

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 4 (143) ЛЮТИЙ

2008

2008 лютий № 4 (143)

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію: серія КВ № 3783,
видане Держкомвидавком України 19.04.1999 р.

Друкований орган Луганського національного
педагогічного університету імені Тараса Шевченка
Видавництво ЛНПУ „Альма-матер”

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного педагогічного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол №7 від 25.01.2008 р.)

Виходить 2 рази на місяць

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор –
проф. Харченко С. Я.
Перший заступник головного
редактора –
проф. Синельникова Л. М.

Заступник головного редактора –
проф. Ужченко В. Д.

Відповідальний секретар –
проф. Галич О. А.

Члени редколегії:

проф. Курило В. С.,
проф. Ваховський Л. Ц.,
проф. Хриков Є. М.,
проф. Чиж О. Н.,
проф. Алхімов В. М.,
проф. Гавриш Н. В.

Засновник – **Луганський
національний педагогічний
університет імені Тараса Шевченка**

*Збірник наукових праць, ліцензований
ВАК України
за напрямками: педагогіка, історія,
філологія, біологія
(Бюлетень ВАК України. – 1999. –
№ 4 (12))*

Матеріали номера друкуються
мовою оригіналу

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-chief –
prof. Kharchenco S. Y.
First Deputy –
prof. Sinelnikova L. M.

Deputy –
prof. Uzhchenko V. D.

Executive secretary –
prof. Galich O. A.

Editor Board Members:

Prof. Kurylo V. S.,
Prof. Vakhovskiy L. Z.,
Prof. Khrycov E. M.,
Prof. Chig O. N.,
Prof. Alkhimov V. M.,
Prof. Gavrysh N. V.

Founder – **Luhansk Taras Shevchenko
National Pedagogical University**

*The collection of studies on
Pedagogics, History, Philology,
Biology licensed by the Higher
Attestation Board of Ukraine (HAB)
(Bulletin HAB of Ukraine.–1999. –
No. 4 (12))*

The materials are published in the
original

Видавництво Луганського національного педагогічного університету
імені Тараса Шевченка „Альма-матер”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011.
Тел./факс: (0642) 58-03-20.
e-mail: mail@lgpu.lg.ua

ЗМІСТ

Александрова О. А. Формирование умений и навыков работы над хоровой партитурой в классе дирижирования.....	5
Алексеев Р. Е. Блюзовая форма в биг-бэндовой практике 30-х гг. и ее последующая эволюция.....	10
Анікіна Т. О. До питання про методологічні орієнтири розуміння освіти в системі сучасної культури.....	17
Балицька Т. В. Естетичні аспекти виховання особистості (на прикладі самостійної роботи студентів з гуманітарно-суспільних дисциплін).....	23
Борисова С. В. Вплив художньо-творчої діяльності на формування особистості вчителя (на прикладі досвіду роботи вчителя-методиста І. Г. Асєєва).....	28
Бузова О. Д. Синтез мистецтв як засіб формування емоційно-почуттєвої сфери майбутніх учителів-хореографів.....	38
Бурзаниця Н. М. До питання про взаємозв'язок виконавських і теоретичних дисциплін у ДМШ.....	44
Бурзаниця Т. І. Робота над ансамблем у фортепіанному класі шкіл естетичного виховання (на прикладі фортепіанних концертів українських композиторів).....	50
Василенко А. І. Деякі аспекти художньо-дидактичного аналізу сучасної дитячої пісні.....	58
Вовк М. М. Вплив педагогічних ідей О. П. Рудницької, Л. Г. Коваль та О. Я. Ростовського на формування музично-педагогічної думки в Україні.....	66
Горбуліч Г. В., Харченко В. Г. Вплив музичного мистецтва на духовний розвиток особистості: соціокультурний аспект.....	74
Донина Р. Л. Методические аспекты изучения и исполнительской интерпретации фортепианных произведений старинных мастеров (на примере сонат Д. Скарлатти).....	84
Дубич К. В. Соціокультурне середовище вищого навчального закладу як чинник особистісно орієнтованого виховання студентів.....	93
Євсеєнко О. О. Основи успішного проведення оркестрової репетиції студентом – майбутнім диригентом.....	99
Иглина О. В. Педагогические аспекты музыкального творчества в работе с детьми.....	106
Карпунова Н. Г. Концептуальні засади сучасної системи морально-естетичного виховання.....	112
Книшева Л. В. Інтерпретація музичного твору як чинник удосконалення професійної майстерності музиканта-виконавця.....	120
Ковальова О. В. Роль естетичного виховання молоді в процесі соціалізації.....	126
Компанієць Ю. А. Естетичний розвиток особистості засобами фізичної культури та спорту.....	130

Кравчук О. Г. Підготовка майбутніх фахівців у системі неперервної хореографічної освіти.....	140
Кузніченко О. В. Деякі практичні аспекти професійної підготовки студентів музичних спеціальностей у ВНЗ.....	154
Лабінцева Л. П. Проблема художньо-естетичного виховання молоді на сучасному етапі.....	159
Локарєва Г. В. Інформаційна система твору мистецтва як „професійний інструмент” соціального педагога: перспектива застосування.....	164
Максимов М. Ф., Найда В. С. Виховання особистісних якостей студентського лідера в умовах культурологічної експедиції.....	178
Муравйова С. А. Методичні рекомендації щодо вивчення теми „Фактура” в курсі аналізу музичних творів.....	185
Назаренко Н. В. Ціннісні характеристики ритмочасових проявів буденно-музичної свідомості.....	191
Петченко А. Ф., Фалалєв В. І. Ансамбль народних інструментів у системі професійної підготовки музиканта-виконавця.	197
Плохотнюк О. С. Стан професійно ціннісної зорієнтованості студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у жанрах музичного мистецтва.....	207
Понькіна А. М. Нові виконавські прийоми гри в сонатах для саксофона 70–90-х років ХХ століття.....	213
Подлєсна І. А. Роль міжпредметних зв’язків у комплексі навчальних дисциплін шкіл естетичного виховання.....	221
Рожко М. М. Технології формування творчої особистості студента-хореографа.....	227
Ротерс Т. Т. Взаємодія фізичного та естетичного виховання старшокласників у процесі профільного навчання.....	232
Рязанцева Л. Д., Сибірцева Л. Д. Методичні настанови М. Леонтовича та їх актуальність для сучасної музичної школи.....	237
Самохіна Н. М. Громадська соціалізація майбутніх учителів засобами мистецтвознавчого краєзнавства.....	245
Сіротіна Т. Б. Про загальні тенденції в сучасній музичній педагогіці.....	251
Сташевська І. О. Вплив теолого-антропологічних ідей німецьких реформаторів на розвиток музичної освіти в Німеччині епохи Відродження.....	257
Таранов Р. А. Специфіка роботи над народною музикою Андалусії в класі гітари на прикладі п’єси „BULERIAS BAILE FLAMENCO”.....	263
Теплова О. Ю. Творча самореалізація вчителя музики в контексті естетичного виховання школярів у позаурочній музично-виконавській діяльності.....	271
Холодков С. М. Аплікатурні особливості виконання музики французьких клавесиністів на фортепіано у зв’язку з новітньою тенденцією автентичного виконання давньої музики.....	277
Відомості про авторів	285

О. А. Александрова

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ РАБОТЫ НАД ХОРОВОЙ ПАРТИТУРОЙ В КЛАССЕ ДИРИЖИРОВАНИЯ

Дирижирование – трудное и сложное искусство, требующее от студентов знаний во многих сферах человеческой деятельности, хорошей музыкальной подготовки, ярких музыкально-исполнительских качеств, воли, организаторских способностей. Вся деятельность студента в классе дирижирования сосредоточена на глубоком и всестороннем изучении хорового произведения, приобретении навыков трактовки изучаемого материала и воплощения авторского замысла в дирижерском жесте.

Аналитическая работа над хоровой партитурой нередко носит поверхностный характер, а порой просто „выпадает” из поля зрения студентов, поэтому насущной проблемой является систематизация, поэтапность освоения всех разделов данного вида работы.

Партитура (итал. – *разделение, распределение*) – „способ нотной записи многоголосного музыкального произведения, в которой сведены партии всех голосов (инструментов)” [1, с. 81].

Необходимость анализа хоровой партитуры как части целостного разбора произведения нашла отражение в работах лучших хоровых дирижеров. П. Чесноков, Н. Данилин, Г. Дмитриевский, К. Пигров, К. Птица, В. Соколов, А. Пазовский и другие в статьях, монографиях, учебных пособиях уделяли внимание этому вопросу, побуждая студентов выстраивать свою трактовку произведения путем детального анализа всех разделов партитуры.

Передача в дирижерском жесте своих намерений „всегда связана с уверенностью, убежденностью руководителя в своем замысле”, что невозможно без осмысления произведения, всестороннего анализа хоровой партитуры [2, с. 54].

Цель статьи – систематизировать процесс формирования умений аналитической работы студентов над хоровой партитурой на различных этапах учебной деятельности в классе дирижирования.

Работа студентов над хоровым произведением (при участии педагога) начинается с разбора партитуры, проигрывания нотного материала, изучения поэтического текста, средств выразительности, структуры, проникновения в содержание произведения. Отдельные разделы, непонятные студенту, педагог расшифровывает на примере несложных партитур, предупреждает возможные ошибки или корректно исправляет их, формирует устойчивый интерес к аналитической работе. „Не подходи к хору с сочинением, предварительно тобою не изученным,” – этот практический совет П. Чеснокова начинающему

дирижеру должен стать девизом в приобретении студентом умений и навыков работы над партитурой [3, с. 6].

Хоровая партитура – сложная система взаимодействия лада, интонации, гармонии, темпоритма, динамики, формы, фактуры, позволяющая проникнуть в замысел автора, осмыслить глубину содержания, драматургию и расшифровать все это в дирижерском жесте.

Составляющими компонентами аналитической работы студентов над партитурой будут:

- усвоение музыкального и литературного текста;
- выявление стилистических, жанровых, структурных, вокальных, ладовых, тесситурных и других особенностей произведения;
- приобретение специальных профессиональных знаний, касающихся истории музыки, гармонии, полифонии, музыкальной формы, хороведения, хоровой литературы.

Анализ хоровой партитуры не должен ограничиваться лишь теоретической стороной. Практическое воплощение в дирижерском жесте полученных теоретических знаний поможет будущему учителю музыки осознать, что „дирижерский жест существует не сам по себе, а лишь как способ выражения музыки” [2, с. 56].

В процессе анализа хоровой партитуры прослеживаются три этапа формирования умений и накопления знаний (см. табл. 1).

Таблица 1

Этапы работы над хоровой партитурой

<i>№</i>	<i>Этапы</i>	<i>Учебная деятельность</i>
1.	Накопление начальных умений	Формирование устойчивого интереса к аналитической работе путем осознания цели работы над произведением. Поиск способов выполнения анализа; осуществление деятельности методом проб и ошибок
2.	Отдельные общие умения	Ряд отдельных развитых, но узких умений, необходимых в трактовке произведения и технике дирижирования
3.	Высокоразвитое умение	Творческий подход к аналитической работе. Осознание цели и мотивов выбора в жесте технических приемов, необходимых для раскрытия художественного образа произведения. Коммуникативные способности. Интеллектуальные умения

На каждом этапе учебной деятельности существуют свои проблемы и трудности, но, осознав психологическую структуру занятия: цель – мотив – способ – результат, – студенты смогут активизировать

поисковую работу над партитурой, совершенствовать свои знания, приобретать опыт, необходимый во всех сферах деятельности будущего учителя музыки.

Формы работы над партитурой одинаковы для всех трех этапов:

- проигрывание на фортепиано;
- пение партий;
- анализ произведения (исторический, теоретический, вокально-хоровой, исполнительский, педагогический);
- практическое воплощение изучаемого материала в жесте.

При детальном разборе приемов работы над партитурой следует остановиться на каждом из них подробнее.

Проигрывание партитуры:

- разбор нотного текста, неоднократное проигрывание с целью лучшего понимания, запоминания, заучивания наизусть;
- приобретение уверенности в игре нотного текста в соответствии с авторскими обозначениями темпа, динамики, агогики;
- выразительное раскрытие музыкально-художественного образа, приближение звучания инструмента к хоровому.

Пение партий:

- пропевание хоровых партий с поддержкой инструмента и без сопровождения;
- пропевание голосов с переходом от одной партии к другой;
- работа над вокальной культурой исполнения партий;
- пение голосов с ясным осмысленным произношением текста, выявление труднопроизносимых слов и словосочетаний;
- пение партии при малой силе звука – “неполным” голосом – для защиты его от перенапряжения.

Анализ исторический:

- первичное восприятие сыгранного с последующей оценкой содержания произведения, вычленение идеи, авторского замысла;
- изучение поэтического текста, определение жанровой принадлежности образов, заинтересовавших композитора;
- выявление творческого почерка композитора, осмысление особенности стиля, музыкального языка;
- выявление взаимодействия музыки и поэтического текста.

Теоретический анализ:

- выявление элементов музыкального языка;
- определение формы, структуры частей, композиционного плана;
- разбор ладотонального плана, национального своеобразия, взаимодействия функций;
- разбор гармонического языка, его связи с хоровым строем;
- разбор особенностей хорового ансамбля и строя, их зависимостей от хорового письма композитора;
- выявление особенностей дикции, их связи с фактурой;
- определение средств вокально-хоровой выразительности.

Педагогический анализ:

- определение образовательной и воспитательной функций изучаемой партитуры;
- выявление аналогии с произведениями литературы, смежных искусств;
- выявление связи с жизненными ситуациями;
- определение практической ценности, возможности использования на уроках музыки и во внеклассных мероприятиях.

Практическое воплощение изучаемого материала в жесте:

- приемы дирижирования;
- дирижерские схемы;
- показ вступлений, снятий;
- характер дирижерского жеста в зависимости от фактуры, динамики, тесситуры.

Формирование всех перечисленных выше навыков осуществляется на занятиях дирижирования под наблюдением педагога и в самостоятельной работе студентов. Путем постепенного усложнения изучаемого материала, повышения требовательности к выполнению поставленных задач, педагог на всех трех этапах постепенно формирует личность будущего учителя музыки.

I этап. На занятиях педагог проводит анализ несложной партитуры, знакомя студентов с новыми для него понятиями, расшифровывает незнакомые определения, термины, обращает внимание на средства художественной выразительности, создающие образ произведения. Погружаясь в фабулу произведения, в события, происходящие в нем, педагог объясняет студенту роль “наблюдательного” взгляда, который путем накопления профессиональных знаний станет изучающим, а позже формирующим индивидуальный подход к оценке художественного образа. Педагог вовлекает студента в аналитическую работу при помощи ряда вопросов:

- Каково содержание, настроение произведения?
- В чем заключается драматургия поэтического текста?
- Какие эмоциональные термины соответствуют музыкальному образу произведения?

В процессе анализа дирижерских средств выразительности педагог поясняет, как с помощью жеста руководитель раскрывает развертывание музыкальной ткани партитуры, характер музыки. На примере хоровой миниатюры педагог, с помощью различных дирижерских приемов, раскрывает сюжетную линию произведения, побуждая студентов к сравнительному анализу выразительных и менее выразительных жестов, их соответствия в передаче эмоционального образа. Выразительность жестов имеет свои закономерности, усвоение и совершенствование которых должны стать целью постижения дирижерской техники.

Результатом I этапа работы над партитурой может быть овладение студентами следующим комплексом умений:

- определение характера произведения, жанра, стилевых особенностей;
- вычленение при беглом просмотре текста главной мелодической линии, проведение ее в разных голосах;
- определение вида фактуры, лада, темпа динамики;
- определение диапазона партии и хора в целом;
- определение амплитуды жеста в связи с темпом, динамикой, фактурой; приемов показа вступления и снятия на любую долю такта.

II этап предполагает осознание студентом при подготовке к практической работе с хором важности приобретения специальных умений, необходимых для работы с более сложными произведениями. Необходимыми условиями для этого являются:

- осознание студентами собственного уровня умений аналитической и практической работы над партитурой, его недостаточности;
- постоянное пополнение знаний по всем разделам теории и практики дирижирования;
- настойчивость, последовательность, терпеливость в преодолении трудностей любого порядка;
- готовность к диалогу с педагогом по разделам партитуры и их практического воплощения.

На примере одного произведения педагог проводит показательный разбор партитуры, вовлекая студентов в творческий диалог, соглашаясь или подвергая сомнению теоретические выводы и практическое воплощение в жесте, предлагая наиболее выразительные приемы техники дирижирования.

III этап – это творческий подход студентов к накоплению опыта, переходящего в мастерство. Этому способствует:

- усложнение содержательной стороны изучаемого произведения;
- совершенствование приемов фрагментарной работы;
- создание своей программы действий;
- обретение навыка переноса полученных знаний в новую ситуацию в практической работе с хором;
- развитие активной музыкальной памяти;
- совершенствование приемов работы над мысленным развертыванием музыкальных образов во времени;
- выдвижение своих идей, концепций в трактовке произведения.

Серьезное отношение студентов к анализу партитуры на всех этапах расширит сферу музыкально-художественных образов, выработает умение устанавливать причинные связи изучаемого произведения с близкими ему явлениями жизни, культуры, искусства, находить и передавать в жесте все разнообразие хоровой ткани.

Литература

1. **Романовский Н.В.** Хоровой словарь. – М., 1973. 2. **Живов В.Л.** Исполнительский анализ хорового произведения. – М., 1987. 3. **Левандо П.П.** Проблемы хороведения. – Л., 1979. 4. **Асафьев Б.В.** О хоровом искусстве. – Л., 1980. 5. **Безбородова Л.А.** Дирижирование. – М., 1985. 6. **Копытман М.Д.** Хоровое письмо. – М., 1971. 7. **Машенко Н.М.** Слово, музыка, образ. – К., 1982. 8. **Струве Г.А.** Музыка для всех. – М., 1978.

In this article is considered the process of forming professional knowledge for choir partiture, which is important in the practical work with the musician group. The ways of activation of searching activity, perfection of professional knowledge, necessary for future music teachers in work with children's choral collective.

785.161.071.2 „19”

Р. Е. Алексеев

БЛЮЗОВАЯ ФОРМА В БИГ-БЭНДОВОЙ ПРАКТИКЕ 30-х гг. И ЕЕ ПОСЛЕДУЮЩАЯ ЭВОЛЮЦИЯ

Джаз как один из ведущих музыкальных жанров в мировой культуре XX столетия, являясь олицетворением американского синтеза двух, противоположных по своему экономическому и культурному развитию пластов современных цивилизаций – африканской и европейской, безусловно, представляется значимым как для большого количества направлений в мировой музыке, оказав фундаментальное влияние на их формирование, так и для всей культуры в целом. „Без преувеличения можно сказать, что на фундаменте джаза выросло здание современной поп-музыки” [1, с. 14]. „Этот важнейший пласт современной культуры положил в искусстве новые пути, выражая на языке звуков некоторые фундаментально важные духовные устремления нашей эпохи” [2, с. 6].

Согласно установившимся взглядам история развития этого музыкального жанра подразделяется на следующие периоды: традиционный, или классический, джаз, период свинга и современный джаз. Такое разделение представлено, в частности, в трудах таких известных специалистов, как В. Конен, Дж. Коллиера, Е. Овчинникова, В. Симоненко и др. [1–5]. Исключением является Ю. Панасье, который считает, что история подлинного джаза заканчивается с „эрой свинга”, но это легко объяснить с точки зрения времени выхода из печати его книги (конец 30-х гг.) [6].

Традиционный, или классический, джаз в свою очередь включает: новоорлеанский, чикагский стили и диксиленд, то есть представлен в

основном ансамблевыми формами исполнительства. Следует отметить, что „продолжалось и дальнейшее становление сольных форм фортепианного джаза – стили баррел-хаус, буги-вуги” [2, с. 117].

В современном же джазе можно наблюдать присутствие гораздо большего количества стилей: „К современному джазу относятся: бибоп, афро-кубинский джаз, прогрессив, кул, вест-коуст-джаз, ист-коуст-джаз, хард-боп, третье течение, фри-джаз, босанова, модальный джаз, джаз-рок и фьюжн” [5, с. 78].

Промежуточный период, разделяющий два предыдущие и представляющий основной интерес для автора, характеризуется расцветом больших оркестров различной формации.

„Вершина в становлении и развитии стиля свинг приходится на десятилетие с 1935 по 1945 г., которое получило громкое название „эры свинга” [4, с. 187]. Изначально в репертуаре оркестров была музыка танцевально-развлекательного плана, но со временем ведущие биг-бэнды „переключились” на произведения исключительно джазовой направленности, которые, несомненно, представляются очень важными с точки зрения своей художественной значимости для мировой культуры XX-го столетия. „Количество музыкантов в биг-бэнде колеблется от десяти до двадцати человек. Состав зависел от конкретного периода в истории джаза, художественных задач, ставившихся в том или ином оркестре, и т. д.” [4, с. 180]. Следует отметить и параллельное существование оркестров симфоджаза (с использованием струнной группы), значимость которых для джазовых биг-бэндов можно определить цитатой из „Лексикона джаза” В. Симоненко, выражающей общую точку зрения: „В определенном смысле симфонический джаз привел к появлению джазовых биг-бэндов” [5, с. 71].

Биг-бэндная практика, несмотря на широкую ее известность, изучена явно недостаточно. Ей посвящена преимущественно научно-популярная литература, где в отдельных разделах и главах представлена общая историко-хронологическая последовательность становления и развития всего джаза. Рассмотрение основных моментов: оркестровой фактуры, функциональном противопоставлении инструментов, аранжировки и т. д., как правило, носит общий или поверхностный характер. Все выше перечисленное можно наблюдать в трудах Дж. Коллиера, Ю. Панасье, В. Конен, Е. Овчинникова, Д. Браславского [1–2; 4; 6–7].

Среди всех работ, непосредственно касающихся интересующей нас темы, следует выделить самоучитель „Трубач в джазе” О. Степурко [8], в котором дается четкий и осмысленный анализ стандартизированных приемов игры в биг-бэнде, к которым, в частности, относятся: правильная биг-бэндная фразировка, техника языка при исполнении штрихов и специфических эффектов, а также основные обозначения в нотной записи. Это позволяет считать данную работу базовым учебным пособием для каждого музыканта джазового оркестра.

В учебном пособии Д. Браславского „Аранжировка для эстрадных ансамблей и оркестров” излагаются принципы аранжировки для различных эстрадных исполнительских коллективов, что в какой-то степени восполняет недостаток в учебно-методической литературе соответствующего профиля [7, с. 2]. Поскольку эта книга вышла в середине 70-х гг. прошлого столетия, то в ней, естественно, не отражены все происшедшие с тех пор изменения и нововведения в области эстрадно-джазовой аранжировки.

Как известно, на сегодняшний день биг-бэндное искусство в мировой музыкальной культуре занимает одно из ведущих мест, при этом потенциал его дальнейшего развития ни у кого не вызывает сомнения. Решение же целого ряда проблем в этом виде творческой деятельности, как на данном этапе, так и в перспективе, является бесспорно актуальным.

Задача данной статьи – в определенной мере восполнить недостаточную исследовательность биг-бэндной практики, в частности, вопрос о жанрах, входивших в структуру джазовой культуры, сосредоточив внимание на традиции применения блюзовой формы джазменами в рамках больших оркестров.

Основная цель работы – выявить типичные черты в подходе к аранжировке блюзовой формы биг-бэндов.

В силу расовых предрассудков в начале своего исторического пути оркестры свингового направления делились на „белые” и „черные”. Позже стали создаваться смешанные коллективы, в которых рядом играли и черные, и белые музыканты. Одним из первых, кто нарушил (сначала в грамзаписи, а затем и в публичных выступлениях) существующие в джазе расовые барьеры, был представитель белых музыкантов кларнетист Бенни Гудмен. Он со своим оркестром стали законодателями моды в области свинга и самыми яркими его пропагандистами, которые не побоялись представить публике смелые аранжировки, приобретенные у Флетчера Хендерсона. Именно их выступление в ночь с 20 на 22 августа 1935 г. принято считать фактическим началом эпохи свинга. „Ориентация не только на собственно подлинно джазовые, но и на европейские звуковые идеалы в биг-бэнде Гудмена привела к появлению своеобразного ответвления внутри стиля свинг – к так называемому свит-свингу, который также культивировался в оркестрах Г. Миллера, отдельных опытах Эллингтона позднее в оркестре Н. Ридла” [4, с. 204]. Среди наиболее известных „белых” оркестров следует назвать уже упоминавшийся выше оркестр Глена Миллера с нестареющей „Серенадой солнечной долины”, оркестр под управлением тенор-саксофониста Чарли Барнета по прозвищу „Белый Дюк”, биг-бэнды виброфониста Рэда Норво, кларнетиста Арти Шоу, в который входила, кроме духовых, группа струнных, оркестр Томми Дорси, а также биг-бэнд Вуди Германа, занявший на долгие годы прочно место на сцене в числе наиболее популярных коллективов.

Отличительным признаком оркестра была опора на элементы негритянской музыки, в частности блюзовые традиции. Оркестр имел даже девиз „Бэнд, который играет блюз” [6, с. 208].

Из всех представителей „черных” биг-бэндов наиболее ярко выделяются три. Это прежде всего оркестр Флетчера Хендерсона. Именно в его биг-бэнде аранжировщик Дон Редмен воплотил „главный принцип, который и по сей день действует в биг-бэндах: разделение духовых на группу саксофонов и группу медных и их противопоставление друг другу” [1, с. 147]. Будучи хорошим аранжировщиком и „удивительно тонким музыкантом”, Флетчер „обладал необыкновенным чутьем на таланты: почти все ведущие музыканты того времени прошли через его оркестр” [1, с. 149].

Следующим представителем „черных” биг-бэндов является оркестр под управлением гениального композитора, аранжировщика и руководителя Дюка Эллингтона. Особенность его гения заключалась „в редком чувстве музыкального колорита”, стремлении „передать звук „многоцветно” в разных тембрах”; „Эллингтон в совершенстве владел диссонансом...”, ему было присуще „тонкое чувство гармонии в соединении с чувством колорита” [1, с. 190], отличное знание композиции и постоянные попытки „выйти за рамки структурных стереотипов, лежащих в основе джаза и популярной музыки, для которых типичны лишь восьми-, двенадцати-, шестнадцати- и тридцатидвухтактовые тематические структуры” [1, с. 191]. В оркестре Эллингтона также играли выдающиеся музыканты, из которых особенно следует выделить пианиста и аранжировщика Билли Стрейхорна и тромбониста, создателя бессмертного „Каравана”, Хуана Тизола.

Еще один „черный” оркестр – оркестр Каунта Бейси – остался в истории жанра, как и первый его лидер в 30-е гг. контрабасист Уолтер Пейдж, чья манера игры – блуждающий бас – стала неотъемлемой частью в аккомпанементе во многих последующих джазовых стилях. Пианистическая техника К. Бейси в виде упрощенного аккомпанеента в левой руке, порой ограничившегося редкими аккордами, была необычна для того времени. Что касается импровизации, то она была довольно проста и осуществлялась преимущественно только правой рукой. Оркестру было свойственно частое использование тарелки хай-хэт в партии ударных, а также применение техники рифов в аранжировках.

Таким образом, можно отметить, что если популяризации стиля свинг и выход его на большую эстраду в большей степени можно считать заслугой „белых” оркестров, то формирование его самого, смелые и новаторские решения в трактовке произведения в большей степени принадлежат черным музыкантам.

Сформировавшись в 30-е гг. в рамках больших оркестров, блюзовая форма сохраняла действенность длительное время после Второй мировой войны, да, пожалуй, и сегодня продолжает привлекать любителей этого жанра. Изначально существовало два типа

аранжировки, что, конечно, не могло не сказаться на их качестве. „От афроамериканского начала идет и приверженность его исполнителей не к письменным, а к устным аранжировкам (хэд-аренжмент)” [4, с. 208]. Практически все ведущие „черные” оркестры использовали такой тип в начале творческого пути. Белые же исполнители, наоборот, были в основном ориентированны на европейские традиции нотной записи аранжировок.

До Второй мировой войны блюзовая форма в биг-бэнде в основном была приоритетом черных музыкантов. После ее окончания к ней стали обращаться джазмены разной национальности, что свидетельствует о приобретении данной традицией широкой популярности. По этой причине в нашей статье мы представляем пять аранжировок блюзовой формы для биг-бэнда оазисных авторов, без учета времени и места их создания:

- 1) Lawhead Don – „Stout Blooze”;
- 2) Holman Bill – „Big Swing Face”;
- 3) Jones Thad – „Back Bone”;
- 4) Monroe Larry – „Autumn essence”;
- 5) Silver H. / McConnell Rob – „Blues”.

„В основе техники исполнения в биг-бэнде лежит принцип сопоставления не отдельных инструментов, а целых монолитных групп или секций” [4, с. 180]. Таким образом, оркестр делится на две основные секции: ритмическая – барабан, контрабас (в ранних оркестрах – туба, в современных все чаще бас-гитара), фортепиано, гитара (на ранней стадии банджо), и духовая, которая, в свою очередь, делится еще на две группы: деревянные – группа саксофонов (reeds) (как правило, это пять музыкантов: 1-й и 2-й альты, 1-й и 2-й тенора и баритон, которые могут заменяться кларнетом и флейтой) и группа медных (brass) с двумя подгруппами: трубы и тромбоны, обычно по четыре в каждой. Следует отметить, что такой состав является наиболее типичным и традиционным.

Представленные аранжировки по своему составу определенно подразделяются на две категории:

идентичные (мелодическая группа – 5 саксофонов, 4 трубы, 4 тромбона; ритмическая группа – фортепиано, гитара, барабаны, бас):

- 1) Lawhead Don – „Stout Blooze”;
- 2) Jones Thad – „Back Bone”;
- 3) Monroe Larry – „Autumn essence”;
- 4) Silver H. / McConnell Rob – „Blues”;

и тождественные (похожие):

- 5) Bill Holman – „Big Swing Face” (добавляется пятая труба).

На примере вышеперечисленных аранжировок в современных оркестрах явно прослеживается тенденция к закреплению или незначительным добавлениям (в основном родственных инструментов) к сформировавшемуся еще в 30-е гг. составу оркестра.

Биг-бэндная практика 30-х гг. продемонстрировала следование традиции раннего джаза – поручать сольные партии представителям так называемой мелодической секции, то есть духовым инструментам. Гораздо реже в этом качестве используются другие инструменты, например, фортепиано или гитара, в то время как контрабас практически не фигурирует в качестве постоянно действующего инструмента (сделать такой вывод нам позволяют фонические записи того времени).

Последующий анализ аранжировок будет иметь сжатый схематизированный вид; внимание преимущественно будет сосредоточено на составе, функциях отдельных инструментов и групп, структуре композиций и фактуре.

1. Lawhead Don – „Stout Blooze”.

Традиционные функции ритмической секции: соло-переключки баса с фортепиано во вступлении, индивидуальное соло фортепиано. Многослойное соотношение мелодической секции по вертикали с четким разделением на три группы в проведении темы (ведущая: трубы, подчиненная: саксофоны, выдерживающие гармонические звуки, и тромбоны – контрапункт). Тембральное противопоставление в соло (ведущая – труба, подчиненная – саксофоны; ведущая – саксофон-тенор, подчиненная – вся медь; ведущая – фортепиано, подчиненная – вся духовая). По горизонтали диалоги имеют минимально эпизодическое значение: в развивающем разделе после индивидуальных соло и в начале завершающего туттийного. Удельный вес туттийной части к импровизационной – пять к семи, то есть на два раздела меньше. Тутти занимает экспозиционное и заключительное положение, импровизация – вступительное и центральное (серединное).

2. Bill Holman – „Big Swing Face”.

Диалоги по вертикали: проведение темы и реприза в аккордовом изложении медь, саксофоны – контрапункт; соло альты и аккомпанемент – трубы, тромбоны (дополняющие по горизонтали); соло трубы и аккомпанемент – саксофоны и медь эпизодически (дополняющие по горизонтали).

Диалоги по горизонтали: вступление и заключительная часть (кода) с изменением; 1-й и 2-й такты связующего раздела перед соло альты – медь и саксофоны, после – весь оркестр с единым ритмом; серединный раздел – соло саксофонов (2×12 тактов) и медь и ритм-группа; весь оркестр, переходящий в соло саксофонов и обратно; тутти кульминационное с единым ритмом.

Туттийных разделов шесть: вступительный, связующий, центральный, перед репризой и после репризы – кульминационный. Импровизационный: 3×12 тактов фортепиано, 6×12 тактов альты и 1×12 трубы (кульминационный) – центральный характер. Соло групповой – проведение темы и центральный эпизод перед 1-й кульминацией, репризный. Соотношение: шесть против трех импровизационных и пяти групповых сольных.

Вступление (оно же и заключение): ведущие – саксофоны, подчиненные – дополняющее противопоставление оркестра (с единым ритмическим рисунком). В фактурном плане – обрамление в аккордовой вертикали.

Ритмическая группа: подчиненные – аккомпанемент; ведущие – соло фортепиано; важные короткие динамические заполнения между разделами; эпизодическое заключительное соло баса (1 такт).

3. Monroe Larry – „Autumn essence”.

Нетрадиционное соотношение между инструментами внутри всего оркестра на фоне эпизодически традиционного. Гитара рассматривается чаще как мелодический инструмент в ансамбле с духовыми (вступление: ведущие – 1-й и 2-й тенора + гитара, подчиненные – оркестр; проведение темы – ведущие 1-й альт (соло), подчиненные – вначале ритмическая секция, затем – оркестр). Индивидуальные эпизодические фразы обычно подчиненные. Мелкое разделение всего оркестра на произвольные, непостоянные и изменяющиеся подгруппы (гитара: с саксофонами-тенорами, баритоном, альтами; всем оркестром; 3–4-я трубы: с тенорами, альтом и тенорами; с тромбонами; и т. д.). Эпизодическое противопоставление: соло группы труб – аккомпанемент саксофонов с тромбонами. Индивидуальное эпизодическое проведение (иногда по одной фразе). Соотношения инструментов многофункциональны и разнообразны. Оркестр рассматривается не по секциям и группам, а как отдельные индивидуальные инструменты, объединяющиеся в разнородные „подгруппы”.

Таким образом, в истории становления рассматриваемого жанра взаимодействие и взаимодополнение так называемых „белых” и „черных” биг-бэндов стали базой для огромного количества значимых событий как в мире джаза, так и в мировой музыкальной культуре.

Проведенный анализ пяти композиций позволил выявить черты, свойственные аранжировкам блюзовой формы для биг-бэнда, которые стали в дальнейшем традиционными. В частности, это касается состава оркестра, где закрепилось определенное количество инструментов (хотя могут вноситься и несущественные изменения). Любая другая структура считается нетрадиционной. По-прежнему сохраняется внутриоркестровое соотношение между секциями, группами и инструментами, которые разделяются по функциональной направленности, а именно: все тематические проведения (ансамблевые и сольные) поручаются, как правило, мелодической секции, при этом ритмическая секция выполняет аккомпанирующие функции; сольные же моменты носят эпизодический характер. Необходимо отметить, что означенная тенденция на современном этапе не является „беспрецедентно стандартной”, так как развитие биг-бэндового искусства в этом отношении пошло по направлению к „равнозначности” всех инструментов оркестра.

Все разнообразие форм аранжировок свидетельствует не только об изобретательности их авторов, но и об определенной предрасположенности блюзовой формы к этому, что позволяет говорить о ее жизненности и перспективности для будущей джазовой практики. Исследование вышеизложенной проблемы представляет практический интерес не только для творческой деятельности, как в традиционном, так и в новаторском аспекте, но и включает в себе потенциал для преподавания в средних и высших учебных заведениях таких учебных курсов, как, например, „История джаза и эстрадной музыки”, „Массовая музыкальная культуры”, „Аранжировка”, „Инструментоведение”, „Инструментовка”, „Основы композиции”, „Чтение и анализ партитур”.

Литература

1. **Коллиер Дж.Л.** Становление джаза. – М., 1984. 2. **Конен В.Д.** Рождение джаза. – Изд. 2-е. – М., 1990. 3. **Коллиер Дж.Л.** Луи Армстронг – американский гений. – М., 1987. 4. **Овчинников Е.В.** История джаза. – Вып. 1 – М., 1994. 5. **Симоненко В.С.** Лексикон джаза. – К., 1981. 6. **Панасье Ю.** История подлинного джаза. – Л., 1978. 7. **Браславский Д.** Аранжировка для эстрадных ансамблей и оркестров. – М., 1974. 8. **Степурко О.М.** Трубочка в джазе. – М., 1989.

The short characteristics of the history of jazz of the 20th century with the main accent on the era of swing and its bright representatives are giving in the article. The main aim of the article is to show the typical traits of the approach to arrangement for a big band in its blues form on the basis of the analysis of the five compositions. At the same time the attention is focused on the composition, functions of separate instruments and groups, structure of the compositions and facture.

УДК 37.013:[008:130.2]

Т. О. Анікіна

ДО ПИТАННЯ ПРО МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ РОЗУМІННЯ ОСВІТИ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ КУЛЬТУРИ

Сучасні соціокультурні реалії в теорії й практиці вищої освіти вимагають осмислення освіти в системі сучасної культури. Видатні філософи та психологи М. Бахтін, В. Біблер, Л. Виготський, Г. Батищев та інші зробили важливий внесок у дослідження окремих аспектів освіти, орієнтованих на культуру. Проблема розуміння освіти в системі сучасної культури розглядається в роботах таких фахівців у галузі педагогіки, як Е. Бондаревська, В. Сластьонін, В. Сериков, В. Руденко.

Метою нашої статті є розгляд еволюції й взаємозв'язку таких понять, як „культура” й „освіта”, що дозволяє узагальнити позиції

дослідників на феномен взаємодії культури й освіти на різних етапах розвитку суспільства й визначити основні культурологічні ідеї.

У науці існує величезна кількість визначень і концепцій поняття „культура”, що деякою мірою пояснюється широтою використання цього терміна в конкретних галузях наукового знання. Можна виділити кілька етапів, що характеризуються своєрідністю підходів до ідеї культури.

Перший етап (Античність – XVII століття) – час зародження культурологічного знання, у якому культура як специфічне явище не ставала предметом самостійного філософського розгляду. Другий етап (XVIII – кінець XIX століття) відрізняє перетворення культури в предмет самостійного філософського розгляду; культура отримує значення самостійного поняття [1, с. 408–419].

Істотні зміни відбуваються і в онтологічних поглядах на світ на межі XVII–XVIII століть. Поняття культура збагачується аксіологічною ідеєю ціннісного ставлення до людини. Людина формується культурою, а також створює й перетворює її. Цей процес, на думку Гердера, можна назвати культурою, можна – й освітою. У системі абсолютного ідеалізму Гегеля головним є поняття „освіта” – піднесення людини до духу й відповідно до волі, тому що воля і є „субстанцією духу” [2, с. 75]. У цей період культура постає перед нами і як процес, і як результат самовдосконалення суб’єкта, що пізнає її; висувуються ідеї про виховання як про науку й мистецтво; велика увага приділяється проблемі трансляції культури та взаємодії різних культур. Згодом термін „культура” все частіше буде вживатися в значенні освіченості, вихованості людини.

Учення російських філософів про спільність національних культур, про загальнолюдську культуру, засновану на специфічних національних культурах, про недопущення нівелювання національних культур, про їхню загальнолюдяність дозволяє розглядати освітній простір як єдність національного й загальнолюдського. Так, на думку М. Бердяєва, людство втратило б свої загальнолюдські якості, якби втрачено національне та індивідуальне.

У російської філософії культури важливе місце посідає тема „особистості й культури”. М. Бердяєв схарактеризував протиріччя процесу соціалізації й, отже, культури таким чином: „З одного боку, я переживаю всі події моєї епохи, усю долю світу як подій, що відбуваються зі мною, як власну долю, з іншого – я болісно переживаю відчуженість світу, далекість усього, мою неспроможність злитися з чимось” [3, с. 320–321].

Народження нової культури взаємодії людини з природою, нового осмислення процесів, що відбуваються, створює принципово нове явище – ноосферу. В. Вернадський у поняття ноосфери вкладає гуманітарний, етичний зміст: „Європейська культура вперше поширилася на весь світ. Безсумнівно, вона сама часом змінювалася під впливом нових умов

життя або природи..., але зараз увесь світ являє собою єдину культурну галузь” [4, с. 246–247].

У сучасному загальнофілософському прочитанні категорії „культура” можна назвати кілька концепцій дослідження цього феномена. Низка дослідників (А. Арнольдов, П. Гуревич, В. Сагатовський, Н. Чавчавадзе й ін.) у межах аксіологічної концепції культури розрізняють її як сукупність матеріальних і духовних цінностей. Так, В. Сагатовський, констатує, що „культурна специфіка результату діяльності задається тими базовими цінностями, які в них втілилися”, визначає культуру „як процес і результат реалізації базових цінностей суб’єкта (суспільства, групи, окремої людини), утілення аксіологічного ядра діяльності, його життєвих смислів” [5, с. 35–36]. Він наголошує, що характер діяльності людини визначають „життєві смисли”, ставлення людини до світу „опосередковано аксіологічними домінантами”, а мета людини носить „соціокультурний характер, тобто створюється в її діяльності” [5, с. 41]. В. Сагатовський розглядає інваріантну структуру діяльності М. Кагана з позицій цінностей як системотворчого ядра. На його думку, знання відбивають об’єктивну реальність, а цінності й смисли виражають суб’єктивну реальність і керують нею. Отже, смисли є важливішими, ніж знання.

Автори ціннісної інтерпретації культури розглядають центр культури людини й суспільства цінності, тому що вони визначають культуру зсередини, з глибин індивідуального й соціального життя.

Представники антропоцентричного напрямку (М. Бахтін, В. Біблер, Л. Коган, Д. Лихачов) культурологічної думки розглядають проблему культури як проблему її особистісного освоєння, становлення особистості. Так, на думку М. Бахтіна, культура – це смисл діалогу з приводу існування різних людей. До його теорії діалогізму зводиться концепція діалогічного спілкування культур В. Біблера: „Чужа культура тільки в очах іншої культури розкривається глибше й повніше... Один смисл розкриває свої глибини, зустрівшись і стикнувшись з іншим, чужим смислом: між ними нібито починається діалог, що переборює замкнутість і односторонність цих смислів, цих культур... При такій діалогічній зустрічі вони не зливаються й не змішуються, кожна зберігає свою єдність і відкриту цілісність, вони взаємно збагачуються” [6, с. 354].

Прихильники діяльнісного трактування культури (Е. Баллер, Н. Злобін, М. Каган, Е. Маркарян та ін.) визначають її як сукупність форм, способів, засобів і результатів людської діяльності. М. Каган визначає культуру як „спосіб діяльнісного присвоєння людського досвіду” [7, с. 288]. „Діалектика виховання складається з того, що вона повинна з’єднати в єдиний процес бажання вихователя прилучити вихованця до своїх цінностей, – і одночасне прагнення вихованця як повноцінного суб’єкта самостійно будувати свою систему цінностей, свій світогляд” [7, с. 294–296].

Відповідно до концепції культури М. Кагана, людина, з одного боку, виступає як творець культури, що створює у своїй опредмеченій діяльності її предметне буття, а з іншого – як витвір культури, що розвивається завдяки діяльності, яка розпредмечує, що дозволяє йому опанувати культуру й брати участь у її подальшому розвитку. Таким чином, як культура людства складається з продуктів діяльності окремих індивідів, так культура особистості являє собою синтез певного інваріанта, властивого соціуму певного простору й часу та варіативного одиничного, особливого, зумовленого природними якостями, які відрізняють одну людину від іншої й створюють особистість унікальною. На думку М. Кагана, завдання інститутів освіти полягає в наданні людині сприяння такого роду, щоб прояви її унікальності стали результатом і внеском у розвиток людської культури.

У сучасних умовах поняття „освіта” розглядається як „засіб трансляції культури, опановуючи яку людина не тільки адаптується до умов соціуму, що постійно змінюється, але й стає здатною до неадаптивної активності, що дозволяє виходити за межі заданого, розвивати власну суб’єктивність і збільшувати потенціал світової цивілізації” [8, с. 190]; як „одна з характеристик духовного потенціалу країни, що визначають способи трансляції культури від одного покоління до іншого, забезпечуючи входження молодих поколінь у майбутнє” [9, с. 10]; як “центральный феномен культуры” [10].

У контексті культурологічного підходу школа розглядається не просто як установа освіти, а як інститут культури, для якого „завдання освіти й навчання є лише сторонами незрівнянно більш складної, багатогранно-цілісної діяльності – прилучення до культури молодої людини та формування її потреб і здатності розвивати культуру власною творчою активністю в спілкуванні з іншими людьми й на благо всього людського роду” [7, с. 393].

Деякі дослідники трактують освіту як спеціально організований процес розвитку в учнів здатності до самостійного вирішення проблем, що мають соціальне й особистісне значення, у різних сферах людської діяльності на основі освоєння культури суспільства, результатом чого є досягнення особистістю певного рівня освіченості – „внутрішньої властивості, що характеризує здатність людини до вирішення життєво важливих завдань на основі освоєння нею людської культури, людського досвіду” [11; 12].

Культурологічна орієнтація освіти (О. Лебедев) відбиває нові можливості для визначення шляхів відновлення, збагачення, а також перегляду змісту освіти. Отже, прилучення до культури – це не тільки засвоєння знань, умінь і навичок, освоєння способів діяльності, у тому числі творчої, але й визначення ціннісного ставлення до явищ культури.

Освіта, таким чином, здійснює трансляцію соціального досвіду й тим самим служить його закріпленню, а також готує покоління до

майбутнього, тобто до життя, яке змінилося відносно існування попереднього покоління.

Відповідно до запропонованої етнографом М. Мідом типології культур, що допомагає усвідомити специфіку функцій освіти, які змінюються в нових соціально-культурних умовах, з середини ХХ сторіччя виникають префігуративні культури, які визначають новий тип соціального зв'язку між поколіннями. „У всіх частинах світу, де всі народи об'єднані електронною комунікативною мережею, у молоді виникла спільність досвіду, якого ніколи не було й не буде в старших. І навпаки, старше покоління ніколи не побачить у житті молоді повторення свого безпрецедентного досвіду змін... Цей розрив між поколіннями зовсім новий, він глобальний і загальний” [12, с. 361].

Відповідно до аналізу сучасної філософської й педагогічної літератури [13–16 та ін.] можна виділити такі основні освітньо значущі характеристики й тенденції розвитку суспільства, що впливають на його розвиток і стан культури початку третього тисячоліття:

- розширення інформатизації суспільства, заснованого на безмежному застосуванні комп'ютерних і телекомунікаційних технологій;

- глобалізація світової економіки;

- розвиток нових форм культурного співробітництва з питань освіти, культури, виробництва, бізнесу.

Відбувається глибинна та якісна трансформація світу, він стає єдиним і цілим. Культурна глобалізація стає „єдністю різноманіття” у всіх основних вимірах, до яких належить культура. На межі ХХ–ХХІ століть, на думку М. Кагана, істотно зростає значення „діалогічного способу зв'язків людини з людиною, покоління з поколінням, статі зі статтю, класу з класом, нації з націями, регіону з регіоном, як і сучасності з минулим, тому що врятувати людство в цій критичній фазі його розвитку може тільки усвідомлення його єдності: соціальної та історичної. Саме діалог є засобом знаходження цієї єдності” [7, с. 404–405]. У сучасному культурному житті в умовах опанування нашим суспільством явищ постіндустріального світу особистість відчуває потребу в переосмисленні на новому якісному рівні власної етнічної й культурно-національної ідентичності. „Почуття особистої культурної ідентичності багато в чому формується в перше десятиліття життя людини під впливом традиційного середовища, рідної культури в цілому... Прагнення до збереження традиційної культури є фундаментальною й глибинною потребою особистості” [16, с. 20–21].

У традиційній схемі, яка складається століттями, освітнє середовище було провідним інформаційним чинником, що визначає трансляцію культури. Сьогодні істотно підсилюється значення альтернативних інформаційних потоків: „Вибухова суміш засобів масової інформації, „вулиці”, віртуальної реальності й Інтернету – це

іспит для особистості на твердість моральних понять і характеру” [17, с. 76].

У сучасних умовах значно зростає роль системи освіти як загальнонаціонального механізму адаптації особистості, здатної до активного входження в сучасну динаміку й глобальні зв’язки, до прийняття життєво важливих рішень і стратегій дії у світі, що змінюється. Безумовно, підсилюється й активізується роль викладача як посередника між світом культури та освіти [18, с. 21].

У наш час функції освітнього гуманітарного середовища доповнюються „культуровідповідністю”, тому що воно (середовище) повинно відбивати культуру у всій її повноті й бути спрямоване на створення умов для оволодіння особистістю змістом традиційної й актуальної культури.

Уявлення про призначення освіти на початку третього тисячоліття серйозно змінюється: „традиційне розуміння освіти переосмислюється й витісняється більш широким поглядом на освіту як становлення людини, знаходження нею себе, свого людського образу, неповторної індивідуальності, духовності, творчого потенціалу” [19, с. 3].

У результаті всього вищенаведеного можна зробити такі висновки:

– у сучасних умовах розвитку соціуму культура, відіграючи роль інтегруючого початку, стає системоутворюючим чинником, джерелом змісту освіти;

– освіта, будучи „мікрокосмом культури”, у малому масштабі відтворює культуру в її цілісності й внутрішній диференційованості;

– на кожному етапі суспільного розвитку культура визначає смисли й мету людського розвитку, будучи творчим початком особистості, а освіта як частина культури вказує стратегічний напрямок розвитку, дозволяє особистості реалізувати свій творчий потенціал.

У нашій статті ми лише накреслили тенденції й методологічні орієнтири розуміння освіти в системі сучасної культури. Предметний розгляд цих тенденцій розвитку вимагає подальшого детального дослідження.

Література

1. **Ион Э.** Проблемы культуры и культурная деятельность. – М., 1969.
2. **Гегель Г.В.** Философия истории // Соч. – Т. 8. – М.–Л., 1935.
3. **Бердяев Н.А.** Самопознание. – М., 1991.
4. **Вернадский В.И.** Начало и вечность жизни / Сост., вст. ст., коммент. М.С. Бахраковой, И.И. Мочалова, В.С. Неаполитанской. – М., 1989.
5. **Сагатовский В.Н.** Философия развивающейся гармонии. – СПб., 1999.
6. **Библер В.С.** От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век. – М., 1990.
7. **Каган М.С.** Философия культуры. – СПб., 1996.
8. **Сластенин В.А.** Педагогика. – М., 2000.
9. **Казакова Е.И., Тряпицына А.П.** Диалог на лестнице успеха. – СПб., 1997.
10. **Сериков**

В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 1999. 11. **Лебедев О.Е., Неупокоева Н.И.** Цели и результаты школьного образования. – СПб., 2001. 12. **Мид М.** Культура и мир детства. – М., 1988. 13. **Новая** технократическая волна на Западе. – М., 1988. 14. **Образование** в развивающемся мире: Интеграционный подход к развитию планетарного сознания / Под ред. И.Ю. Алексашиной. – СПб., 1999. 15. **Кастельс М.** Информационная эпоха: экономика, общество и культура. – М., 2000. 16. **Купцова И.А.** Социокультурные механизмы адаптации личности в условиях современной массовой культуры: Автореф. дис. ... канд. культурол. наук. – М., 2002. 17. **Волченко В.Н.** Миропонимание и экоэтика XXI века. Наука. Философия. Религия. – М., 2001. 18. **Козырев В.А.** Теоретические основы исследования особенностей взаимодействия субъектов образовательного процесса в гуманитарной образовательной среде // Проблемы гуманитаризации образования. – СПб., 1999. – С. 1–34. 19. **Бондаревская Е. В.** Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-н/Д., 2000.

To the question of methodological directions of understanding of education in the system of modern culture.

The ideas like “culture” and “education” were analyzed in this article. The problem of evolution and correlation such categories like culture was considered. The positions of explorers on the phenomenon of interaction between culture and education on the different levels of developing society was generalized

УДК 378.147

Т. В. Балицька

ЕСТЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ (НА ПРИКЛАДІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ГУМАНІтарНО-СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН)

Національна освіта переживає етап конструктивного переосмислення дійсності, що пов'язано з глибоким перетворенням у всіх сферах суспільного життя. Пізнавально-інформаційний підхід до відбору змісту освіти поступається соціально-культурному. Монологічний стиль ведення викладачем навчально-виховного процесу – діалоговому, розвивальному. Загалом навчання все більше організується не за принципом засвоєння студентами певної суми знань, умінь і навичок з основ наук, а за законами соціально-психологічного єднання викладача й студента. Змістовою основою їхньої розвивальної взаємодії є культурний досвід нації й людства [1]. У цій ситуації 24 квітня 2003 року, згідно з рішенням колегії Міністерства освіти і науки України,

розпочато проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України.

Кредитно-модульну систему впроваджено і в Луганському державному університеті внутрішніх справ ім. Е.О. Дідоренка (ЛДУВС).

Згідно з положенням про організацію навчального процесу в ЛДУВС кредитно-модульне навчання ґрунтується на соціально-психологічному зростанні, завдяки суб'єкт-суб'єктній педагогічній взаємодії між викладачем і студентами відбуваються якісні результативні зрушення в навчанні, розумовому й соціальному зростанні студентів.

Концептуальною основою кредитно-модульної системи навчання є ідеї й принципи розвивального навчання (Л. Виготський, Л. Занков, Д. Ельконін, А. Алексюк, М. Матюшкін та ін.) [2–4].

Кредитно-модульна система будує весь процес навчання на сучасній педагогічній технології, яка передбачає модульну (блочну) побудову навчального матеріалу та його засвоєння шляхом послідовного й ґрунтовного опрацювання навчальних модулів, значну самостійну навчально-пізнавальну діяльність студентів та різноманітні форми діагностики рівня його знань і вмінь. Існують дидактичний модуль, навчальний модуль, змістовний модуль. Але центральною ланкою в системі кредитно-модульного навчання є навчальний модуль.

Навчальний модуль – цільова, відкрита й відносно завершена сукупність взаємозалежних циклів навчальної, виховної та освітньої розвивальної взаємодії викладача та студентів [1, с. 33].

Повний функціональний цикл навчального модуля є послідовність проходження студентами семи основних етапів суб'єктної взаємодії:

- установчо-мотиваційного;
- змістовно-пошукового;
- оцінно-сміслового;
- адаптивно-перетворюючого;
- системно-узагальнюючого;
- контрольньо-рефлексивного;
- духовно-естетичного.

Якщо детальніше, то на установчо-мотиваційному етапі відбувається формування внутрішньої мотивації пізнавальної діяльності студентів; на змістовно-пошуковому – розвиток пошуково-пізнавальної активності й самостійності студентів; на оцінно-смісловому етапі – первинне осмислення (розвиток оцінки й самооцінки, контролю й самоконтролю); на адаптивно-перетворюючому етапі – формування вмінь, навичок і норм діяльності, використання отриманих знань у нестандартній ситуації; на системно-узагальнюючому – формування цілісної системи знань; на контрольньо-рефлексивному – розвиток творчої рефлексії. Й останній етап завершує весь процес психосоціального зростання особистості – духовно-естетичний етап. Цей

етап пов'язаний з активністю особистості, її гуманним ставленням до інших і внутрішнім збагаченням кожного учасника суб'єктної взаємодії. Без останнього етапу (духовно-естетичного) функціональний цикл навчального модуля не завершиться й процес соціокультурного зростання особистості не відбудеться.

Виходячи з цього, запропонована тема статті „Естетичні аспекти виховання особистості (на прикладі самостійної роботи студентів з гуманітарно-суспільних дисциплін)” є актуальною.

Мета статті: розглянути процес естетичного виховання майбутніх юристів на заняттях з „Історії вчень про державу і право”, у ході самостійної навчальної діяльності у світлі Болонського процесу. Естетичне виховання є складовою частиною естетики.

Предмет естетики змінюється в ході розвитку суспільства та його культури. Сучасне суспільство потребує активної й гармонійної особистості. А для цього доцільніше зв'язати гуманітарно-суспільні науки з мистецтвом.

Так, викладачі кафедри філософії і права ЛДУВС О.М. Литвинов, С.С. Бойчук, Т.І. Пунько використовують методику взаємодії мистецтва і гуманітарно-суспільних наук у процесі освоєння такої дисципліни, як „Історія вчень про державу і право”, яка входить до програми підготовки зі спеціальності „Правознавство”. Це дає можливість продемонструвати майбутнім юристам розвиток не тільки політико-правової думки, а й розвиток історико-культурних процесів.

Історія вчень про державу і право є досить складною теоретичною наукою для студентської аудиторії. Її предмет – вивчення політико-правової свідомості суспільства в різні історичні періоди, оформлені у вигляді політико-правових учень або доктрин [5].

Однак під час вивчення запропонованого курсу інтерес становлять й окремі погляди на політику та право видатних діячів різних епох: учених, політиків, філософів, художників. Вивчення їх праць дозволяє звернути увагу студентів на те, що становлення політичної й правової свідомості йшло у зв'язку з релігією, мистецтвом та наукою того історичного періоду. Тому використання методики взаємодії мистецтва й гуманітарно-суспільних наук дає унікальну можливість майбутнім юристам побачити розвиток політико-правової думки та історичних і культурних процесів. Усе це впливає на інтелектуальне та духовно-естетичне виховання студентів.

Взаємопроникнення та взаємодія різних форм свідомості взагалі є природою людської психіки суб'єктивно відображати об'єктивну картину дійсності. Так, у працях політиків, правознавців, естетиків, учених, художників знаходить своє відображення індивідуальна свідомість їх творців і сприйнята ними реальність та всі види суспільної свідомості.

Політика, право, мораль, релігія відображаються у свідомості художника, перетворюючись з думок у художні форми. Так, прикладом

утілення в художні форми є: міфи, поеми, алегорії й навіть казки. У казках ми бачимо відомі політико-правові вчення стародавності та естетичні погляди мисливців Середніх століть та Нового часу. Тому закономірно, що при відсутності історичних джерел того чи іншого періоду вчені звертаються до архітектурних пам'яток, мозаїки, фрески, скульптури чи наскальних малюнків.

Згідно з Г. Локарьювою, твір мистецтва як художньо-естетична інформація являє собою систему різних компонентів, які визначають сутність усього твору. Це такі компоненти, як: пізнавально-інтелектуальний, чуттєво-емоційний, естетичний, психологічний, особисто-авторський, морально-етичний, психоенергетичний тощо [6].

Залучення на заняття з історії вчень про державу й право різних видів мистецтва дозволяє оживляти сторінки політико-правових доктрин образами тих епох, коли вони створювались, і сприяти політико-правовому та естетичному вихованню студентів. Сприйняття студентами творів образотворчих видів мистецтва сприяє розвитку просторового мислення, здатність уявити те, про що йде мова в запропонованих працях, та побачити те, що стоїть за політико-правовими ідеями авторів. Мається на увазі їх особистий життєвий досвід: переживання, кохання, дружба, життєвий досвід та ін.

Майбутнім правознавцям важливо самим прийти до висновку про те, що в художньому творі концентруються думки й почуття автора, які мають глибоку особистісну основу та нерозривно пов'язані зі своєю епохою. Для більш глибокого розуміння цих процесів необхідно залучати студентів до самостійної навчальної діяльності при розгляданні тієї чи іншої теми курсу.

Так, при вивченні твору Н. Макіавеллі „Государь” можливо запропонувати студентам такий засіб: „побачити – почути – відчути”. Студенті повинні зробити спробу проникнути за завісу часу і побачити текст у тримірному вимірі, наприклад, студентам дається завдання знайти, розповісти, а може, і відобразити, як виглядали міста та вулиці, по яких ходили Данте, Макіавеллі, Рафаель, які звуки могли заповнювати простір: мова, голоси, музичні інструменти. Для підготовки цього матеріалу студентам необхідно попрацювати в бібліотеці, Інтернеті, проглянути репродукції полотен Леонардо да Вінчі, Рафаеля, Тиціана, прослухати музичні твори Я. Пері, А. Вівальді та ін., переглянути слайди із зображенням архітектурних ансамблів та площ Риму, Венеції, соборів Флоренції. Ця самостійна робота допоможе майбутнім юристам побачити і створити образ епохи, глибше зрозуміти мотиви, які спонукали до діяльності політиків, учених та художників.

Можливості використання живопису та графіки при вивченні окремих тем з історії вчень про державу і право можна проілюструвати такими прикладами. Так, на передодні вивчення теми, пов'язаної з політичним і правовим ученням буржуазних революцій у Голландії та Англії у XVII ст., студентам пропонується самостійно познайомитися з

творчістю великого художника XVI ст. І. Босха, творами Ван Дейка (портрети англійської знаті: портрет Карла I Стюарта, сера Томаса Уортона та ін.) та колекцію живопису голландських майстрів зазначеного періоду. Самостійне сприйняття цих творів та коментарі з історії мистецтва й мистецтвознавства готують студентів до більш глибокого осмислення політико-правових ідей перших буржуазних революцій.

Студенти дізнаються, що однією із значних фігур у Голландії (перша половина XVII ст.) був юрист та політик Гуго Гроцій. Він був достатньо освіченою людиною, написав більше 90 творів з історії та теорії держави й права. У своїх роботах Гуго Гроцій розглядав проблеми війни й миру, міжнародного права, загальної історії, етнографії, античної літератури й культури. В.С. Нерсисянц підкреслює, що проблеми суспільства, держави, внутрішньої й зовнішньої політики, проблеми війни й миру Гуго Гроцій розглядав у правовій площині, з позицій юриспруденції, а не політики [5]. Усвідомлення цього допоможе студентам зрозуміти, що всі соціальні проблеми можуть і повинні розглядатися й вирішуватися тільки правовим шляхом.

Отже, зрозуміло, що найбільш яскраво дозволяють уявити ту чи іншу історичну епоху саме мистецтво: архітектура, скульптура та живопис. Тому правомірним буде звернутися до створення більш складних моделей занять з використанням художнього простору в системі кредитно-модульного навчання.

Цінність використання художнього простору на заняттях з історії вчень про державу й право полягає в тому, що дозволяє зрозуміти настрій та душевний стан творців політико-правових доктрин. А виділяючи окремі елементи творів мистецтва, об'єднуючи їх, можна зацікавити студентів і створити бажання пізнати більше про той чи інший історичний період.

Звертаючись до перехідного періоду в мистецтві від готики до бароко й рококо в західноєвропейській культурі, на основі колориту картин художників можна визначити їх кольорову палітру. Саме це ми можемо запропонувати студентам як творчу самостійну роботу: підготувати, зобразивши на аркуші паперу за допомогою фарб кольорову палітру, притаманну тому чи іншому історичному періоду.

На наш погляд, запропонований метод зв'язку гуманітарно-суспільних дисциплін з мистецтвом є цікавим. Опитування студентів і викладачів показало, що використання вищеописуваного методу сприяло підвищенню інтересу та формуванню сприятливого мотиву для занурення студентів у освітній простір. Визначається статистична значущість між відповідними показниками в контрольній та експериментальній групах.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що використання різних видів мистецтва через самостійну навчальну діяльність студентів на заняттях з „Історії вчень про державу і право” сприятиме формуванню

духовно багатой, самостійної та гармонійної особистості, що є одним із завдань вищої школи у світлі Болонського процесу.

Розглянутий у статті напрямок роботи зі студентами-правознавцями потребує подальших методичних розробок і впровадження в нових умовах навчання.

Література

1. **Гуменюк О.** Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект / За ред. А.В. Фурмана. – К., 1998.
2. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология. – М., 1991.
3. **Занков Л.В.** Избранные педагогические труды. – М., 1990.
4. **Алексюк А.** Педагогіка вищої школи: Курс лекцій: модульне навчання. – К., 1993.
5. **История** политических и правовых учений: Учебник для вузов / Под общей ред. В.С. Нерсисянца. – М., 1995.
6. **Локарева Г.** Структура художественно-эстетической информации произведения искусства // Искусство и образование. – 2002. – №1 (19). – С. 22–23.
7. **Эстетика** и современность: Кн. для учителя / Под ред. С.Е. Можнягуна. – М., 1978.
8. **Краткий** словарь по эстетике: Кн. для учителя / Под ред. М.Ф. Овсянникова. – М., 1983.

The article is devoted to the problem of the aesthetic upbringing of future lawyers at the classes of History of State and Law Studies by means of students' individual activity according to the Bologna Process.

УДК 371.15

С. В. Борисова

ВПЛИВ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ (НА ПРИКЛАДІ ДОСВІДУ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ-МЕТОДИСТА І. Г. АСЄЄВА)

Актуальність теми цієї статті зумовлена двома аспектами. Перше – це очевидне падіння інтересу, мотивації до навчання в системі освіти, насамперед, у загальноосвітній школі. Друге – це досвід неординарного вчителя, методи роботи якого і творчий підхід до педагогічного процесу зумовлені й такими фактами біографії, які мають зацікавити фахівців художньо-естетичного напрямку. У науковій педагогічній літературі проблемам художньо-естетичного розвитку та виховання приділяється досить велика увага. Відомо, яке значення вони мають у спадщині, наприклад, видатного українського педагога В.О. Сухомлинського, це також роботи таких учених, як Г.О. Анфілов, М.Е. Блудов, В.Г. Бутенко, Н.П. Гвоздева, О.Н. Дем'янчук, Р.І. Дзвінка, Л.Г. Коваль, І.Я. Ланіна, І.Б. Літинецький, О.В. Лармін, Н.Є. Миропольська, Г.П. Шевченко та ін.

Ці аспекти розглядаються в роботах, присвячених удосконаленню міжпредметних зв'язків, активізації пізнавальної діяльності учнів та студентів тощо в дослідженнях Н.Б. Андрєвої, П.С. Атаманчук, Л.М. Кашапова та ін.

Метою статті є аналіз впливу занять художньо-творчого характеру на професійну майстерність учителя та ознайомлення педагогічного загалу з досвідом роботи вчителя-методиста Свердловського ліцею №1 Луганської області, учителя фізики та астрономії вищої категорії Ігоря Григоровича Асєєва, випускника Ворошиловградського педагогічного інституту 1982 року (нині – Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка).

Як відомо, художньо-творча діяльність студентів завжди була однією з активних форм естетичного виховання, яка визначає ставлення молоді до мистецтва. Саме в ній особистість реалізує потреби естетичного спрямування, має можливість одержати насолоду від власної творчості, що, безсумнівно, впливає на її загальну культуру. Саме тому науковці вбачають творчу діяльність важливою умовою культурного прогресу суспільства й виховання людини. У художньо-творчій діяльності відбувається вдосконалення смаку, художніх здібностей особистості, розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини [1, с. 119].

Цікаву характеристику саме художньо-творчої діяльності подає С.Х. Раппопорт. Так, структура духовно-практичного впливу, на його думку, складається з таких елементів: художнє пізнання дійсності; художня оцінка в процесі сприймання твору; переживання, роздуми, викликані твором, та виконавча чи творча діяльність під впливом отриманих вражень [2, с. 23–24].

У цьому ракурсі багаторічний педагогічний шлях І.Г. Асєєва є досить показовим і цікавим прикладом впливу індивідуальних та колективних занять художньою творчістю (тут ідеться насамперед про колективне музикування) на розвиток творчих педагогічних здібностей педагога-фізика, що знайшло вираження в його професійних досягненнях.

Ще будучи молодим викладачем, він уже звернув на себе увагу, що формально відбито в цікавих фактах його життя: у 1988 році обласною педагогічною конференцією обраний делегатом з'їзду працівників народної освіти СРСР від Луганської області. Наступного року (1989) І.Г. Асєєв – учасник Республіканського фестивалю „Урок фізики – 89” у місті Полтаві, де був нагороджений почесним дипломом за розробку приладу „Електронний електроскоп”. А ще наступного, тобто 1990 року, нагороджений дипломом учасника обласного методичного фестивалю „Урок фізики – 90”, у цьому ж році взяв участь в обласному й республіканському конкурсі „Учитель року” і став переможцем обласного туру та водночас призером республіканського. У 1991 році – учасник методичного фестивалю „Урок фізики – 91”, де представляв

відкритий урок за темою „Шкала електромагнітних хвиль”, який було схвалено колегами-вчителями та викладачами педагогічних вищих навчальних закладів. Його неодноразово було нагороджено грамотами Міністерства освіти і науки України, а також знаком „Відмінник народної освіти України”. Він є постійним учасником міських та обласних методичних ярмарків педагогічних ідей. І так – майже кожен рік професійні досягнення й визнання колег.

Звісно, що І.Г. Асеев – індивідуально обдарована особистість, але ж є такі факти його життя, які дозволяють нам стверджувати про надзвичайне значення занять художньою творчістю у формуванні педагогічної майстерності вчителя фізики. Доречно в цьому контексті буде зауважити, що, наприклад, у багатьох школах США, високо розвинених країнах Європи, а також в усіх школах Японії діти вивчають дисципліни художньо-естетичного циклу (вони носять назву „Уроки краси”) протягом усього періоду навчання в загальноосвітній школі [3, с. 67]. При цьому в Японії практично всі діти також навчаються грати на музичних інструментах, співати, малювати тощо. Звичайно, це не означає, що японці з усіх дітей намагаються зробити музикантів, або танцюристів, або художників, або акторів. Але очевидним є те, що не є випадковістю така увага, яка приділяється художньо-естетичній освіті, а точніше – розвитку індивідуальних творчих здібностей дітей у країні, що постійно вражає весь світ видатними досягненнями у сфері новітніх наукових технологій тощо. І загальновідомим є позитивний вплив мистецьких студій на розвиток творчих здібностей особистості взагалі, які, тобто творчі здібності, потім не можуть не проявитися в будь-якій іншій сфері діяльності людини.

Чому ми тут наводимо цей приклад? Сам І.Г. Асеев у бесідах з автором цієї статті постійно підкреслює, яке велике значення мали для нього заняття музикою.

Як же проходило становлення та вдосконалення талановитого вчителя? Що саме дало той поштовх, який перетворив звичайного студента фізико-математичного факультету в яскраву творчу особистість, Учителя з великої літери, який є автором численних методичних розробок, практична реалізація яких спрямова перш за все на те, щоб процес навчання був захоплюючим і цікавим, щоб відпрацювання кожного елемента навчальної діяльності сприяло якісному формуванню розуміння сутності досліджуваних фізичних понять, їхньому практичному застосуванню?

Напевно, у кожного з нас у житті є люди, яких ми любимо, поважаємо, чії погляди для нас дуже важливі, дружба з якими надає нам натхнення, яка є для нас дорогою. Але є й люди, зустріч з якими відіграє вирішальну роль як у професійному становленні, так і у всебічному формуванні особистості. Думка про те, що тільки сильна й талановита людина може виховати справжню особистість, не є новою в педагогіці й широко висвітлена на сторінках багатьох педагогічних видань. Проте,

по-справжньому зрозуміти й оцінити цей фактор можливо лише „на сторінках” самого життя.

За висловленням самого І.Г. Асєєва, йому нескінченно пощастило в тому, що в його долі зустрілася така людина, життя, досвід і талант якої стали еталоном професіоналізму, мірилом порядності й честі в різних життєвих ситуаціях не тільки для Ігоря Григоровича, а й для багатьох, багатьох інших людей. Ця *Людина* – Анатолій Зосимович Хамішон – математик за фахом, талановитий педагог, неабиякий спеціаліст у галузі музики, театру, живопису та надзвичайна людина. Для студента Ігоря Асєєва, хлопця з провінціального містечка з середнім кругозором та бажанням учитися виключно точним наукам, який, до речі, не навчався в музичній школі, було дивовижним запрошення в чоловічий студентський хор „Інтеграл” фізико-математичного факультету, організатором і керівником якого був А.З. Хамішон – заступник декана цього факультету, кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри алгебри та математичного аналізу. Як зазначає І.Г. Асєєв, для нього відсутність будь-якого уявлення про спів, музична неграмотність, „комплекси” у спілкуванні та „боязнь” сцени були гарантією безперспективності музичної „витівки”. Можливо, так думала більшість хлопців починаючого „Інтеграла”. Тільки не Анатолій Хамішон. Його унікальні здібності захопити ідеєю, уміння організувати й згуртувати колектив, зробити реальністю досягнення поставленої мети перекреслили всі сумніви та песимізм. „Інтеграл” дійсно став, так би мовити, квінтесенцією людських зусиль та бажань підняти самодіяльний аматорський колектив до майже професійного виконавського рівня.

Робота з „Інтегралом” не вичерпувалася лише репетиціями та виступами, гастрольми й участю в концертах та звітах не тільки вузівського, а й районного, міського та обласного рівнів. Спілкування з Анатолієм Зосимовичем Хамішоном подарувало можливість знайомства з численними музичними творами, творчістю видатних майстрів вокалу, хорового і взагалі музичного мистецтва. А головне – в учасників хору формувався естетичний смак, бажання займатися художньо-творчою діяльністю та стійкий інтерес до мистецтва. Потім, уже після закінчення інституту І.Г. Асєєвим, було визнання „Інтегралу” в області, присвоєння звання „Народного колективу”, гастролі по Україні, Росії, Білорусі (тоді республіки СРСР) і навіть за кордоном (Німеччина). Але все це було можливим тільки завдяки зусиллям яскравої творчої особистості – А.З. Хамішона.

У різні роки з хором „Інтеграл” співпрацювали разом з А.З. Хамішоном висококваліфіковані викладачі музично-педагогічного факультету (нині – Інститут культури і мистецтв ЛНПУ імені Тараса Шевченка) – концертмейстери, хормейстери, автори обробок та аранжувань. Серед них – Л.Г. Азарова, А.І. Василенко, С.А. Кузьміна, О.М. Литвинов, Л.Г. Шумакова та ін.

Свої перші й найяскравіші враження від занять у хорі І.Г. Асєєв згадує так: „Пам’ятаю, як „Інтеграл” розучував хор „Тихіше, тихіше...” з опери Дж. Верді „Ріголетто”. Репетиції проходили дуже складно. Кожна партія начебто була відпрацьована, але хор „не звучав”. У той же час у Луганську на гастролях був Дніпропетровський театр опери і балету. Анатолій Зосимович організував відвідування театру всім складом „Інтегралу” саме на „Ріголетто”. Це було перше відвідування опери для переважної більшості учасників хору – майбутніх учителів фізики та математики, багато з яких було з маленьких міст та селищ області. Сиділи в залі, затаївши подих. А.З. Хамішон коротко розповів сюжет, приділяючи увагу знаменитим аріям. А потім, одного разу на репетиції, у котрій раз, після змаху руки Анатолія Зосимовича ми заспівали заучені партії, і раптом трапилось щось неймовірне – аудиторія заповнилася резонансом чотириголосся, насиченість звуку викликала тремтіння й трепет, здавалося, що неможливо замовчати й порушити гармонію звуків, яка зароджувалася на наших очах. Відчуття чарівності й ясності було божественним та неповторним, воно залишилося на все життя як дотик до справжнього мистецтва, причому дотик не слухача – ззовні, а артиста, творця – з середини.

Після закінчення інституту та служби в армії І.Г. Асєєв, як і багато хто з колишніх учасників хору, продовжував спілкування з А.З. Хамішоном, який, до речі, називав їх усіх „випускниками” „Інтеграла”. Для Ігоря Григоровича ж Анатолій Зосимович і дотепер залишається наставником та великим другом, такою людиною, яка прикладом свого життя допомагала становленню його як особистості. Нагадаємо відому думку Василя Олександровича Сухомлинського про те, що кожен з нас повинен бути не абстрактним утіленням педагогічної мудрості, а живою особистістю, яка допомагає учню пізнати не тільки світ, але й самого себе. Він наголошував, що вирішальне значення має те, яких людей побачить у нас кожен учень. „Ми повинні бути для підлітків прикладом духовного життя; лише за цих умов ми маємо моральне право виховувати. У наших вихованцях дрімають задатки талановитих математиків та фізиків, філологів та істориків, біологів та інженерів. Ці таланти розкриються тільки тоді, коли кожен підліток зустрине у вихователів ту „живу воду”, без якої задатки засихають та хиріють,” – стверджував видатний педагог [4, с. 83].

Відомо, що гуманізація системи освіти потребує ставлення до людини як до головного суб’єкта виховання, яке враховує його сутність та місце в природі, суспільстві. Гуманістична спрямованість системи освіти також передбачає переорієнтацію стратегії виховання на особистісні здібності, інтереси, психологію дитини. Зрозуміло, що в ідеалі гуманізація освіти дає можливість перебороти відчуження вчителя та учня від навчальної діяльності, повернутися до досягнень світової культури, наповнити всі навчальні предмети ідеалами людства, миру, добра, милосердя. Як слушно зазначає відомий вітчизняний учений

І.Д. Бех, „...з усіх фундаментальних ідей гуманістичної педагогіки найбільш інструментально виразною, а отже, такою, що була прийнята як методична мета й вимога, виявилася ідея демократизації взаємин педагога і школяра” [5, с. 45]. Реалізувати все це на практиці може лише вчитель-гуманіст. А вже з проблемою гуманізації змісту освіти тісно пов’язана проблема вибору оптимальних методів, форм та засобів навчання.

Досвід роботи І.Г. Асеева в школі довів, що в розвитку інтересу до навчальної дисципліни (предмета) не можна повністю покладатися лише на зміст матеріалу, що вивчається. Зведення витоків пізнавального інтересу тільки до змістовного боку навчального матеріалу призводить лише до ситуативної зацікавленості на конкретному уроці. Шкільний навчальний процес, навіть добре побудований, викликає в багатьох школярів нудьгу, страх та інші негативні емоції й переживання, оскільки кожен „учитель-предметник”, як правило, створює, так би мовити, культ „заучування” свого предмета. Однак, інтереси школяра неможливо “втиснути” в межі навчальної програми. Вони значно ширші, різноманітніші та відповідають різним видам діяльності в галузі мистецтва, музики, ігор, спорту і т. ін. Тому інтерес до знань неможливо прищепити інструкціями й наказами.

Як показує шкільна практика, дуже важливо намагатися виховувати в учнів інтерес до предмета, спираючись на вже наявний у них інтерес до інших видів діяльності та галузей знань. Фізику, як і математику, прийнято вважати точними науками, насиченими експериментами, строгими доказами й формулами. А на уроках фізики у І.Г. Асеева наука дуже тісно пов’язана з мистецтвом, і сам учитель вважає помилкою думку про те, що наука й мистецтво несумісні на уроках фізики. Можна пригадати хоча б мислителів Давньої Греції, які успішно поєднували поезію та науку, Аристотель же прямо говорив про значення музики в навчально-виховному процесі: „Музика здатна справляти вплив на моральний бік душі; і якщо музика має такі якості, то, очевидно, вона повинна бути включеною до числа предметів виховання молоді” [6, с. 638]. Наука відбиває дійсність у поняттях, законах, теоріях, а мистецтво – в художніх образах, що частіше ближче та зрозуміліше учням, дитині взагалі. Обидві форми пізнання можуть доповнювати та взаємно збагачувати один одного. Естетичний аспект виховання школярів активно здійснюється в основному вчителями циклу гуманітарних наук. Але, як стверджує І.Г. Асеев, і на уроках фізики можливо дати учням побачити, зрозуміти й відчутти красу науки та самого процесу пізнання, естетичне багатство навколишнього світу, сприяти підвищенню пізнавального інтересу та мотивації школярів.

Спробуємо визначити кілька можливих напрямків реалізації естетичного компонента при навчанні фізики, які пропонує вчитель-методист вищої категорії І.Г. Асеев. Наприклад, при вивченні акустики розглядаються питання гучності та висоти звуків. Відомо, що за тим

впливом, який відчуваємо ми, звуки розподіляються на дві групи: музичні звуки й шуми. Чим же вони відрізняються один від одного? Установити відмінність між музикою та шумом доволі складно, оскільки те, що може здаватися музикою для одного, може бути шумом для іншого.

Для музичного звуку суттєво, щоб коливання відбувалися через рівні відрізки часу (камертон). Музичні звуки видають різні музичні інструменти. Джерела звуків у них різні, тому музичні звуки розділяються на ряд груп: ударні (коливання збуджуються ударами палички або руки); клавішні (коливання струн від ударів молоточків); духові (коливання стовпа повітря всередині інструмента); струнні тощо. Такий поділ часто умовний. Наприклад, орган – ціла „фабрика” звуків. У позаминулому столітті на ньому, як на справжній фабриці, трудилися робочі, вручну качали важкі міхи. Зараз це завдання виконують потужні електричні вентилятори [7, с. 22–24].

Висота звуку залежить від частот коливань. Найнижчий музичний звук з тих, що чує людина, має частоту 16 коливань за секунду. Такий звук може видобувати орган. Він застосовується не надто часто, бо дуже басовитий. Між тим, 27 коливань за секунду – тон, цілком ясний для вуха, і почути його можна, якщо нажати крайню ліву клавішу рояля. Наступний цікавий тон – 44 коливання у секунду, абсолютно „найнижчий” рекорд чоловічого басу, який був поставлений у XVIII столітті співаком Каспаром Феспером. 80 коливань за секунду – звичайна нижня нота гарного басу та багатьох інструментів. Подвоїв кількість коливань, тобто підвищивши звук на октаву, з’являється тон, який доступний віолончелям й альтам. Тут відмінно почувають себе і басы, і баритони, і тенори, і жіночі контральто. А ще октава вверх – і це вже царина діапазону, який буквально „захлинає” музикою. Недарма саме в цьому діапазоні акустика закріпила еталон висоти тону – 440 Гц („ля” першої октави). І майже до 1200 коливань за секунду звуковий діапазон наповнений музикою. Ці звуки найбільш чутні. На верхні „поверхи” підіймаються лише скрипки, флейти, орган, рояль та арфа, а також дзвінки голоси сопрано.

Звуки більше 3000 коливань за секунду дуже різкі й пронизливі, а з 16000 – 20000 коливань за секунду починається надвисокий, недоступний вуху людини ультразвук. Він свердлує каміння, зачищає іржу, роздроблює матеріали, пере білизну, вимірює глибини морів, краще рентгену просвічує тіла. І все це робить „мовчки”!

Звуки менше, ніж 16 Гц, – інфразвуки. Одного разу, 60 років тому, в одному з лондонських театрів готувалася до постанови п’єси, дія якої під час ходу вистави переносилася в далеке минуле. Режисер хотів підкреслити постанову оригінальним сценічним ефектом. Адже яким? Фізик Роберт Вуд порадив використати інфразвук, який людина не чує, але який при цьому створює, як запевняв Вуд, відчуття „таємності”. Учений сам виготовив величезну органну трубу, і на черговій репетиції її

випробували. Ефект перевищив усі очікування! Задеренчали вікна, задзвеніли скляні люстри, уся старовинна будівля затремтіла, жах прокотився по залі, немов почався землетрус. Замішання охопило навіть жителів сусідніх будинків. Випадок у лондонському театрі – одинична спроба використати інфразвуки в мистецтві. У науці ж вони використовуються в геофізиці для передбачення штормів, вивчення підземних поштовхів [8, с. 30–35].

Розповіді про принципи побудови акордів завжди активізують увагу, викликають жвавий діалог та справжній інтерес в учнів, особливо в тих, хто відвідує також і музичні школи.

Не всі комбінації звуків викликають задоволення в того, хто слухає. Привабливе відчуття створюють такі звуки, частоти яких знаходяться в простих відношеннях. Якщо звукові частоти знаходяться у відношенні 2:1, то говорять про октаву, якщо 5:4 – про велику терцію, відношення 4:3 дає чисту кварту, а 3:2 – чисту квінту. Коли ці відношення не дотримуються, відчуття благозвучності втрачається, музиканти називають це дисонансом.

Німецький природознавець Герман Гельмгольц розкрив таємницю тембру (забарвлення звуків), створив теорію людського голосу й слуху та математично довів закономірності гармонії. Якщо основний звук супроводжується близькими йому за висотою обертонами, то звук здається нам м'яким, „оксамитовим”, якщо ж обертони значно вище основного тону, ми відчуваємо неприємний „металевий” голос або звук. Сучасні „металісти”-любители важкого року й не підозрюють, якого напруження зазнають їх органи слуху на концертах рок-музикантів.

А скільки яскравих прикладів зіткнення естетики й фізики можна знайти, вивчаючи живопис, театр, архітектуру! Знання цікавих фактів та нюансів у цих галузях мистецтва не тільки „оживлює” сприйняття фізичних понять, але й – що важливіше – формує по-справжньому практичну направленість процесу навчання в школі! В умовах профільного навчання це стає головним аспектом змісту освіти. Стає зрозумілим, що „навчальний зміст, спрямований на засвоєння школярем лише певної суспільно корисної суми знань, умінь і навичок, до того ж на основі переважного використання механізмів сприймання та запам'ятання, і позбавлений потужного морально-ціннісного обрамлення, не може вважатися адекватним щодо всебічного розвитку дитини, а отже, є певною формою насильства над нею” [6, с. 44].

Відвідуючи зали музеїв, ми захоплюємося чудовими картинами художників і зовсім не замислюємося над тим, яку роль відіграє фізика в написанні унікальних шедеврів. Перш за все, привертає увагу різноманітність кольорів та їх відтінків. Адже ще англійський фізик Ісаак Ньютон на початку XVIII ст. довів, що біле світло складається з 7 кольорів спектра. Спектр відображає величезну гаму почуттів людини, він може і заспокоїти, і збуджувати, створювати гармонію або викликати зворушення тощо.

Кольори розрізняються за температурними враженнями: теплі – червоний, помаранчевий, жовтий; холодні – голубий, синій. Розрізняються кольори і за вагою: легкі – світлі, важкі – темні. Закони відбиття й заломлення світла завжди враховується художниками. І про це йдеться на уроках учителя І.Г. Асєєва.

Цікавими є факти про те, що питання природи кольору схилювали й, отже, зворушили душу великого німецького поета Гете, який у той же час був і природознавцем. Сучасник Бетховена, Шуберта, Гойї, палкий шанувальник природи, геніальний поет не міг задовольнитися абстрактним математичним поясненням природи, відірваної від світу почуттів. Через сто років після Ньютона він висуває свою теорію кольорів. Гете називав кольори, які створені оком, „фізіологічними”, на відміну від кольорів, що відповідають самим предметам. Уже пізніше С.І. Вавілов довів, що „Вчення про кольори” Гете зазнало повної поразки, тому що вчення Ньютона базується на найміцнішому фундаменті – на досвіді [8, с. 30–35]. Учні на уроках фізики дізнаються, що, наприклад, завдяки синтезу науки й мистецтва з’явився новий напрямок живопису – глюоризм – так званий лікувальний живопис.

Для музичних театрів дуже важлива архітектурна акустика, що визначається архітектурою театру. Якщо архітектурна акустика кепська, то й естетичне враження від вистави гірше. Акустичні проблеми виникли вже на початку будівництва масових театрів Давньої Греції. Для того, щоб вистава змогла подивитися й почути до 20 тисяч чоловік, „оркестра” (кругла „площа для танців”) знаходилася в глибині гігантського амфітеатру з розкинутими напівкруглими кам’яними лавами, які було вирублено прямо у схилі узгір’я. Вистави ставилися під відкритим небом; навіть, шелест паперу був ясно чути у будь-якій точці амфітеатру. Такі приклади поєднують знання фізики та історії, а яскрава розповідь не може залишити байдужою будь-яку дитину.

Архітектурою називають не тільки систему будівель та споруд, які організують просторове середовище людини, але найголовніше – це мистецтво створювати будинки й споруди за законами краси. Архітектура належить до тієї галузі діяльності людини, де особливо міцний союз науки, техніки й мистецтва. При вивченні стійкості та рівноваги тіл фізика дає точні розрахунки створення монументальних архітектурних споруд, пояснює помилки існуючих пам’ятників зодчества. Знамениті американські хмарочоси, телевежі в Сіетлі, Торонто, Парижі, Москві та ін. – досягнення архітектурної думки та точний розрахунок на фундаменті естетичного сприйняття світу. І про це вчить своїх учнів Ігор Григорович.

В останній час І.Г. Асєєв у своїй педагогічній діяльності реалізує багато нових ідей та задумів. Переконливим доказом незгасаючої творчої наснаги та пошуку нових педагогічних шляхів стала участь І.Г. Асєєва у роботі Всеукраїнського семінару вчителів фізики, які працюють за

комп'ютерними технологіями, у листопаді 2006 року, що відбувся в м. Дніпропетровську.

Які висновки можна зробити з цього яскравого прикладу творчої педагогічної діяльності?

Такі видатні професійно-педагогічні досягнення одного з провідних учителів Луганщини демонструють значення художньо-творчого розвитку майбутніх освітян незалежно від їхнього „вузького” фаху. Відновлення та інтенсифікація розвитку мережі художньої самодіяльності як системи виховання й плекання творчих здібностей молоді людини, на нашу думку, є нагальною потребою сучасної вітчизняної вищої педагогічної освіти, оскільки саме такі вчителі, як Ігор Григорович Асєєв, які віддають свій хист і серце дітям, працюючи часто в дуже незручних умовах української провінції, надають нам можливість загального оптимістичного погляду на перспективи не тільки шкільної освіти, а й країни взагалі. Конкретні форми художньої самодіяльності, як і засоби залучення до неї студентської педагогічної молоді, є окремим питанням, вирішення якого не вбачається складною проблемою. Звісно, що йдеться не тільки про традиційні форми (хор, ансамбль, гурток тощо), тут слід урахувати інтереси сучасної молоді, мова йде про загальний принцип, який має стати одним з провідних у професійній підготовці педагога.

На завершення доречним буде навести слова знаменитого фізика Л.Д. Ландау: „Гріш ціна вашій фізиці, якщо вона затьмарює для вас усе інше: шерех лісу, краси заходу, дзвін рими... будь-яка замкнутість перш за все свідчить про обмеженість... Фізик, який не сприймає поезії, мистецтва – поганий фізик” [Див.: 8]. Вони наведені на плакаті, що знаходиться в кабінеті фізики Свердловського ліцею №1 Луганської області, створеного творчою, енергійною й надзвичайно цікавою людиною, ентузіастом педагогічної праці, який і сьогодні доводить їй свою відданість, – Ігорем Григоровичем Асєєвим.

Література

1. **Гончаренко С.** Український педагогічний словник. – К., 1997.
2. **Раппопорт С.Х.** От художника к зрителю (Как построено и как функционирует произведение искусства). – М., 1978.
3. **Юсов Б.П.** Современная концепция образовательной области. Искусство в школе // Известия Рос. академии образования. – 2001. – №4. – С. 64–73.
4. **Сухомлинский В.А.** Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – К., 1987.
5. **Бех І.Д.** Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К, 2003.
6. **Аристотель.** Политика // Соч.: В 4 т. – М, 1983. – Т. 4. – С. 375–644.
7. **Анфилов Г.** Физика и музыка. – М., 1964.
8. **Ланина И.Я.** Не уроком единым. – М., 1991.
9. **Блудов М.Э.** Беседы по физике. – М., 1973.
10. **Литинецкий И.Б.** Бионика. – М., 1976.

In this article the questions of influencing. The questions of influencing the lesson of creative character to the professional trade of achers are examined in this article.

As an example, the author is tried to do the best to analyse the pedagogical activity of teacher – Methodist of higher category of Sverdlovsk lyceum of the Luganskaya region Aseeva Igoria Grigorievicha.

УДК 378.136

О. Д. Бузова

СИНТЕЗ МИСТЕЦТВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ПОЧУТТЄВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ХОРЕОГРАФІВ

У наш час перетворенням у духовній сфері життя суспільства надається особливо великого значення. У сучасній системі художньої освіти та виховання зростає необхідність підвищення ролі синтезу мистецтв. Саме через мистецтво відбувається в основному передача духовного досвіду людства, яка сприяє відновленню зв'язків між поколіннями. В останні роки в навчально-теоретичній і методичній літературі широко висвітлюється нагальна проблема сучасної художньої освіти – комплексне використання різних видів мистецтв, занурення у сферу універсальних мистецьких законів.

Хореографія, як жодне інше мистецтво, володіє багатьма можливостями для гармонізації духовного розвитку особистості студента, зокрема, його емоційно-почуттєвої сфери. Це можливо, на нашу думку, за умови вільного володіння основами формування синтезу різних видів мистецтв у фаховій діяльності студентів.

Розвиваючись, відокремлені види мистецтва прагнули до взаємозв'язку, оскільки кожен з них доповнює інші види новими художньо-виражальними засобами. Для художньої освіти важливо, що кожен вид мистецтва має власні можливості художнього впливу на особистість і власні художні завдання.

Про можливості комплексного використання різних видів мистецтв у професійній підготовці художньо-педагогічних кадрів наголошувалось багатьма сучасними дослідниками у сфері художньо-естетичної освіти. Учені дійшли висновку, що використання синтезу мистецтв повинно об'єднувати у свідомості учнів загальні художні явища, які розглядаються різними мистецтвами, а педагогу необхідно враховувати специфіку кожного виду та можливості впливу його художньо-виражальних засобів на індивідуально-вікові особливості учнів, досягнення відповідного результату.

На особливу увагу з огляду на проблему нашої статті заслуговує думка О. Щолокової щодо необхідності використання різних видів мистецтв у навчальному процесі. Автор наголошує, що саме творчі

здібності учнів активізуються на широкому тлі комплексної взаємодії мистецтва [1, с. 122]. Водночас, на думку вченої, художньо-естетична діяльність засобами синтезу мистецтв розглядається як процес цілеспрямованого впливу на емоційно-почуттєву сферу особистості. О. Щолокова стверджує, що естетичний зв'язок комплексу мистецтв, його завдання полягають у посиленні емоційного сприймання художніх творів мистецтва, оскільки кожне мистецтво має власні зображальні та виражальні засоби художнього відтворення світу. Дослідниця висловлює думку, що взаємозв'язок між цими художніми засобами проявляється в запозиченні художніх прийомів та образних асоціацій одного виду мистецтва іншим [1].

На думку дослідниці О. Шевнюк, синтез мистецтв є невід'ємною складовою культурологічного курсу, який значно підвищує ефективність засвоєння студентами знань і посилює мотиваційний компонент їх навчальної діяльності. Науковець стверджує, що комплексна взаємодія різних видів мистецтв слугує опорою внутрішніх дій, які здійснюються студентом у процесі оволодіння відповідними знаннями та допомагає здійснювати занурення в різні соціокультурні простори. О. Шевнюк вважає, що закладений у синтезі мистецтв потенціал управління процесами сприйняття й уваги аудиторії відкриває можливості емоційно стимулювати засвоєння навчальних знань, оскільки, як відомо, включення емоційної пам'яті дозволяє зберігати інформацію довше, ніж тільки за допомогою словесно-логічної [2].

Синтез мистецтв у художньо-естетичній діяльності використовувався сучасними науковцями в різних аспектах. Так, у дослідженні К. Васильковської обґрунтовуються методи використання на уроках музики взаємодії мистецтв на засадах соціально-історичного зв'язку художніх явищ, їх спільного тематизму та жанрово-стильового напрямку, аналогій у засобах виразності як способу підсилення естетичного впливу художніх творів на студентів [3].

У дослідженні проблеми підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом великого значення синтезу мистецтв надає М. Лещенко. Науковець указує, що, на думку канадських педагогів, завдяки використанню комплексної взаємодії різних видів мистецтв учні набувають здатності розуміти й відчувати себе та інших, висловлювати свої думки та почуття. Художня діяльність на основі синтезу мистецтв допомагає дітям навчитися виражати за допомогою зовнішніх пластичних форм (динамічних і статичних) свій внутрішній стан [4].

Комплекс взаємодії різних видів мистецтв як засіб естетичного виховання використовував О. Дем'янчук. Він демонстрував виражальні можливості різноманітних видів мистецтв у втіленні одного художнього образу. Для більш повного його відображення використовувались зображувальні засоби, музика та вербальна мова (наприклад, живопис – Мікеланджело „Давид”, музика – Л. Бетховен „Дев'ята симфонія”, література – Л. Толстой „Війна і мир”). Усі ці твори пов'язані ідеєю

боротьби з насильством, несправедливістю, утвердженням людяності, добра й правди. Діяч епохи Відродження, геніальний композитор та великий майстер слова з різних боків відтворили одну й ту саму ідею, яка дає можливість думками наблизитися до подій, що відбувалися зовсім в інший час.

У професійній підготовці майбутніх учителів хореографії проблема синтезу мистецтв залишається поза увагою дослідників. Тому *мета статті* полягає у висвітленні теоретичних аспектів педагогічних можливостей синтезу мистецтв у художньо-естетичній діяльності та методичного забезпечення формування емоційно-чуттєвої сфери майбутніх вчителів хореографії комплексним використанням різних видів мистецтв.

Ми вважаємо доцільним використовувати комплексну взаємодію різних видів мистецтв для формування емоційно-ціннісного ставлення студентів до хореографічного мистецтва. Емоційно-цінніше ставлення до явищ хореографії базується на емоціях. Завдяки емоційному переживанню відбувається внутрішнє засвоєння художніх явищ, виявляється їх особистий смисл. Тому ефективність формування емоційно-почуттєвої сфери майбутнього вчителя хореографії, на нашу думку, досягається шляхом орієнтації студентів на застосування в процесі їх фахової підготовки комплексної взаємодії різних видів мистецтв. Тим більше, що хореографія, як відомо, за своєю природою є синтетичним видом мистецтва, у якому поєднується музика (супровід, музичний образ), література (сюжетна основа танцю – лібрето), декоративно-прикладне мистецтво, живопис (декорації, костюм, реквізит), танець (образність рухів).

Мистецтвознавець В. Пасютинська звертає увагу на те, що наприкінці XIX – початку XX ст. хореографічне мистецтво піднялося на небувалу висоту завдяки поєднанню в ньому кількох мистецтв: танцю, симфонічної музики та живопису, які відіграли не допоміжне оформлювальне значення, а мали велике художнє емоційне навантаження. Специфічною особливістю танцювального мистецтва є особливо органічний зв'язок його мови з мовою музики, що у свою чергу сприяє духовному розвитку особистості. Танець завжди існує в єдності з музикою, але кожен з цих видів мистецтв розкриває розвиток людських переживань по-своєму: танець – через виразні рухи тіла, а музика – через інтонацію. Танець і музика мають загальну сферу виразності, до складу якої входять: темпи, ритми, інтонації, акценти, прискорення, уповільнення тощо. Цієї ж думки дотримувався видатний балетмейстер Р. Захаров, який указував, що гармонійне поєднання всіх компонентів хореографії – лібрето, музики, декорацій, танцю – дозволяє цілком розкрити ідейно-образний зміст хореографічного твору.

У процесі хореографічного навчання значне місце приділяється прослуховуванню та розбору музичних творів, яскравому, образному емоційному слову, живопису, що направляє сприйняття і творчу

активність студентів. Це сприяє формуванню вмінь студентів створювати й відображувати художні образи, розвитку здатності розуміти засоби художньої виразності творів мистецтва, вихованню художнього смаку. Ураховуючи важливість комплексної взаємодії різних видів мистецтв і синтетизм хореографічного мистецтва, у практиці хореографічного навчання використовуються різноманітні завдання з метою формування емоційно-почуттєвої сфери майбутнього вчителя хореографії. Наприклад, завдання на образне сприйняття музичного твору, завдання на визначення емоційно-психологічних станів музики, завдання на використання живопису та кольору, завдання „Образна ілюстрація музики” та ін. Мета цих завдань – дедуктивним шляхом, від аналізу часткового до утворення цілісної картини мистецького синтезу, прослідкувати сполучення вузлових моментів єдиного цілого мистецького твору.

Але більш цікавим, на нашу думку, є інший шлях пізнання мистецького синтезу за участю хореографічного мистецтва – від загального до часткового (індуктивний). Він застосовується найменше, хоча в поєднанні з дедуктивним напрямком складає цілісну картину занурення в поліхудожні особливості й закономірності мистецького синтезу. Так, наприклад, у вирішенні ключової проблеми майбутнього вчителя хореографії – як бачити пластику й хореографію певного історико-побутового танцю в сучасній сценічній дії (синтез класичної драматургії, хореографії, музики, живопису та ін. в розгорнутому сценічному творі, міні-спектаклі, театраль-но-сценічному номері) – потрібно використовувати вміння почуттєво-емоційного „переключення” жанрової домінанти мистецького синтезу. Адже хореографія сьогодні перестає бути лише супроводом сценічної дії, її функції в сучасній сценічній дії мають ще більше точок дотику з музичним мистецтвом, оскільки музично-хореографічний синтез, який розгортається в часі, несе на собі найважливішу функцію драматичного навантаження.

Розгляд побудови музично-хореографічного синтезу в сучасному драматичному театрі останніми роками все частіше стає експериментальним простором для аналізу процесів формування мистецького синтезу та його впливу на почуттєво-емоційну сферу особистості студента в художній освіті.

Синтез мистецтв у сучасному театрі стає невід’ємною складовою вивчення культурологічного курсу, який значно підвищує ефективність засвоєння студентами знань і посилює мотиваційний компонент їх навчальної діяльності, допомагає свідомому осягненню різних соціокультурних просторів. Закладений у театральному синтезі мистецтв потенціал управління процесами сприйняття й уваги аудиторії відкриває можливості емоційно стимулювати засвоєння навчальних знань, оскільки, як відомо, включення емоційної пам’яті дозволяє довго зберігати інформацію.

Якщо навести конкретний приклад доцільності такого аналізу, звернемо увагу на нову виставу „Міщанин у дворянстві” Севастопольського академічного російського драматичного театру ім. Луначарського. Режисер Рената Сотіраді (Москва) мала на меті наблизити до сучасного глядача класичний мольєрівський текст саме засобом почуттєво-емоційного „переключення” жанрової домінанти театрального синтезу. Жанровою домінантою у виставі стала саме взаємодія музичного й хореографічного мистецтв, точніше – історично-побутовий танець менует, який відповідав придворно-аристократичному стилю XVII – XVIII ст. і тому став візуальним вираженням звичаїв аристократичного суспільства того часу, символом XVII ст.

Менует у драматичній дії служить розкриттю характерів головних героїв, іноді несе коментаторські функції або сам стає стрижнем дії, утілюючи кульмінаційні й вузлові моменти драматургії. Жан-Батіст Мольєр спільно з Ж.-Б. Люллі створили новий жанр комедії-балету, який відіграв значну роль у становленні хореографії як самостійного виду мистецтва. Мольєр вважав музику, спів і танець важливими елементами вистави, а не тільки прикрасами до неї. Під його впливом танцювальні й вокальні епізоди стали більш органічно ув'язуватися з драматичною дією, балет драматизувався, ставали необхідними елементи пантоміми.

За словами балетмейстера комедії-балету Ж.-Б. Мольєра „Міщанин у дворянстві” у постановці Севастопольського академічного російського драматичного театру ім. Луначарського, лауреата Держпремії АРК О.С. Ольховської, головне завдання синтезу мистецтв у виставі полягає в посиленні емоційного сприймання глядачем через досягнення певної цілісності всіх художніх засобів. Так, вистава починається з урочистого менуету Йозефа Гайдна, функція якого – презентація головних героїв вистави. Балетмейстер вирішує танцювальну лексику менуету (акцентовані рухи голови і кистей рук, що створює ляльковий ефект) у відповідності зі строго ритмічною й акцентованою музикою та в контексті головної ідеї мистецького синтезу вистави.

Танцювальний епізод у сцені обіду й бійки, вирішений за допомогою синтезу мистецтв – тіньового театру (ефект масштабування тіней) і музики (різні динаміко-фактурні комплекси), також яскраво підкреслює головну думку про недосяжність вищого світу людьми нижчого стану, розкриває відповідні почуттєво-емоційні реакції кожного соціального прошарку.

Кульмінаційною подією вистави є турецька церемонія. Масовий ритуальний танець посвяти пана Журдена, танець з ліхтарями, танець-апофеоз (аранжування композиції Руслани „Дикі танці”, 2004) – приклади музично-хореографічного синтезу, які стають етапними компонентами театральної драматургії. У хореографічних композиціях вистави дія підкоряється розвитку єдиного задуму, вчинки персонажів „вірні природі”, оскільки вони відповідають логіці характерів.

У „Міщанинові у дворянстві” характери головних героїв індивідуалізуються завдяки втіленню засобами мистецького синтезу складних емоційних зв'язків. Цікавою в цьому сенсі є сцена діалогу двох закоханих пар: Леонт – Люсіль, Ков'ель – Ніколь, які вимовляють свої репліки в ритмі менуету, перетворюючи сцену у своєрідний пластичний діалог.

Нарешті, фінал вистави – ліричний менует як сольний танець Журдена. Досконала емоційна відповідність-взаємодія музичної й хореографічної пластики зумовила відчуття переживання сучасної наболілої людської проблеми марності великих амбіцій. Так, цікава інтерпретація театрального синтезу з'єднала старовинний танець, драму, модерні технічні, режисерські й хореографічні можливості й надала активний імпульс у сприйнятті глядачем цілісного мистецького синтезу.

На основі розгляду наукових джерел щодо ефективності синтезу мистецтв у художньо-естетичній діяльності та аналізу практичної діяльності з синтезу мистецтв у хореографічному навчанні можемо зробити висновок, що дієвим засобом формування емоційно-почуттєвої сфери майбутнього вчителя хореографії є використання комплексу різних видів мистецтв у двох визначених напрямках: індуктивному та дедуктивному.

Література

1. **Щолокова О.П.** Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичного освіти школярів: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / КНУ ім. Т. Шевченка. – К., 1996.
2. **Шевнюк О.Л.** Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004.
3. **Васильковська К.М.** Формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006.
4. **Лещенко М.П.** Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалі Великобританії, Канади, США: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / АПН України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1996.
5. **Исторические** этюды русской жизни. – Т. 2: Танец на Руси в хороводе, на балу и в балете. – СПб., 1882. – С. 285.
6. **Ивановский Н.П.** Бальный танец XVI – XIX вв. – СПб., 2004. – С. 54–55.

The theoretical aspects of the pedagogical possibilities of the syntheses art reveals In article author in artistic-aesthetic activity and methodical ensuring the shaping emotional-voluptuous sphere of the future teachers to choreographies facility complex use different type art.

Н. М. Бурзаниця

ДО ПИТАННЯ ПРО ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ВИКОНАВСЬКИХ І ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ДМШ

Система музичної освіти в музичних школах, школах мистецтв, середніх спеціальних музичних школах припускає отримання учнями комплексної освіти, що об'єднує в єдине ціле низку чинників. Серед них: придбання ними навичок гри на тому або іншому музичному інструменті, розвиток музичних здібностей та ігрового апарату, розширення культурного кругозору, виховання художнього смаку, вивчення й накопичення репертуару в межах послідовного освоєння навчальної програми. У цілому – це послідовна робота над удосконаленням особистості молодого музиканта, формуванням її світогляду й реалізації здібності до самовираження в музиці.

Розподіл цих завдань між різними предметами (спеціальністю, сольфеджіо, теорією музики, музичною літературою, хором тощо) дуже часто призводить до виконання кожним з педагогів своїх вузькоспеціалізованих завдань, до втрати цілісності музичної освіти. Таке становище позбавляє учня мотивації займатися тим або іншим предметом, перетворює навчальний процес на роботу над удосконаленням окремих технологічних операцій (читання й відтворення нотного тексту, вироблення пальцевої техніки, інтонації акордів або інтервалів, знання біографії композитора і т. п.). У таких випадках робота над музичним твором у класі за фахом зводиться до вузькоспеціалізованих цілей, а знання й уміння, що набуваються в курсах циклів музично-теоретичних дисциплін, повисають „мертвим вантажем”, стають своєрідною музичною акробатикою, що набувається „про всяк випадок”.

Позначена проблематика достатньо часто стає предметом роздумів багатьох педагогів. Вони усвідомлюють небезпеку одностороннього підходу до музичного твору, що вивчається з учнем, не випускають з уваги необхідність залучення знань, що отримуються в суміжних дисциплінах для формування цілісного уявлення про нього. Не дивлячись на очевидність необхідності встановлення вказаної взаємодії, ступінь його розробки в спеціальній літературі недостатній. Можна вказати лише на вислови відомих педагогів, що зустрічаються в ній, про важливість цього аспекту. Про це, зокрема, писав відомий музичний педагог Г.Г. Нейгауз: „Учитель гри на будь-якому інструменті повинен бути, перш за все, роз'яснювачем і тлумачем музики. Особливо це необхідно на нижчих ступенях розвитку учня: тут уже абсолютно необхідний комплексний метод викладання. Учитель повинен довести до учня не тільки так званий „зміст” твору, не тільки заразити його

поетичним образом, але й дати йому докладний аналіз форми, структури в цілому і в деталях, гармонії, мелодії, поліфонії, фортепіанної фактури. Коротше, він повинен бути одночасно й істориком музики, і теоретиком, учителем сольфеджіо, гармонії, контрапункту і гри на фортепіано” [1, с. 18].

Перетворення цієї тези в педагогічній практиці пов’язане з повсякденною роботою, у якій педагогові доводиться знаходити власні методи й прийоми. Це зумовило актуальність цієї роботи, пов’язаної з необхідністю формування передумов цілісного підходу до процесу виховання молодого музиканта, узгодження в ньому всіх навчальних курсів. Тому з’явилася потреба в узагальненні досвіду роботи, пов’язаного із взаємодією теоретичних дисциплін з виконавськими. Це зумовило новизну проблеми, що розглядається. Послідовна робота автора статті в цьому напрямі сприяє виробленню в учнів навичок цілісного сприйняття музичного твору в процесі роботи над ним. Виявлення й виклад головних моментів цього процесу стало метою нашої роботи.

Розвиток професійних навичок і вмінь учнів спирається на особливості реактивності сприйняття інформації сучасною дитиною. Діти здатні охопити й запам’ятати великий обсяг інформації, оформленої в систему формул або правил. Важливим чинником у їх засвоєнні стає взаємозв’язок теорії і практики, усвідомлення правила та його реалізації в конкретному матеріалі.

Робота з учнями над музичним твором у класі за фахом об’єднує кілька сторін. Це освоєння музичної грамоти для достовірного прочитання нотного тексту, придбання технічних навичок виконання, розвиток образного мислення й розширення музичної ерудиції. У зв’язку з цим педагог-музикант стикається з необхідністю не тільки навчити читати текст, добиватися технічної досконалості виконання, але й допомагати своєму учневі в розвитку творчих здібностей, у формуванні вміння повноцінно включатися в художній процес відтворення музичного образу, знаходити паралелі з іншими творами.

Формування цього образу в процесі вивчення твору передбачає необхідність цілеспрямованої творчої роботи. Однією з основних передумов успішного протікання цього процесу є можливість повного „вичерпання” інформації з нотного тексту, для чого необхідно почути звукову тканину твору, проаналізувати значення авторських указівок і виконавських позначень, з’ясувати стильові й жанрові характеристики, а потім використувати придбані раніше технічні навички виконання.

Процес роботи учня над твором включає кілька етапів. Це знайомство з ним у попередньому програванні педагога, потім прочитання нотного тексту, розуміння всіх компонентів музичного змісту (характеру, інтонаційного сенсу тематизму, значення й способу взаємодії всіх елементів музичної мови: фактури, мелодії, гармонії,

метроритму, темпу, тембру, динаміки, артикуляції), а потім використання певних технічних прийомів і навичок у реальному виконанні.

Тому кожен етап занять за фахом повинен бути найтіснішим чином пов'язаний із засвоєнням теоретичних знань. Читання нотного тексту передбачає знання нотної грамоти, виконання навіть технічних вправ (гам, арпеджіо, акордів) вимагає розуміння учнем сенсу цих звукотворень, розуміння музичного змісту кожного твору припускає пізнавання закладеної в кожному з компонентів музичної мови особливої художньої інформації, прихованої за нотним текстом. Тому педагог за фахом повинен зацікавити свого учня як пошуком і розшифровкою цієї інформації, так і залученням його знань, отриманих в інших курсах.

Для цього важливо відпрацювати алгоритм дій, спрямованих на виконання цього завдання. Одним з початкових завдань може стати обговорення сенсу всіх зафіксованих у нотному тексті позначень і музичних конструкцій, пошуки відповіді на питання: „Що це?” і „Що це означає?” А потім перейти до обговорення питань: „Для чого це призначено?”, „Як це виконати?”, „Де це ще зустрічається?” і т. п.

Так, робота над будь-якою п'єсою, особливо на початку навчання, повинна оточуватися широким спектром знань про всі сторони музичного цілого: ладу, тональності, метра і ритму, типу фактури, сили звучання звуку, типу штриха артикуляції і т. п., та їх смислового наповнення. Також окремої уваги вимагає розуміння значення музичних конструкцій: певних мелодійних оборотів, акордів, ритмоформул, особливостей композиції й музичного синтаксису. Наприклад, гамоподібні послідовності зустрічаються в багатьох творах. Попередня робота над гаммами як вправою закріпила в знаннях учнів інформацію про тональність, об'єм звукоряду, його тоніку, а також про найбільш зручну аплікатуру для довершеного їх виконання. Використання таких послідовностей у музичному творі повинне доповнитися розумінням їх призначення: або накопичуванням технічних навичок в етюдах, або передачею відчуття стрімкості впорядкованого руху в п'єсах віртуозного характеру, або втіленням поступовості зміни висоти звуків у творах кантиленного характеру.

Аналогічна робота може проводитися і з акордами. Знання структури різних акордів, їх функціональної приналежності й виразних можливостей повинно вплітатися в роботу над будь-яким твором, де вони зустрічаються. При цьому акцент може робитися на різних сторонах: логіці функціональної послідовності, консонантності або дисонантності звучання, одночасному або мелодизованому (арпеджированому) викладу звуків акорду, розподілу звуків акорду між різними голосами фактури та іншими. Залежно від цього змінюються виконавські завдання, наприклад: підкреслити акомпануючу функцію гармонійного супроводу мелодії або охопити гармонійною вертикаллю всі звучні пласти фактури, підпорядкувати логіці тонального руху перехід від нестійкості до стійкості.

Протягом цього напрямку повинна проводитися робота над виявленням тонально-гармонійної сторони музичного твору, коли зміна тональності або функцій акордів відображає логіку музичного розвитку. Знання основних гармонійних формул, перенесене на конкретний музичний матеріал, перетворює виконання на процес стеження за музично-гармонійними „подіями”, сприяє відчуттю логічності й цілісності цього процесу, вносить відчуття причетності виконавця до творчого відтворення композиторського задуму.

Особливої уваги заслуговує робота в спеціальному класі над мелодією як основною музичною інформацією у творі, з одного боку, і як одним з пластів фактури – з іншого. Кожний з цих аспектів вимагає різноманітних знань про суть даного явища. Так, у творі, що вивчається, необхідно виявити жанровий тип мелодії (розспів, речитативний, декламаційний або інструментальний), що вказує на її зв'язок зі словом або певним інструментом, і тому має те або інше значення. Потім слід обговорити закономірності будови мелодійної лінії (інтерваліку, обороти), пов'язані з їх семантикою, і такі, що викликають певні асоціації. Особливе значення в цьому ряду форм роботи набуває осмислення системи співвідношення стійких і нестійких звуків ладу. Від розуміння функції кожного звуку багато в чому залежить інтонаційне наповнення виконуваної мелодії, створення її динамічного профілю й повноцінного художнього образу у творі. У цьому відношенні величезну роль відіграє курс сольфеджіо, головною метою якого є розвиток музичного слуху учнів. Перенесення інструктивних вправ на виконуваний художній контекст створює мотивацію для їх освоєння, а також допомагає встановленню взаємозв'язку між різними формами роботи (сольфеджуванням, співом інтонаційних вправ, слуховим аналізом, з одного боку, і виконавськими напрацюваннями – з іншого).

Продовженням роботи може стати вивчення чинників, що сприяють розчленуванню мелодії, тобто музичний синтаксис, завдяки якому вона набуває додаткових смислових нюансів. А потім природним стає вибір і застосування тих або інших прийомів артикуляцій, аплікатури, динаміки, темпу.

Розгляд мелодії як одного з фактурних голосів дає уявлення про звуковий об'єм твору, про співвідношення в ньому всіх компонентів і характер їх взаємодії. Залежно від цього мелодія може бути провідним голосом (у гомофонному типі фактури) або одним з кількох (у поліфонії), може підкреслювати індивідуальність тематизму або логіку функціонально гармонійних змін (лінія басових опор), служити рельєфом викладу або його фоном (різні види фігурацій). У зв'язку з цим особливого значення набуває розподіл гучності звучання кожної мелодійної лінії, установлення просторових координат у виконанні, що сприяє створенню об'ємності в сприйнятті музичного змісту.

Не менш важливу роль у роботі над виконанням музичного твору відіграє вивчення метроритмічних закономірностей. Вони стають

основою руху музики в часі й передають характер цього розгортання. Педагог за фахом, використовуючи знання, отримані в теоретичних курсах, нагадує учневі про відомості, що впливають на характер його виконання. Так, вибір композитором дводольного або тридольного розмірів відразу містить безліч інформативних деталей, що вказують на різні моменти: зв'язок з певним жанром (а звідси – з його призначенням), на чіткість або м'якість характеру пульсації, що відображає організацію руху. А кожний з ритмічних оборотів несе в собі конкретизацію цього руху: відтворення спокійного або тривожного стану (рух рівною тривалістю – пунктирний ритм), упорядкованого або хаотичного (повторюваність – постійна зміна), уточнює жанрову приналежність (марш, полька, вальс, мазурка тощо).

Багато положень, що вивчаються в теоретичних курсах (музичної літератури, теорії й сольфеджіо), можуть прямо проектуватися на конкретні музичні твори. Так, наприклад, обговорюючи тему „Музичні жанри” в курсі музичної літератури, можна конкретизувати її прикладами за рахунок залучення творів, що вивчаються учнями за фахом, обговорення призначення й пов'язаного з ним змісту жанрів етюд, сонати, концерту і т. п. Це поживить теоретичні положення й зробить більш осмисленим процес музичного виконання. Або працюючи в класі за фахом над виразним виконанням мелодії в кантиленній п'єсі, доцільно обговорити ладові тяжіння ступенів у ній, знайти закономірності в зміні стійкостей. У такому разі її виконання наповниться особливим інтонованим сенсом, набуде додаткових змістовних нюансів.

Але важливішим моментом є вироблення в молодого музиканта навичок самостійної роботи з аналізу змісту й форми музичного твору, вміння знаходити в ньому головні закономірності й індивідуальні особливості, установлювати взаємозв'язок між художнім змістом і засобами його втілення. Тому робота учня над текстом набуває дуже великого значення. Попереднє вивчення цього тексту перед виконанням дає йому можливість не тільки точно відтворити звуковий образ твору, але й розкрити багато відтінків його змісту, зрозуміти авторський задум. У зв'язку з цим найважливішим завданням учителя стає виховання у своїх учнів навичок аналізу тексту, вироблення вміння працювати з ним, витягуючи всю можливу інформацію. А це, у свою чергу, стане основою високої результативності навчання.

Багатоплановість і різноманітність аналітичних підходів до твору ускладнює процес його вивчення. Тому доцільно на першому етапі вибрати один з них, який дозволить побачити ціле через комплекс деталей, розкриє всі сторони музичного змісту через розуміння властивостей музичної мови.

Музика – дивовижно цікавий і плідний об'єкт вивчення. Вона несе в собі особливий художній зміст. Головним у цьому змісті стає світ людських відчуттів і емоцій, які виникають в результаті віддзеркалення

навколишнього світу. Також у музичних творах можна почути звукове відображення цього реального світу, дізнатися про події, що відбуваються, зрозуміти логіку руху думки, побачити деталі пейзажу. Усе це стає можливим значною мірою завдяки пізнаванню й розумінню слухачами комплексу особливих музичних знаків, які входять у систему засобів музичної виразності, тобто музичну мову.

Ці знаки вироблялися в музичному мистецтві впродовж кількох сторіч. Вони повторювалися в багатьох музичних творах, утілюючи схожий сенс, означаючи той або інший зміст. Природа їх появи пов'язана з життям і діяльністю людини (биттям її серця, диханням, процесом ходьби або бігу) або стала результатом накопичення слухачького досвіду.

При створенні музики композитор не може обійтися без цих комплексів, що склалися, оскільки вже на ранній стадії він оперує музичними уявленнями, що несуть у собі певний зміст. Завдяки ним стає можливим передати слухачам зміст художнього образу музичного твору.

Виконавцям музичних творів, які мають справу найчастіше з нотним текстом твору, а не сприймають її від самого автора, важливо розуміти інформацію, закладену в музичні знаки. Нотні знаки всього лише вказують на висоту, тривалість звуків і характер їх поєднання. Відтворення ж нотного тексту вимагає попередньої роботи виконавця з „розшифровки” значень кожної сторони музичного цілого.

Заздалегідь виконаний аналіз твору дозволить установити взаємозв'язок виконавських і теоретичних дисциплін, що в цілому вказує на переваги комплексного підходу до навчання. Установлення закономірностей у розвитку музичного матеріалу, виявлення значення того або іншого прийому, спрямованого на створення художнього образу, повинне допомогти молодому музикантові освоїти основи професійної майстерності.

Безумовно, збагнення образного змісту твору, що вивчається, відбувається на основі емоційного відгуку на нього, що частіше всього виникає спонтанно. Але вивчення деталей музичного тексту, проникнення в їх зовні приховану суть, установлення взаємозв'язку між застосуванням того або іншого засобу й досягненням художнього результату дозволить виконавцям-початківцям більш осмислено та цілеспрямовано добиватися точного відтворення задуму композитора й донесення його до свідомості слухачів.

Література

1. **Нейгауз Г.Г.** Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. – М., 1961.

The whole system of musical education is aimed to the upbringing of the independent musician, who can handle the instrument and who can professionally present the content of music to a listener.

A theoretical knowledge that is practiced can give the ways and forms of work upon the musical concert. The developing of the pupils' mind by learning rules and formulas promote the developing of the professional skills of ways of realization of musical decisions.

This work is focused on the connection of theoretical and practical skills. It discovers the importance of this connection and some ways of the decision of the problem.

УДК 372. 878.6.2.

Т. І. Бурзаниця

РОБОТА НАД АНСАМБЛЕМ У ФОРТЕПІАННОМУ КЛАСІ ШКІЛ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ (НА ПРИКЛАДІ ФОРТЕПІАННИХ КОНЦЕРТІВ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ)

Методика ансамблевих занять – одна з найважливіших тем музичної освіти. Розгляд особливостей спільного виконавства, синхронності звучання, динаміки та артикуляції в ансамблевому музикуванні, координація окремих прийомів і колективне їх відпрацювання є неодмінним етапом до органічного яскравого та віртуозного виконання. Музичні психологи, які вивчають фактор духовності, інтелектуальної акселерації в сучасних дітей та вплив музики на них, стверджують, що юних музикантів з перших кроків треба знайомити з усім арсеналом засобів музичної виразності: з різноманітними гармоніями та ритмами, мелодійними та фактурними особливостями, тобто вводити в атмосферу тієї музики, до якої вони звикли в сучасному житті. Для досягнення цього одним з найбільш ефективних засобів виховання юних музикантів і є гра в ансамблі. Як показує практика, діти із задоволенням та радістю беруть участь у подібній формі занять. Важливо й те, що учень з самого початку відчуває себе повноправним виконавцем твору і звикає сприймати музику як єдине ціле. А це, у свою чергу, допомагає емоційно урізноманітнити малоцікавий початковий етап навчання, де головна увага приділяється відпрацюванню елементарних технічних засобів.

Для роботи над концертним жанром у музичній школі є чимала кількість нотного матеріалу. Найбільш улюбленими, що частіше виконуються, є такі концерти й концертино: А. Штогаренка „Концертино” до мажор, М. Сильванського „Піонерський концерт”, „Легкий концерт” соль мажор, Й. Берковича „Концерт” до мажор, Л. Брустинова „Дитячий концерт”, Т. Ростимашенко „Піонерське концертино” до мажор, „Концертино” фа мажор. Ці твори практично не отримали методико-аналітичної оцінки в спеціальній літературі, тоді як педагоги відчувають необхідність у відповідній інформації.

Методико-виконавський аналіз концертних творів може стати у пригоді в роботі досвідчених педагогів та надасть методичну допомогу педагогам-початківцям музичних шкіл. Методичні поради можуть допомогти юним виконавцям удосконалити технічну майстерність у різних видах фортепіанного викладу. Питання ансамблевого виконання знайшли досить широкий розгляд у роботах А. Гайдамаки [1], А. Готліба [2], Б. Мілича [3; 4]. Багато положень, пов'язаних з цим аспектом виконання, визначили методологічні засади цієї статті. Метою автора є виявлення основних принципів роботи над ансамблем в класі фортепіано й проектування їх на деякі з фортепіанних концертів українських композиторів: „Концертино” до мажор А. Штогаренка, „Легкого концерту” соль мажор М. Сильванського, „Концерту № 2” до мажор Й. Берковича, „Дитячого концерту” Л. Брустинова.

Жанр інструментального концерту в музикознавчій літературі розглянутий достатньо докладно з позицій його еволюції, національних особливостей і виявлення специфічних жанрових ознак. В одних роботах подається комплексна характеристика жанру, в інших – виділяється який-небудь один аспект або історичний етап. До першої групи можна віднести роботи І. Кузнецова [5], Л. Раабена [6], В. Тимофєєва [7], А. Уткіна [8], до другої – дослідження О. Антонової [9], Л. Мінкіна [10] та ін. Аналізу фортепіанних концертів для дітей присвячена публікація Т. Кирєєвої, А. Рудянського [11]. Теоретичні положення цих публікацій послужили методологічною основою цієї роботи. Вони були використані для виявлення основних напрямків діяльності педагога в роботі над ансамблем.

При вивченні концертів необхідно враховувати не тільки завдання, що виникають у роботі над будь-яким твором великої форми, але й своєрідність самого концертного жанру. Його специфіка полягає в особливих жанрових ознаках, до яких дослідники відносять: віртуозність, змагальність, репрезентативність, темброву персоніфікацію. Кожний з них відображується у властивостях музичного матеріалу і впливає на методи роботи з ним. Так, наприклад, змагальність виявляється в діалогічності викладу, що пов'язане з ансамблевим характером існування жанру, і піаніст виконує в ньому лише провідну партію. У зв'язку з цим необхідно, щоб при роботі над концертом була з'ясована роль партії соліста у всіх розділах концерту: де вона має провідне значення, де підпорядковане чи, можливо, виступає в ролі акомпанементу, а де й рівноцінне з оркестром (дуети, переклики або імітації з якимось інструментом). Для цього необхідно, щоб учень вивчав фортепіанну партію не ізольовано від оркестрової, а як частину єдиного художнього цілого. Треба привчати його вже при першому прочитанні тексту концерту програвати весь твір від початку до кінця, включаючи оркестровий вступ або оркестрову експозицію й усі tutti. І надалі необхідно звернути увагу на те, щоб учень відмінно знав оркестрову партію й не тільки міг назвати в ній всі теми, але й умів її цілком

закінчено зіграти. Це завдання полегшується тим, що партія оркестру завжди викладена в клавирі й виконується в практиці музичних шкіл другим фортепіано.

При виконанні концерту піаністові необхідно весь час відчувати свою єдність з оркестром і гнучко сполучати функції соліста та акомпаніатора. Зразком щодо цього можуть служити виконання першокласних виконавців. Дуже повчально для учня було б, наприклад, послухати разом з викладачем з нотами в руках живе виконання чи запис концерту, що ними виконується, або будь-якого іншого, а потім розібрати прослухане, зокрема, з погляду ансамблю.

Одна з найважливіших особливостей ансамблю в концертах полягає в тім, що це – поєднання різних інструментів. Навіть тоді, коли учневі доводиться грати концерти в супроводі другого фортепіано, необхідно, щоб він можливо більш чітко уявляв реальне темброве звучання партії оркестру. Для цього варто звернути увагу учня на інструментування найважливіших тем або супроводу в найбільш характерних місцях. Це завдання ускладнюється через відсутність у більшості випадків партитур з розписаними оркестровими партіями. Тому можна запропонувати учневі припустити приналежність того або іншого фрагмента партії другого фортепіано певному інструменту або оркестровій групі, ґрунтуючись на тембрових асоціаціях. У концертино А. Штогаренка чотиритактовий вступ виконує tutti оркестру. Тему головної партії (ц. 1) проводить фортепіано соло, а йому акомпанує струнна група оркестру. Далі тему головної партії виконує кларнет зі струнною групою оркестру, а фортепіано їм акомпанує (ц. 3).

Уміння грати з одним або кількома партнерами – дуже важливий бік професійної майстерності музиканта-виконавця. Спільна гра відрізняється від сольної тим, що й загальний план, і всі деталі інтерпретації є плодом роздумів і творчої фантазії не одного, а кількох виконавців, і реалізуються вони їхніми об'єднаними зусиллями. Взаєморозуміння й згода лежать в основі створення єдиного плану інтерпретації. Подібно акторові, музикант-ансамбліст повинен уміти сприймати почуття й думки партнера щораз по-своєму, по-сьогоднішньому, допускаючи деякі імпровізаційні відхилення від звичного нюансування.

Творче переживання – процес дуже складний. Настрій, нюансування кожен виконавець розуміє й відчуває по-своєму. Необхідність погоджувати своє виконання з грою партнера може сприйматися як обмеження артистичної свободи.

Це не так. В ансамблі музикант відразу відчуває, як зросла розмаїтість барв і міць звучання, і, відповідно, яскравість і жвавість вражень, що вироблені його грою. Виконавців охоплює радісне піднесення, що змушує забути про самолюбне бажання бути єдиним посередником між композитором і слухачем. Справжній ансамбль, злитість якого природна й органічна, не створюється придушенням

індивідуальної волі партнерів; він виникає лише тоді, коли взаємні обов'язки стають синонімом взаємодопомоги, коли нерозривність контакту не обтяжує партнерів, а стає джерелом сили. Музичне спілкування активізує творчу волю виконавця, розширює межі його фантазії. Запропоновані партнером нові ідеї інтерпретації, підказаний ним несподіваний варіант рішення художнього завдання, пошуки аргументів у виниклій суперечці збагачують репетиційні заняття; у процесі концертного виступу необхідність підтримати партнера або повести його за собою спонукають в учаснику ансамблю енергію й ініціативу. Тому й нерідкі випадки найбільш повного та яскравого розкриття індивідуальності артиста саме в спільному з іншими музикантами, а не в сольному виконанні. Наприклад: у розробці I частини концерту №2 Й. Берковича (ц. 3 т. 14–20) соло фортепіано доволі міцно підтримує проведення зв'язуючої теми струнним оркестром. Без цієї басової основи тема в оркестрі звучала б дуже мляво. Партнерам ансамблю важливо заздалегідь узгодити силу звучання, динамічні нюанси, змістовні акценти, агогіку, щоб у процесі концертного виконання досягти необхідного художнього результату.

Координація окремих прийомів і колективне їх відпрацювання є неодмінним етапом подолання труднощів ансамблевого твору. Піаніст-соліст звик слухати себе й тільки себе. Усе, що перебуває за межами створеного ним звучання, він свідомо виключає зі сфери своєї уваги, як ворожий його мистецтву шум, що відволікає. Його надихає навколишня тиша – вірна запорука творчого контакту зі слухачами. У зв'язку з цим піаніст-ансамбліст повинен відмовитися від звичного для соліста фокусування слуху. Звучання його інструмента залежить уже не тільки від нього, а й від звучання інших інструментів ансамблю. Особливо це стосується тих фрагментів, де відбувається діалог партій. Наприклад: у розробці I ч. концерту Й. Берковича (ц. 9), у темі головної партії експозиції I ч. „Легкого концерту” М. Сильванського.

Одним з важливих компонентів ансамблевого виконання є синхронність звучання. Під синхронністю ансамблевого звучання розуміється збіг з граничною точністю дрібних тривалостей (звуків або пауз) у всіх виконавців. Синхронність є результатом найважливіших якостей та особливостей ансамблю – єдиного розуміння й відчуття партнерами темпу та ритмічного пульсу. Виконання чвертей у темпі *Allegro molto* у фіналі першої частини концерту Й. Берковича потребує особливої уваги виконавців (ц. 15); їм треба робити опору на сильну долю для синхронності звучання й мислити мелодійну лінію по чотири такти. Дуже важливо в цьому фрагменті обом виконавцям ретельно активізувати слуховий контроль, і солісту – слухати 16-і ноти пасажів в оркестрі.

Синхронність є першою технічною вимогою спільної гри. У темі головної партії I ч. концертино А. Штогаренка (ц. 1, 5–19 т.) потрібно разом узяти й разом зняти звук або перейти до наступного, разом

витримати паузи. Коли цього не зробити, то зразу відчувається порушення синхронності.

Динаміка (зміна сили, гучності звучання) є одним з найдійовіших виразних засобів. Уміле використання динаміки допомагає розкрити загальний характер музики, її емоційний зміст і показати конструктивні особливості форми твору. Динаміка ансамблю завжди ширше й багатше динаміки сольного виконання. Навіть найбільш пристосований до цього інструмент фортепіано в поєднанні з іншими інструментами одержує додаткову силу й розмаїтість звучання. У концертах, які аналізуються, динаміка дуже яскрава. Найчастіше, коли оркестр виконує акомпануючу функцію, динаміка така: соло *f* – оркестр *mf* або *mp*. Але більшої уваги потребують зміни динаміки в процесі розвитку, зокрема використання прийому *subito P*, так: тема зв'язуючої партії I ч. концертино А. Штогаренка (ц. 2) – *subito P*, після *tutti* оркестру *f* і проведення теми головної партії у соліста *f*. Це один з найяскравіших прийомів у концертному жанрі. Щоб цей прийом був виконаний на високому професійному рівні, треба відчутти люфтпаузу (момент тиші) як у партії оркестру, так і в соліста.

Неузгоджене з партнерами, непродумане застосування динамічного нюансу може зробити загальне виконання безглуздим. Тому створення єдиної у всіх деталях динаміки – обов'язкова умова технічно грамотної спільної гри.

Великої уваги вимагає також ретельна робота над штрихами в тих випадках, коли художній задум реалізується у всіх деталях спільного виконання, уточнюється й погоджується інструментальна вимова кожної музичної фрази. Це, наприклад, *non legato* у головній партії соліста та *detashe* у струнному оркестрі; вступ, та ц. 1 I частини „Легкого концерту” М. Сильванського. Однакова артикуляція допомагає розкриттю характеру теми головної партії.

Не слід думати, що ансамблева робота над штрихами зводиться тільки до пошуків найбільш схожих за звуковим результатом прийомів. Прикладом контрастних штрихів може бути: *Meno mosso* з 1-ої частини того ж концерту (ц. 2): у соліста – *legato cantabile*, а в струнного оркестру – *detashe*; (ц. 20) у концертино А. Штогаренка: *solo* фортепіано – *legato*, в оркестрі – *staccato*. При цьому звучать дві різнохарактерні теми в оркестрі та в соліста. Контрастна артикуляція розкриває характер зв'язуючої та заключної тем у репризі концертино А. Штогаренка.

Камерна музика вимагає використання всіх тембрових можливостей інструментального ансамблю в їх найрізноманітніших, найчастіше контрастних сполученнях. Спільне виконання збагачує звучання новими ансамблевими барвами, уміле використання яких призводить до найбільш повного розкриття музичного змісту. В ансамблевій музиці поєднання різнохарактерних штрихів створюють особливу фактуру звучання.

Отже, чим більш досконало відшліфовані всі деталі спільної інтерпретації, тим легше встановлюється міцний контакт виконавців зі слухачами.

Існує чимало засобів роботи над різними видами фортепіанної фактури, які використовуються в означених концертах. Поступово необхідно познайомити з ними учнів, навчити їх розбиратися в тому, яким чином у кожному конкретному випадку краще за все розв'язати поставлене завдання. На цьому важливо загострити увагу тому, що учні нерідко погано знають, коли слід використовувати той або інший спосіб роботи. Іноді вони починають просуватися до мети більш довгим та складним шляхом.

Практично основним принципом роботи учня варто вважати уважне програвання твору та послідовне усунення всіх недоліків шляхом повторних виконань з ретельним прослуховуванням своєї гри. З цією метою, як і при розв'язанні інших виконавських завдань, часто доводиться вилучати окремі побудови й елементи тканини, працювати над ними окремо, а потім збирати в ціле. Прикладом є акордові послідовності в концертино А. Штогаренка (ц. 14, ц. 18), гамоподібні пасажі в каденції I частини концерту Л. Брустинова.

Якщо не вдається якийсь пасаж, треба повторювати його, вдумуючись у причину невдачі. Неправильні рухи можуть виникнути при роботі над каденцією I частини концерту Й. Берковича. Свободі виконання може шкодити неправильна артикуляція. При роботі над фактурними труднощами необхідно приділити пильну увагу руховій стороні виконання. Наприклад: головну тему „Легкого концерту” М. Сильванського треба виконувати солісту активними пальцями, оскільки в музиці імітується гра на барабані. Виконанню шкодить пасивність і млявість гри. Боротьба з пасивністю – у знаходженні більш точних, організованих рухів. Організованість рухів повинна поєднуватися зі звільненням від будь-якого зайвого напруження.

Зайве напруження може виникнути в м'язах пальців, зап'ястя, ліктя, обличчя, шиї. У розробці I ч. „Легкого концерту” М. Сильванського (ц. 4, 5) треба дуже уважно слідкувати за I пальцем, тому що його стислість може зашкодити виконанню. Прикладом також може бути *martellato* зв'язуючої партії в репризі концертино А. Штогаренка (ц. 15), де треба об'єднувати акордові послідовності по чотири такти, щоб не загубити єдину мелодійну лінію теми.

Розпізнається зайве напруження різними засобами. Один з них – слухове сприйняття. Гра скованих виконавців характеризується форсуванням звуку. Інструмент, особливо на *ff*, звучить у них жорстко, звук не „летить” у зал. Інший шлях розпізнавання напруження – це суб'єктивні відчуття виконавця – почуття скутості, швидкої втоми в руках, що згодом може перейти в біль. Нарешті, напруження в грі помітно за зовнішнім виглядом виконавця. Ось деякі ознаки його: „тряска” руки, розчепірені пальці, тверде, негнучке зап'ястя, притиснуті

або надмірно відведені лікті, підняті плечі (часто одне плече підіймається вище іншого), прискорене й шумне дихання, відсутність природної гнучкості спини. Треба уважно вслуховуватися у свою гру й домагатися необхідної звучності. Це буде допомагати пристосуванню м'язового апарату до виконання поставленого завдання й сприяти усуненню зайвої фіксації. Досить важливо, щоб учень умів контролювати свої м'язові відчуття й прагнув до почуття свободи у виконанні. Вільне виконання розвивається поступово й доводиться до автоматизму.

Значну користь у боротьбі з напруження можуть принести також деякі рухові прийоми. Велике значення має, наприклад, „подих” кисті. Так, у темі зв'язуючої партії в експозиції концертино А. Штогаренка при переході (з ц. 3 до ц. 4) треба звільнити зап'ястя перед грою акордів. Звичку систематично звільняти кисть можна у відомій мірі співвіднести з умінням правильно, ритмічно дихати під час бігу. Іноді зняття зайвого напруження допомагає беззвучне програвання будь-якого пасажу, що не вдається, або важкої фігурації. При роботі над мелодійною фігурацією, як і при роботі над мелодією, важливо звернути увагу насамперед на досягнення цілісності лінії. Уже під час гри в повільному темпі треба показати учневі рухи, що об'єднують та надають виконанню більшу гнучкість, пластичність. Прикладом є побічні партії перших частин означених концертів. У розробці I ч. „Легкого концерту” М. Сильванського (ц. 4) та в темі заключної партії концертино А. Штогаренка (ц. 20) необхідно стежити разом з тим і за активністю пальців. Це особливо важливо при розучуванні фігурацій, що вимагають великої чіткості виконання. Для активізації пальців важливо посилити слуховий контроль за якістю звучання. Направити увагу учня на те, щоб кожен звук був ясним, округлим, досить насиченим.

Учням, у яких ще не сформувалася пальцева техніка, при роботі над пасажами треба переходити до швидкого темпу з великою обережністю через те, що в руці може виникнути напруження, рівність фігураційної лінії втратиться. Показником цього служить „тряска” руки. Якщо такого роду недоліки мають місце, корисно трохи збавити темп і попрацювати над досягненням більшої цілісності мелодії. Зазвичай відразу ж дуже гарні результати дає використання „об'єднуючих” рухів.

Учневі, який ще не опанував кистьової техніки, корисно якийсь час учити послідовності такого типу дуже повільно, вільною рукою. При цьому треба домогтися, щоб ні в плечовому, ні в ліктьовому суглобах, ні в зап'ястях не було затисків. Рука при переносі з однієї сексти на іншу піднімається, починаючи із зап'ястя, і робить плавний рух, на зразок тих, які можна спостерігати, якщо струснути канат, закріплений у протилежного кінця: тема зв'язуючої партії в розробці концертино А. Штогаренка (ц. 18).

Кожний з виділених аспектів роботи над ансамблем у жанрі інструментального концерту вимагає від педагога послідовної уваги. На заняттях з учнем повинна ставитися конкретна мета, яку необхідно

досягти як на уроці, так і в домашній роботі. При цьому чергування сторін, що виділяються, доцільно вести від загального до часткового: від осмислення специфічних закономірностей концертного жанру, через виявлення їх у конкретному музичному матеріалі до способів піаністичної реалізації.

Проте деякі моменти важливо зберігати впродовж усіх етапів роботи. Це відчуття єдності партій і необхідність координації дій, слухання партнера. Це підпорядкування дій виконавця авторському задуму, розуміння сенсу виконуваної музики. Також необхідно підтримувати емоційне сприйняття твору навіть у роботі над технічними деталями. Адже саме творче співпереживання виконавця забезпечує достовірність художнього результату.

Дуже корисним може стати аудіозапис процесу роботи, завдяки якій учень зможе сам проконтролювати кінцевий результат, його переваги й недоліки, переконатися в збігу задуму та його реалізації.

Робота над фортепіанним концертом у школі естетичного виховання – це не тільки цікава робота, але й справа, у процесі якої учень пізнає нову форму, нові методи роботи. Виконуючи фортепіанний концерт, учень ознайомлюється з особливостями ансамблевої гри, зі специфікою оркестровки, тембровою розмаїтістю музичних інструментів. Гра в ансамблі допомагає музикантові перебороти властиві йому недоліки (невміння тримати темп, млявий або надто твердий ритм), допомагає зробити його виконання більш різноманітним, яскравим, упевненим.

Усі ці риси визначають важливу роль жанру концерту у вихованні піаніста. Концерти не тільки знайомлять з особливостями виконання великої форми, але й розвивають почуття ансамблю, ритм, тембровий слух, манеру гри „великим планом”.

Література

1. **Гайдамака Б.** Особливості колективного музикування. – К., 1982.
2. **Готліб А.** Основы ансамблевой техники. – М., 1975.
3. **Милич Б.** Воспитание ученика-пианиста. – Вып. 3. – К., 1979.
4. **Милич Б.** Фортепіанна література українських радянських композиторів для дітей та юнацтва. – К., 1961.
5. **Кузнецов И.** Фортепианный концерт: К истории и теории жанра: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. – М., 1980.
6. **Раабен Л.** Советский инструментальный концерт. – Л., 1967.
7. **Тимофєєв В.** Український радянський фортепіанний концерт. – К., 1972.
8. **Уткин А.** О концертировании и его формах в современной инструментальной музыке // Стилиевые тенденции в советской музыке 1960–1970-х годов. – Л., 1979. – С. 63–84.
9. **Антонова Е.** Жанровые признаки инструментального концерта и их претворение в предклассический период: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. – К., 1990.
10. **Мінкін Л.** Щодо діалогічної природи жанру концерту (на прикладі Першого та Третього фортепіанних концертів Р. Щедрина) //

Українське музикознавство. – Вип. 22. – К., 1987. – С. 77–83.
11. Киреева Т., Рудянский А. Фортепианные концерты украинских композиторов в МШ: Метод. рекомендации. – Донецк, 1989.

The piano concerts by Ukrainian composers N.Silvansky, I.Bercovitch, I.Shtogarenko, belong to definite achievements of the art of music. They have broken the limits of instrumental genre and fulfill it with new content. They have enriched the repertoire of children music schools. Their music heritage states the meaning of the Ukrainian composer's school in the musical and esthetical upbringing of children. The essential problems of specialties of ensemble music and technical difficulties of presentation of the concerts of the Ukrainian composers are discussed in this article. The methodology and authors recommendations are to help the young musicians in studying the piano concerts. The ensemble playing is an important factor in preparing the young players to further studying in higher musical educational establishments.

УДК 784.6

А. І. Василенко

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ХУДОЖНЬО-ДИДАКТИЧНОГО АНАЛІЗУ СУЧАСНОЇ ДИТЯЧОЇ ПІСНІ

Однією з провідних умов повноцінної реалізації шкільними уроками музики („Музичне мистецтво”) їх художньо-освітнього та естетично-виховного потенціалу є відповідний, професійно обґрунтований відбір музично-дидактичного матеріалу, важливе місце в якому належить дитячій пісні. Нема необхідності доводити той факт, що саме дитяча пісня (принаймні, найкращі її зразки) має значні можливості для ефективно реалізації тих завдань, що стоять перед шкільним педагогом-музикантом – це розвиток музичного слуху учнів (у єдності всіх компонентів, що його складають), розвиток умінь та навичок інтонаційно-чистого та художньо-осмисленого інтонування, а також, ураховуючи властивість жанру дитячої пісні репрезентувати в адаптованій для дітей формі інтонаційно-семантичний „Словник” вітчизняної та зарубіжної музичної культури (як професійної, так і фольклорної традиції), – формування культури художнього сприйняття класичної музики різних епох, стилів та напрямків.

Звичайно ж сучасна шкільна програма з дисципліни „Музичне мистецтво” надає в розпорядження педагога-музиканта досить велику кількість пісенного матеріалу, який, безперечно, відповідає всім вимогам, що висувуються перед шкільними уроками музики. Але, як свідчить практика, шкільний педагог-музикант досить часто постає перед необхідністю пошуку своєрідного „еквіваленту” тієї чи іншої пісні, яка

передбачена шкільною програмою. Частіше за все це відбувається, коли мова йде про ті або інші позашкільні мистецькі заходи – заняття хорових колективів, вокальних ансамблів та вокально-інструментальних ансамблів або роботу з солістами-вокалістами. Але й під час проведення уроків музики така необхідність час від часу виникає, або в разі відсутності нотного тексту, передбаченої шкільною програмою пісні, або – якщо вчитель бажає використати на уроках музики ту чи іншу пісню, яка непередбачена програмою (до речі, шкільна програма надає йому таке право). Отже, для того, щоб такий вибір був професійно й художньо обґрунтованим, педагог-музикант повинен мати певні навички аналізу сучасного пісенного матеріалу. Мета такого аналізу – відбір пісень, які б органічно поєднували в собі як дидактичний, так і виховний потенціал і були б водночас цікавими та привабливими для дітей. Саме це ми маємо на увазі під художньо-дидактичним аналізом. І саме цій проблемі присвячена наша стаття.

Щороку до сучасного „музичного побуту” потрапляють десятки пісень, що адресовані дитячій та юнацькій аудиторії. Тим не менш практика свідчить, що з усього цього „пісенного масиву” в дитячому „музичному побуті” затримується небагато. Між тим, як свідчить досвід, діти із задоволенням співають та слухають пісні, що створені десять та більше років тому (згадаємо, наприклад, „Улыбку” або „В траве сидел кузнечик” В. Шаїнського та ін.).

У чому полягає секрет багаторічної популярності одних пісень та нежиттєздатність інших? Це питання, хоча воно й має певний відтінок риторичності, аж ніяк не зайве й тим більше – не просте. Будучи, по суті, одним з центральним для будь-якого дослідження, що присвячене пісенним жанрам, воно до теперішнього часу не знайшло скільки-небудь ґрунтовного висвітлення, що багато в чому зумовлено певними труднощами „ідеологічного порядку”, які виникали до недавнього часу. Саме художні принципи „соціалістичного реалізму”, які часто проголошували бажане дійсним, призводили на практиці до високих оцінок (щоправда, не завжди несправедливих) пісень, поетичні тексти яких спекулювали на „ура-соціалістичній” образності, а музика – на всякого роду „зв'язках” з традиціями революційних пісень. Сама ж проблема таким чином знімалася зовсім. Отже, не треба дивуватися тому, що протягом багатьох десятиріч музикознавство досить рідко зверталося до пісенних жанрів, у тому числі й до дитячої пісні.

Утім, було б несправедливо говорити про повну не увагу музикознавців до пісенних жанрів у минулі часи. Ця проблематика, хоча й епізодично, усе ж таки розглядалася в низці робіт (Л. Алексеєва, Б. Асаф'єв, В. Зак, Л. Кулаковський), причому іноді висловлювалися думки сміливі та цікаві.

Так, наприклад, Б. Асаф'єв ще в другій половині 20-х років минулого століття висловлювався проти будь-яких спрощень та схематизму при створенні пісень для дітей, описуючи, звичайно ж, з

певною іронією, навіть своєрідний „рецепт”, за яким створюється більшість дитячих пісень. Закликаючи композиторів-пісенників бути більш вимогливими до своєї творчості, Б. Асаф'єв, зокрема, писав: „Я впевнений, що тоді, скажімо, у революційно-маршеподібних та „підйомних” піснях з'являться й більш складні ритми й інтонації, що більш глибоко захоплюють динаміку життя. Моторність слухових образів стане більш диференційованою, і метричні схеми та формули німецьких полкових маршів не будуть визначати цілком „ходу сучасного міського життя” [1, с. 277].

Цікаві, хоча й не в усьому беззаперечні, на наш погляд, думки з цієї проблеми були висловлені на рубежі 50–60-х років минулого століття Л. Кулаковським. У якості причин, які призводять до неповноцінності творів пісенного жанру, дослідник справедливо вказує на неясність, нерозвиненість мелодії, а також – на слабкість поетичного тексту. Окремо, щоправда, не завжди переконливо, він розглядає проблему співвідношення музики та поетичного тексту. Органічність їх синтезу, справедливо вважає Л. Кулаковський, найважливіша умова художньої повноцінності пісні. „Джерела помилок синтезу, що ведуть до часткового або повного перекручування задуму пісні, – пише автор роботи, – це, зазвичай: 1) невдача композитора, мелодія якого виявилася нижчою за тему та ідеї, що виражена в словах пісні; 2) недоліки самого тексту, який або не підходить для куплетного виконання, або є легковажним і тільки профанує ідею, яку намагається втілити” [2, с. 241]. Однак в іншому місці свого дослідження Л. Кулаковський визнає, що буває „чимало випадків, коли неповноцінна пісня розповсюджується, багатьом подобається, і тим не менш ми не можемо примиритися з правомірністю такого її успіху, вважаємо навіть, що звичка до подібних пісень шкідлива, може зіпсувати смак і т. п.” [2, с. 237].

Ці зауваження дослідника, адресовані пісенним жанрам у цілому, повною мірою справедливі та актуальні стосовно дитячої пісні, й у тому числі дитячої пісні сьогодення. На жаль, у наступних роботах, досить небагаточисленних, проблема, що нас цікавить практично не порушується і поступається місцем аспектам суто музично-теоретичним (ладова основа, гармонійна мова і т. п.), або ж, якщо мова йде про популярні видання, – підміняється т. з. „виховним значенням”. Однак, не тільки ідеологічні вади були „каменем спотикання” в дослідженні цієї проблеми. Основна причина, на нашу думку, полягає в тому, що сама проблема не настільки проста, як це може здаватися на перший погляд.

У дослідженні, яке присвячене проблемам відношення мистецтва та буденної свідомості, Р. Шульга пише : „Сфера буденного – підступний об'єкт для вивчення... Ще раз переконуєшся в цьому, коли стикаєшся з традиційною зневагою по відношенню до нього, але, відважившись проникнути в цю сферу, опиняєшся в середині цілого світу – такого знайомого, зрозумілого і в той же час обманливого у своїй простоті” [3,

с. 65]. Ці слова повною мірою справедливі й щодо жанру дитячої пісні, тому що одна з особливостей його функціонування – тісний зв'язок зі сферою буденного. Саме ця властивість, яка до недавнього часу знаходилася поза полем зору дослідників, зумовлює необхідність внесення суттєвих коректив до аналітичних підходів при розгляді як пісенних жанрів у цілому, так і дитячої пісні зокрема, бо, як вважає Р. Шульга, „...саме в розумінні специфіки буденного світосприйняття... знаходиться пояснення сутності критеріїв оцінки творів мистецтва, що існують серед значної частини аудиторії, суть їх розходження з експертними оцінками” [3, с. 65]. Наведене висловлювання, між іншим, багато в чому пояснює факт „небажаної” популярності тих чи інших пісень, справедливо підмічений Л. Кулаковським, але витлумачений ним так, як тільки й можна було це зробити, спираючись на тодішню ідеологічну доктрину.

Але повернемося до жанру дитячої пісні. Функціонуючи у сфері буденного, вона тісно взаємодіє з іншими жанрово-стильовими шарами, що входять у цю сферу – фольклором в усьому його розмаїтті та масовими музичними жанрами професійної традиції (з сучасними, пісенними та пісенно-танцювальними естрадними жанрами), а через посадництво останніх – і з концертними жанрами „серйозної” музики. Зауважимо, що ці зв'язки мають складний та багаторівневий характер. Але весь цей спектр взаємодій охоплює лише один бік процесу, що розглядається. Інший, не менш важливий його бік – функціонування жанру дитячої пісні в системі дитячої художньої субкультури, який передбачає його спрямованість не просто на масову слухачку та виконавську аудиторію, але й на конкретний її соціально-віковий шар. Причому, цей шар не є однорідним з точки зору його художніх смаків та потреб, що багато в чому зумовлено психолого-віковою диференціацією. Й оскільки ця диференціація суттєвим чином впливає на основні характеристики жанру, що нас цікавить (ідейно-образний зміст, відбір музично-виражальних засобів і т. п.), що підтверджується прийнятою в педагогічній науці традицією розподіляти дитячі пісні саме за віковими критеріями, – ми вважаємо за необхідне зупинитися на них більш детально.

Сучасна психологія виокремлює в розвитку дитини два великих вікових періоди – дитинство (від народження – до 10–11 років) та підлітковий вік (з 10–11 до 15 років). Дитинство, крім того, поділяється на 3 більш локальних етапи – немовлятво (до 1 року), раннє дитинство (з 1–3 до 6–7 років) та молодший шкільний вік (з 6–7 до 10–11 років). Основна увага у нашій статті буде приділена пісням, які адресовані дитячій аудиторії молодшого шкільного та підліткового віку (або реально функціонують у їх середовищі). Таке обмеження ґрунтується на таких умовах: по-перше, у цьому випадку ми маємо справу з найбільш численною групою пісень; по-друге, на відміну від пісень „для малюків” ми маємо справу з творами, достатньою мірою розвинутими як з точки

зору їх образно-поетичного ладу, так і з точки зору музичної стилістики. У більш дорослій віковій групі (16–17 років), як свідчать наші спостереження, коло музичних інтересів і потреб значною мірою змінюється, що знаходить відображення, передусім, в образно-поетичному складі пісень, які звучать у цьому віковому середовищі. Вони, по суті, більш тяжіють до пісень естрадних.

Отже, звернемося до психологічних характеристик цих вікових груп. Зауважимо, що написано з цього питання доволі багато, тому ми наведемо лише ті дані, які становлять інтерес у контексті цієї статті. Почнемо з молодшого шкільного віку.

Характеризуючи цю вікову групу, психологи виділяють, у числі інших, такі якості, як довірливість, перевагу процесів збудження над процесами гальмування, яскраву образну уяву та потребу в зовнішніх враженнях. Особливо суттєвою уявляється нам притаманна молодшим школярам потреба в ігровій діяльності, яка, як буде показано нижче, багато в чому визначає їх „художні пріоритети”.

Кардинальні зміни у сфері свідомості характеризують наступну стадію в розвитку дитини – підлітковий вік. „Основу формування нових психологічних та особистісних якостей підлітка, – читаємо в „Словнику з психології” – складає спілкування в процесі різних видів діяльності, що ними здійснюється...” [4, с. 279]. Надзвичайно важливою для нас є і така особливість цього віку, як яскраво виражене прагнення наблизитися до світу дорослих, певна орієнтація на його норми та цінності. „Характерним для підліткового віку новоутворенням, – пишуть автори „Словника з психології”, що вже був цитований, – є почуття дорослості”, а також розвиток самосвідомості й самооцінки, інтересу до себе як особистості, до своїх можливостей та здібностей” [4, с. 279].

Наведені психолого-вікові характеристики, незважаючи на їх лаконізм, є досить цінними для нашого дослідження. Перш за все, вони певною мірою допомагають „змодельовати” систему світовідношень соціально-вікових груп, що нас цікавлять, або, якщо можна так сказати, – подивитися на жанр, що нас цікавить з позиції його соціального адресата – дитячої та підліткової аудиторії.

Таким чином, процес функціонування жанру дитячої пісні зумовлений, по-перше, особливостями буденної художньої свідомості, по-друге, психолого-віковими особливостями молодших школярів та підлітків. Причому, обидва ці фактори є амбівалентними; з одного боку, вони визначають „художні пріоритети” слухачької аудиторії, що нас цікавить, активно впливаючи на її ціннісні орієнтації, з іншого – через посередництво композитора – екстраполюються на сам жанр, детермінуючи його „художні параметри” (образно-поетичний склад та музичну стилістику).

Отже, реальна „життєздатність” тієї чи іншої пісні багато в чому залежить від того, наскільки ця пісня задовольняє художні потреби свого соціального адресата, у нашому випадку – молодших школярів та

підлітків. Формуються ж ці потреби під впливом низки факторів як психологічного, так і соціального порядку. Причому, їх співвідношення змінюється у відповідності із зростанням дитини та її інтеграції в систему суспільних відносин, що відбивається як на характері її оцінних суджень, так і на „художніх параметрах” жанру, що нами досліджується. Зупинимося на вказаних факторах більш детально.

Почнемо з факторів психологічних, зауваживши передусім той факт, що вони виконують мотиваційну функцію у сфері художніх інтересів молодших школярів та підлітків, активно впливаючи таким чином як на їх ставлення до музичного мистецтва в цілому, так і до пісенних жанрів зокрема. „Психологи вказують, – читаємо в дослідженні Р. Шульги, – що емоційне насичення є необхідною потребою для нормальної життєдіяльності людини. Оскільки це так, то, безперечно, існує і пошук засобів, що могли б задовольнити цю потребу. У зверненні до мистецтва цей мотив є конче суттєвим. Він може усвідомлюватися різною мірою, але присутній практично завжди. Привабливість багатьох видів та жанрів мистецтва зумовлена саме їх здатністю ефективно задовольняти потреби в емоційному насиченні” [3, с. 69]. Справедливість цих слів щодо соціально-вікової групи, яка нас цікавить, стане більш очевидною, якщо нагадати про такі якості дитячої психіки, як яскраве образне уявлення, потреба в зовнішніх враженнях, підвищена емоційність, що присутні тою чи іншою мірою й молодшим школярам, і підліткам.

Але „радіус дії” психологічних факторів не обмежується тільки мотиваційною функцією. Саме вони багато в чому зумовлюють специфіку художнього сприйняття слухачької аудиторії, що нас цікавить, й особливо – молодших школярів. Одну з глибинних основ цього сприйняття становлять, на наш погляд, художньо-культурні архетипи – структурні елементи людської психіки, приховані в колективному позасвідомому, і такі, що сприяють внутрішній єдності людської культури. Саме вони роблять можливим взаємозв'язок різних епох культурно-історичного розвитку й культурного відтворення як у минулому, так і в наш час. „Ці праобрази, архетипи, – зазначає Р. Шульга, – безперечно, як складові буденної свідомості, поринаючи у глибини позасвідомого, у сферу, де віками формувалися колективні уявлення про світ, являють собою шар свідомості і, звичайно ж, культури. Праобрази – це органічна частина художньо-образних структур у народній творчості і в авторському мистецтві” [3, с. 73].

Конкретизуючи наведене висловлювання стосовно до теми нашої статті, можна сказати таке: саме архетипи як шар буденної художньої свідомості багато в чому зумовлюють музичне сприйняття дитини на тих стадіях онтогенезу, коли такі фактори, як художній досвід або естетичний смак ще не сформувалися належним чином. Отже, архетипи можна розглядати як засіб позасвідомого орієнтування дитини в музичній культурі. Це стає можливим тому, що в основі мови музики, яка

спрямована, як відомо, до світу почуттів та емоцій і якій притаманна така якість, як універсальність, є ті ж архетипи. І ладова основа, і найбільш характерні ритмоінтонаційні формули, і найпростіші композиційні прийоми та музичні форми (період, прості двочастинна та тричастинна форми) архетипові у своїй основі, що робить їх своєрідним „мостом” між світом музичної культури та свідомістю дитини.

Досить цікаво у зв'язку з цим навести тут спостереження дослідниці концертних жанрів дитячої музики О. Мироненко, яка, зокрема, пише: „Відсутність досвіду слухання музики і самої „грамоти” побудови форм на початкових етапах входження дітей у музику стимулює композиторів будувати комунікативний синтаксис дитячості, спираючись на природні біологічні та психологічні особливості дитячого віку. Ними зумовлені акценти на малих лаконічних формах (періоду, простих двочастинних та тричастинних), симетрія, притаманна квадратності; швидка зміна коротких періодичностей; повтор як універсальний засіб розвитку інтонації” [5, с. 9]. Неважко помітити, що перераховані О. Мироненко елементи „комунікативного синтаксису дитячості” архетипові у своїй основі. Й, оскільки архетипи як засіб комунікації присутні в процесі функціонування концертних жанрів дитячої музики, то сумніватися в їх наявності, говорячи про жанри буденні (у тому числі й у дитячій пісні), не варто.

У той же час, як свідчить аналіз літератури, зводить проблеми функціонування жанру, що нас цікавить, тільки до архетипів, навряд чи правомірно. Так, наприклад, у дослідженні Р. Шульги читаємо: “З ускладненням... повсякденних життєвих зв'язків, їх багатогранності та різнорівневості, що характерні для життя сучасної людини, виявити реальну роль архетипів як фактів свідомості досить проблематично. ... Як своєрідний механізм мислення, який відповідає, скажімо, глибинному, інерційному шару існування свідомості, і як певний ряд образів у мистецтві він (архетип. – *A. B.*) робить свій внесок у зміст художніх структур... Але навіть приблизно говорити про незмінність наявності першообразу у структурах або ж у яких-небудь характеристиках було б... усе ж таки передчасно, беручи до уваги невивченість такої важливої проблеми, як „ув'язка” архетипів з іншими психологічними феноменами свідомості” [3, с. 74].

Погоджуючись по суті з наведеним висловлюванням, хотілося б однак, зауважити, що воно, у тій його частині, де мова йде про проблематичність виявлення ролі архетипів, усе ж не зовсім прийнятне стосовно дитячої буденної свідомості. Носії останньої (маються на увазі діти молодшого шкільного віку), як уже відмічалось, через психолого-вікові особливості ще не інтегрувалися достатньою мірою до системи суспільних відносин, тому вплив соціальних чинників, про які говорить Р. Шульга, у цьому випадку не настільки значний. Що ж стосується наступної вікової групи – підліткової, то тут роль соціальних чинників незаперечна, що певною мірою відбивається як на процесі сприйняття,

так і на оцінних судженнях. Зупинимося на цих чинниках більш детально.

Під соціальними чинниками ми розуміємо ті або інші зовнішні впливи на свідомість дитини. Зрозуміло, що „спектр” таких впливів надзвичайно різноманітний, тому з певною мірою умовності класифікуємо їх таким чином. По-перше, виділимо цілеспрямовані педагогічні впливи – художньо-естетичне виховання в усій багатогранності його форм та методів, по-друге, самостійну діяльність підлітка з „накопичення” культурної інформації, що здійснюється в процесі неформального міжособистісного спілкування, або ж – за допомогою засобів масової комунікації. Цілком очевидно, що ґрунтовний розгляд кожної з виділених нами груп є самостійною багатоаспектною проблемою, яка виходить за межі музикознавства та музичної педагогіки. І хоча такий розгляд не є метою цієї роботи, ми все ж таки висловимо кілька зауважень, які безпосередньо стосуються жанру дитячої пісні, яка нас зараз цікавить.

Перш за все, вплив соціальних чинників призводить на практиці до суттєвої „переоцінки цінностей” у художній свідомості підлітка, що зумовлено, головним чином, його входженням до світу дорослих і, таким чином, орієнтацією на норми та цінності цього світу. Тому цілком закономірно, що розширення сфери художніх потреб, яке спостерігається в цьому випадку у віковому середовищі, про яке йде мова, визначає й якісні зміни „художніх параметрів” жанру, що є предметом нашого дослідження. Ці зміни торкаються як вербального, так і суто музичного ряду дитячої пісні. Наприклад, одним з нових „художніх пріоритетів” у підлітковій слухацькій аудиторії стає „лірична тема”, яка викликає не тільки підвищений слухацький та виконавський інтерес, але й є основною сферою самодіяльної художньої творчості. Цей приклад, звичайно ж, не є поодиноким.

Утім, беручи до уваги роль соціальних чинників у формуванні художніх потреб та оцінних суджень підлітка, можна, на наш погляд, не тільки аргументувати те, що вже відбулося, але й висловити деякі прогнози, що стосуються подальшого розвитку жанру дитячої пісні. Пояснимо сказане більш детально.

Дві найважливіші події останніх десятиріч – розпад Радянського Союзу та набуття Україною держаного суверенітету – призвели до докорінної переоцінки соціальних цінностей, що торкнулося й художньої сфери. Один з проявів цього процесу – живий інтерес до національної музичної культури і, зокрема, до сучасної української естрадної пісні, кращі зразки якої, що проникнуті любов’ю до рідної землі, до її історії та культури, користуються сьогодні великим успіхом у широкої слухацької аудиторії. Наведемо як приклад пісню Т. Петриненка „Пісня назавжди”. Іншими словами, зміна „соціальних пріоритетів”, що відбуваються сьогодні в українському суспільстві, відбивається перш за все на масових жанрах, що свідчить про „привласнення” цих пріоритетів суспільною

свідомістю в якості нових соціальних цінностей. Отже, можна прогнозувати, що найближчим часом вони також стануть і, як свідчать наші спостереження, – уже стають одним з „художніх орієнтирів” для підлітків, які входять у дорослий світ. А це, у свою чергу, відіб’ється й на жанрі дитячої пісні, який є предметом нашої уваги – цей жанр, на нашу думку, також має стати більш національно зорієнтованим як з точки зору образно-поетичного ладу, так і з точки зору музичної стилістики.

Література

1. **Глебов И.** О сборниках детских песен // Вопр. музыки в шк. – Л., 1962.
2. **Кулаковский Л.В.** Песня, ее язык, структура, судьбы. – М., 1962.
3. **Шульга Р.П.** Искусство в мире обыденного сознания. – К., 1993.
4. **Психология:** Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990.
5. **Мироненко Е.С.** Творчество молдавских композиторов для детей: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. – Вильнюс, 1987.

The features of children's songs genres are presented in this article.

In this article an author continues development of problems related to the features of functioning of genre of children's song as the phenomenon of musical culture and as musically-didactic material on the lessons of music at general school. The influence of children's songs on children's and teenagers is characterized.

УДК 378.637.016:78.03(477)

М. М. Вовк

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ О. П. РУДНИЦЬКОЇ, Л. Г. КОВАЛЬ ТА О. Я. РОСТОВСЬКОГО НА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ В УКРАЇНІ

У сучасних умовах, коли відбувається становлення та розвиток української держави, здійснюється реформування економічних та суспільно-культурних галузей життя, особливої актуальності набуває проблема вивчення історичного минулого, зокрема, формування музично-педагогічної думки в Україні. У зв'язку з цим ми провели науковий аналіз та узагальнили творчу спадщину вітчизняних педагогів-музикантів, зокрема тих, які здійснили своїми працями певний вплив на формування й розвиток музично-педагогічної думки в Україні. Аналіз їхніх педагогічних поглядів допоможе в розумінні суттєвих особливостей розвитку вітчизняної системи музичного виховання.

Вивчення різних аспектів формування та розвитку вітчизняної педагогічної думки в Україні здійснено в наукових працях О.В. Адаменко, О.В. Велемця, В.О. Вихрущ, Л.П. Вовк, О.В. Глузмана,

М.Б. Євтуха, І.В. Зайченка, В.С. Курила, І.Є. Курляк, В.І. Лугового, В.К. Майбороди, О.М. Микитюка, О.В. Попової, І.О. Смолюка, М.М. Собчинської, Б.М. Ступарика, О.В. Сухомлинської, Л.О. Терських.

Дослідженням проблеми розвитку музично-педагогічної освіти та музично-естетичного виховання школярів у різні періоди займалися А.Г. Болгарський, Б.А. Брилін, С.С. Горбенко, В.І. Дряпіка, О.М. Олексюк, Г.М. Падалка, Л.О. Хлебникова, К.І. Шамаєва, О.П. Щолокова.

Вивченням деяких аспектів розвитку музично-педагогічної думки займалися вітчизняні вчені. Так, О.В. Михайличенко досліджував музично-естетичне виховання молоді в Україні другої половини ХІХ – початку ХХ століть. Питання розвитку музично-педагогічної думки в Галичині (кінець ХІХ – перша половина ХХ століття) висвітлено Л.Й. Проців; дослідженням розвитку музично-педагогічної думки в Україні на початку ХХ століття займалася О.В. Овчарук; становлення та розвиток музичного виховання школярів у західних областях Української РСР (1939–1959) вивчав Є.М. Марченко; І.В. Фрайт досліджував проблему музичного виховання школярів у діяльності західноукраїнських композиторів другої половини ХІХ – початку ХХ століття. У контексті нашої проблематики певний науковий інтерес становить дослідження Т.П. Танько, у якому здійснено вивчення розвитку музично-педагогічної освіти в Україні.

Таким чином, як показав аналіз останніх досліджень і публікацій, процес формування та розвитку музично-педагогічної думки у вітчизняній педагогіці ще не був предметом наукових пошуків. Це зумовило *мету* нашого дослідження – науковий аналіз та узагальнення педагогічних ідей педагогів-музикантів

У визначений період особливе місце у формуванні музично-педагогічної думки посідала діяльність О.П. Рудницької, Л.Г. Коваль та О.Я. Ростовського. Науковий аналіз їх педагогічних поглядів допоможе нам відтворити цілісну картину формування музично-педагогічної думки кінця ХХ століття.

Наукові пошуки цих учених зорієнтовані на підвищення ефективності системи музично-естетичного виховання. Вони здійснили значний вплив на формування музично-педагогічної думки в Україні. Позитивним є те, що концептуальні розробки, запропоновані українськими науковцями, ефективно використовуються в сучасній вищій та загальноосвітній школі.

Проблеми естетичного виховання молоді, зокрема формування оцінного ставлення до музичних творів, досліджено й узагальнено в низці публікацій О.П. Рудницької. Автор розглядає теоретичні засади цієї проблеми та пропонує методикку діагностики й розвитку естетичної оцінки, дає практичні рекомендації щодо вдосконалення виховання в учнів та студентів уміння цінувати прекрасне.

Розглядаючи питання оцінної діяльності та вміння цінувати прекрасне, О.П. Рудницька досліджує природу естетичної оцінки та специфіку визначення естетичної цінності музичного твору. Вивчаючи рівень розвитку вміння цінувати прекрасне, автор визначає ціннісні орієнтації студентів у галузі музики, а також критерії і зміст естетичних оцінок студентів.

Досліджуючи естетичну оцінку музичних творів як педагогічну проблему, автор аналізує умови й методи педагогічного керівництва оцінною діяльністю. На основі отриманих результатів пропонується методика формування естетичних оцінок. У посібнику „Вчись цінувати прекрасне” зазначається, що проведене дослідження „показало, що необхідність цілеспрямованих педагогічних впливів щодо формування естетичних оцінок стосується всіх видів і форм навчання, включаючи й спеціальну музичну освіту” [8, с. 109].

У методичному посібнику „Запрошує музична вітальня”, О.П. Рудницька окреслює коло питань, пов'язаних з організацією позакласного музичного виховання учнів, узагальнює досвід роботи з підвищення ефективності професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Наголошуючи на важливості музичного виховання, автор доводить, що музика відіграла й відіграє суттєву роль у вихованні молоді. Однак, „обмеженість шкільних занять лише шкільними уроками спричиняє появу певних труднощів у прищепленні учням зацікавленості мистецтвом” [6, с. 5]. Вона вважає, що це може компенсуватися за допомогою позаурочної виховної роботи. Зокрема, завдяки організації в загальноосвітніх школах „музичних віталень”, які відігравали значну роль в активізації творчої діяльності учнів.

Досліджуючи засоби підготовки школярів до сприйняття музики, О.П. Рудницька зазначає, що „музичне сприйняття розглядається як складний і специфічний вид діяльності учнів, що передбачає їхню орієнтацію не тільки в акустичній, а й у смисловій сфері музики, її інтонаційно-образному змісті” [6, с. 6].

Науковий інтерес становлять основні показники музичного розвитку учнів. До першої групи критеріїв включено ті з них, які характеризують динаміку емоційно-захопленого ставлення до музики й музичних занять. Другу групу складають критерії, що характеризують ступінь розвитку музичних здібностей і відповідних знань, умінь та навичок школярів. У третій групі вміщено критерії, які є показниками творчого розвитку учнів.

О.П. Рудницька неодноразово звертає увагу на важливість активізації самостійної музичної діяльності школярів. І значний потенціал для цього містять позаурочні заняття. Вона аргументує свою думку прикладами творчої праці вчителів музики й зазначає, що „самостійність мислення, практичних і розумових дій учнів успішно

розвиваються лише в тому випадку, коли їхньою розумовою діяльністю постійно й цілеспрямовано керує вчитель” [6, с. 15].

Виявленню музично обдарованих дітей допомагають дидактичні ігри. Вони значною мірою сприяють підвищенню рівня самостійності учнів. При цьому підкреслено важливість інсценування музичних творів та використання пісенно-ігрового фольклору.

Також у посібнику значна увага приділяється проблемі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Зокрема автор відмічає, що „в розвитку особистісних якостей учителя, які забезпечують ефективність його виховної діяльності, виняткова роль належить мистецтву, зокрема музичному” [6, с. 36]. У посібнику пропонується методика проведення занять „Музичної вітальні” у вищих навчальних закладах та розкривається позитивний вплив лекцій-концертів на формування музичних здібностей студентів. Автор доходить висновку про те, що „спільна спрямованість педагогіки середньої і вищої школи на пошуки нових шляхів виховання молоді засобами музичного мистецтва – запорука духовного збагачення членів суспільства” [6, с. 41].

Певний вплив на формування музично-педагогічної думки зазначеного періоду відіграли наукові праці О.П. Рудницької „Українське мистецтво у полікультурному просторі” та „Основи викладання мистецьких дисциплін”. У посібнику „Українське мистецтво у полікультурному просторі” розглядаються основні напрями розвитку таких видів українського мистецтва, як архітектура, живопис, театр, музика, декоративно-ужиткове мистецтво. У ході аналізу українського музичного мистецтва висвітлюється проблема еволюціонування професійної музики в Україні та її витоки. Аналізується співвідношення цього процесу з розвитком хорової культури та освіти в Україні, досліджується діяльність хорових колективів XIX – XX століть.

Значна увага приділяється вивченню історії київської вокальної школи, яка виховала багато поколінь талановитих музикантів та педагогів. Розглянуто жанри музичного фольклору, що є найбільш поширеними в Україні. У ході аналізу української музики масових жанрів висловлюється думка про те, що „майбутнє української музики масових жанрів залежить від багатьох факторів, серед яких найважливішими можна вважати підвищення загальнокультурного та художнього рівня її творців і, безумовно, шанувальників цього виду мистецтва” [7, с. 177].

Основні пріоритети сучасної педагогіки викладені в посібнику „Основи викладання мистецьких дисциплін”. Зокрема, розглядається питання філософії мистецької освіти, культуротворчий вплив мистецтва та психолого-педагогічні проблеми художнього сприйняття. Приділяється увага проблемі педагогічної діагностики та методиці викладання музики.

Як показало вивчення наукових праць О.П. Рудницької, автор пропонує до використання комплекс педагогічних заходів, спрямованих

на розвиток інтелектуальної, емоційної та вольової сфер особистості, які мають допомогти у формуванні музичного сприйняття. Відповідно до розробленої методики складено програми, які сприяють залученню майбутніх педагогів до самостійної педагогічно спрямованої музичної діяльності в різних формах організації та інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу.

У формуванні музично-педагогічної думки особливе місце посідає діяльність Л.Г. Коваль, яка розглядає питання виховання почуття прекрасного в молодших школярів і підлітків за допомогою літератури, музики та образотворчого мистецтва. У методичному посібнику „Виховання почуття прекрасного” обґрунтовуються педагогічні умови формування оцінної діяльності учнів, методичного забезпечення цього процесу, приділяється увага характеристиці компонентів естетичної оцінки та етапам формування здібності оцінювати твори різних видів мистецтва.

Для формування всебічно розвиненої особистості необхідною умовою є розвиток основ естетичного світосприйняття, прищеплення високих художніх смаків, оцінок, ідеалів. Автор розрізняє поняття естетичного сприймання та естетичної оцінки, наголошуючи при цьому, що сприйняття естетично цінної інформації ґрунтується на поступовому накопиченні знань, що дають змогу розуміння настрою твору, його основної ідеї та художньої цінності. Стосовно естетичної оцінки автор наголошує, що це явище досить складне й потребує цілеспрямованого педагогічного керівництва.

Розглядаючи питання особливостей естетичної оцінної діяльності учнів I–III класів, наголошується увага на тому, що найбільш доступними для розуміння учнів цього віку є музика й література, а основними критеріями оцінки учнями творів є утилітарне значення краси, поверховість аналізу. Але вони не є достатніми для розвитку глибокої естетичної оцінки, що запланована програмою з музики. Тому у своїй роботі вчителю необхідно керуватися загальним критерієм норми естетичної оцінки. Особливо це стосується вивчення ідейно-художнього змісту твору з учнями початкових класів [1, с. 28].

В учнів IV–VII класів можна виділити два основні типи сприймання, які вдалося виділити завдяки експериментальним дослідженням. До них належать предметно-зоровий та емоційний. Л.Г. Коваль вважає, що „предметно-зоровий тип сприймання властивий нерозвинутому сприйманню й оцінці музики. Емоційне сприймання пов'язане з правильним розумінням образного ладу” [1, с. 88].

У роботі зі школярами підліткового віку роль учителя з керівництва сприйманням і розумінням музичних творів „полягає в нагромадженні в учнів фонду музичних вражень для розуміння емоційної спрямованості музики; у формуванні словникового запасу та засвоєнні спеціальної музичної й естетичної термінології; у виробленні естетичної оцінки музичних творів за допомогою методу музичних аналогій,

особливістю якого є поступовий розвиток в учнів музичних уявлень, уміння використовувати набуті навички аналізу простих музичних творів при оцінці складних музичних образів” [1, с. 97].

Важливим фактором при цьому є вибір форм музично-естетичного виховання. До основних форм автор відносить концерти та бесіди про музичне мистецтво, музичні вечори, участь у шкільній художній самодіяльності, роботі клубу шанувальників музики [1, с. 99].

У посібнику характеризується вплив образотворчого мистецтва й літератури та розвиток естетичного ставлення до мистецтва. Неможливо не погодитися з твердженням Л.Г. Коваль про те, що „врахування специфіки оцінного ставлення школярів у різних сферах навчання й виховання допоможе вчителю у формуванні естетично розвиненої особистості” [1, с. 119].

У науковій праці Л.Г. Коваль „Музично-естетичне виховання підлітків” розкриваються питання ролі музичного мистецтва у вихованні підростаючого покоління. При цьому особлива увага концентрується на єдності ідейного, морального та естетичного виховання. Крім того, підкреслюється значення естетичного виховання як одного з важливих факторів формування гармонійно розвиненої особистості.

Визначаючи основні завдання музично-естетичного виховання підлітків, Л.Г. Коваль аналізує музичне виховання в Україні на основі оглядів художньої самодіяльності й висловлює думку про те, що „музика потребує від масового слухача не тільки розвинутого вміння насолоджуватися звуковими образами, а й підготовки до правильного сприймання музичних творів, вдумливого аналізу навичок слухання музики різних жанрів” [3, с. 12]. Дослідження, які проводилися на базі ЗОШ №105 м. Харкова, ЗОШ №57 м. Києва, ЗОШ №6 м. Вінниці, доводять, що вчителі досягли значних успіхів у музично-естетичному вихованні підростаючого покоління. Стосовно визначення завдань музично-естетичного виховання підлітків автор зауважує, що вони походять від завдань естетичного виховання, але мають свою певну специфіку [3, с. 14].

Ще з 20-х років ХХ століття в педагогіці постійно звертається увага на проблему формування стійкого інтересу до музичного мистецтва. Автор доводить, що вчені провідне місце в масовому музично-естетичному вихованні відводили школі. Підкреслюється важлива роль музичного мистецтва у формуванні естетичних ідеалів, ідейних переконань. До джерел музичної інформації, що її отримує школяр, автор відносить школу, позашкільні установи, сім'ю, засоби масової інформації.

Л.Г. Коваль наголошує, що існує спеціальна методика виявлення рівня музично-естетичного розвитку слухача, типів сприймання музичних творів, визначення способів формування критичного ставлення до музики різних жанрів. Однак, певні труднощі викликає вивчення особливостей розуміння та оцінки музичних творів підлітками [3, с. 26].

При роботі над розвитком сприймання учнів важливим є поновлення фонду точних уявлень за допомогою слухання музичних творів. Слуханню має передувати бесіда вчителя, звертається увага на особливості художньо-образного змісту твору та використаних виражальних засобів. Автор зазначає, що „підліток після деякої підготовки починає сприймати музичне мистецтво більш осмислено, він починає усвідомлювати, що розуміння музичного твору вимагає знань, уміння проникнути в його ідейний і образний зміст” [3, с. 33].

Також розглядається проблема формування естетичної культури школярів та вдосконалення методики викладання предметів естетичного циклу. Крім того, велику увагу приділено використанню найбільш раціональних методів та прийомів стимулювання дитячої творчості.

Уперше в історії музично-педагогічної думки зроблено аналіз основних принципів і методів нової програми „Музика”, розробленої Д.Б. Кабалецьким для загальноосвітніх шкіл. Приділяючи увагу проблемі формування естетичних ставлень та естетичної культури учнів, Л.Г. Коваль вивчає особливості формування естетичних ставлень до музичного мистецтва в школярів різного віку. Автор посилається на дослідження В.І. Петрушина, Б.А. Бриліна, Е.В. Квятковського, Ю.У. Фохт-Бабушкіна та інших учених. На основі їх узагальнення зазначається, зокрема, що „методика формування естетичних смаків школярів різного віку повинна будуватися з урахуванням соціальних функцій мистецтва: виховної, оцінної, комунікативної, гедоністичної та естетичної” [2, с. 9].

Автор виділяє низку положень, які є необхідною умовою для успішного формування естетичних ставлень до музичного мистецтва. Вона вказує на наявність невирішених проблем, пов'язаних із сприйманням музики школярами. До основних причин Л.Г. Коваль відносить недостатню музичну підготовленість та культуру школярів, а також відсутність уваги з боку вчителів до розвитку та збагачення фонду музичних асоціацій учнів. У результаті це може призводити не лише до низького рівня розвитку емоційного досвіду, але й до повного його руйнування. Для ефективного відновлення та збагачення фонду музичних асоціацій учнів використовуються методи наведення, спостереження, генералізації.

Узагальнюючи, зазначимо, що в наукових працях Л.Г. Коваль простежується чітка тенденція до розробки та впровадження діалогової системи в процес формування естетичних ставлень учнів до мистецтва й діяльності. Автором здійснено обґрунтування умов реалізації діалогової системи спілкування-взаємодії у процесі формування естетичних ставлень. Крім того, розроблено методичну систему навчання майбутніх учителів методики розвитку естетичних ставлень учнів. Розкривається поетапність здійснення цієї методики.

Значний вплив на формування вітчизняної музично-педагогічної думки зроблено сучасним науковим дослідником О.Я. Ростовським. У

наукових працях він наголошує на тому, що музичне сприймання досліджується у філософсько-естетичному, соціологічному, психологічному, фізіологічному, музикознавчому аспектах. Педагогічний аспект дослідження музичного сприймання знаходиться на межі цих напрямків. О.Я. Ростовський займається вивченням саме педагогічного аспекту з метою теоретичного осмислення напрацьованого практичного масиву знань у галузі музичного виховання, зокрема стосовно музичного сприймання. Значний науковий інтерес становлять його навчально-методичні посібники „Методика викладання музики в початкових класах” та „Методика викладання музики в основній школі”, що присвячені питанням музичного виховання та навчання школярів.

Основи методики роботи з молодшими школярами розкрито в навчально-методичному посібнику „Методика викладання музики в початкових класах”. Автором аналізуються основні принципові підходи до засвоєння музичного матеріалу учнями, досліджуються важливі методологічні та методичні проблеми музичного виховання та навчання молодших школярів. Крім того, приділяється увага вивченню провідних ідей музичної педагогіки ХХ століття [5].

У процесі музичного навчання та виховання вчитель повинен урахувати педагогічні закономірності та принципи, зазначається в навчально-методичному посібнику „Методика викладання музики в основній школі”. Без усвідомлення їхньої значущості для практичної роботи педагог не зможе успішно здійснювати музично-освітню діяльність у школі. Адже, як відомо, саме у відповідності до педагогічних закономірностей та принципів учителем здійснюється прогнозування перспектив подальшого впровадження педагогічного процесу. Саме тому „виявлення закономірностей музичного навчання й виховання школярів має велике значення для осмислення й удосконалення навчального процесу, визначення ефективних засобів, шляхів і методів музично-естетичного впливу на дітей, формування у них необхідних особистісних якостей” [4, с. 26].

Автор зауважує: “Щоб успішно виховувати дітей, учителям слід урахувати специфіку впливу музики та особливості її сприймання школярами” [4, с. 31]. Ґрунтуючись на аналізі досліджень, які були проведені в інших галузях науки з вивчення цієї проблеми, О.Я. Ростовський аналізує особливості музичного сприймання та педагогічні проблеми його розвитку в учнів-підлітків. Ця проблема тісно пов’язана з питанням музичного образу. Автор вважає, що хоча музичний образ і постає перед різними людьми по-різному, бо містить суб’єктивну сторону, але все ж обов’язково містить у собі об’єктивну основу, яка є в самому творі. Завдяки цій основі музичний твір набуває притаманних тільки йому неповторних рис.

До основних педагогічних умов, які сприяють музичному сприйманню автор, відносить інформаційне забезпечення, формування установки на музичне сприймання, здійснення художньо-педагогічного

аналізу музичних творів, забезпечення взаємодії різних видів мистецтва на уроках музики, організацію самостійної діяльності учнів у процесі музичного сприймання. У наукових працях О.Я. Ростовського здійснено глибоке та всебічне дослідження педагогічних закономірностей, принципів і методів керування процесом музичного сприймання.

У межах статті неможливо охопити аналізом діяльність усіх науковців, які своєю дослідницькою діяльністю зробили внесок у формування музично-педагогічної думки в Україні. Вивчення педагогічної спадщини провідних вітчизняних педагогів-музикантів, які працювали в цей період, має значні перспективи. Це може допомогти у визначенні подальших пріоритетних шляхів розвитку освітньої системи України, розробці дієвої системи художньо-естетичного виховання підростаючого покоління, розумінні значення й місця різних методичних розробок для системи художньо-естетичного виховання підростаючого покоління.

Література

1. **Коваль Л.Г.** Виховання почуття прекрасного. – К., 1983.
2. **Коваль Л.Г.** Естетичне виховання школярів. – К., 1984.
3. **Коваль Л.Г.** Музично-естетичне виховання підлітків. – К., 1979.
4. **Ростовський О.Я.** Методика викладання музики в основній школі. – Тернопіль, 2000.
5. **Ростовський О.Я.** Методика викладання музики у початкових класах. – Тернопіль, 1997.
6. **Рудницька О.П.** Запрошує музична вітальня. – К., 1993.
7. **Рудницька О.П.** Українське мистецтво у полікультурному просторі. – К., 2000.
8. **Рудницької О.П.** Вчись цінувати прекрасне. – К., 1983.
9. **Рудницька О.П.** Основи викладання мистецьких дисциплін. – К., 1998.

In the abstract the pedagogical looks of leading specialists are examined in industry of musically aesthetically beautiful education of O.P. Rudnitskoj, L.G. Koval and O.J. Rostovskogo. The attempt of scientific analysis and generalization of their pedagogical ideas is carried out and found out their influence on forming of muzichno-pedagogichnoy idea in Ukraine.

УДК 378.147:78

Г. В. Горбуліч, В. Г. Харченко

ВПЛИВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

У наш суперечливий час, відзначають дослідники, морально-естетичний вплив музичного мистецтва набуває великого суспільного значення, що зумовлене не лише кількістю та обсягом поширення музичної інформації, а, перш за все, впливом сучасних процесів і

наслідків соціальних змін на ціннісні орієнтації людей, зменшення соціальної ролі сімейного і громадянського традиційного виховання молоді. Компенсувати ці втрати в духовному розвитку особистості належить саме музичній культурі через естетичне засвоєння молоді людиною творів, що є справжніми цінностями мистецтва [1, с. 96–97].

Процес виявлення соціокультурного контексту мистецтва, тобто його взаємозв'язку із соціальними орієнтаціями та етично-естетичними нормами, розпочався ще на ранніх етапах усвідомлення мистецтва. Однак питання взаємодії музичного мистецтва із суспільно-політичними та соціальними обставинами є складними для розв'язання. „Справжня складність аналізу, що враховує взаємодію у мистецтві іманентних художніх факторів із соціальними, – відзначав А. Сохор, – полягає в тому, що ця взаємодія здійснюється, як правило, у прихованих і опосередкованих формах та вимагає аж ніяк не прямолінійного підходу” [2, с. 129].

Проблему соціальної зумовленості музичного мистецтва, різних видів художньої діяльності досліджували Б. Асаф'єв, Б. Яворський; соціальні функції музичного мистецтва та його виховну роль – А. Сохор; питання соціальної зумовленості музичного мислення та сприйняття, музично-естетичної культури досліджували О. Бурліна, Л. Кадцин, Л. Коваль, О. Костюк, О. Рудницька, О. Семашко, Г. Тарасов та ін. Особливо слід відзначити ґрунтовне дослідження В. Дряпікою соціокультурного контексту „молодіжної музики” як частини молодіжної культури [1].

Впливові духовного потенціалу класичного мистецтва на соціалізацію особистості приділялася значна увага в роботах Т. Адорно, Ю. Борева, Д. Кабалевського, Д. Леонт'єва, Б. Мейлаха, В. Ражникова, В. Семенова, Р. Шульги та ін. На думку вчених, саме класичне мистецтво як краща частина духовних досягнень людства здатне оновлювати й внутрішньо збагачувати особистість, духовно відроджувати й творити людину у всьому багатстві її сутнісних сил.

Зміна соціально-естетичної ситуації існування сучасного мистецтва призводить до виникнення протилежних типів впливу художнього матеріалу на слухача: естетичного (катарсичного), що викликає естетичні емоції, та гнітючого (антикатарсичного) впливу, що викликає свавілля біологічних інстинктів. Дослідниками відзначається, зокрема, посилення суперечливого виховного впливу сучасного музичного мистецтва на масову свідомість. Так, наприклад, завдяки засобам масової комунікації відбувся відчутний крен у бік значного обмеження взаємодії і взаємопроникнення соціального й особистісного досвіду молоді. Подібне явище логічно призвело до відчутного зубожіння змісту сучасної молодіжної музики й значною мірою перешкоджає орієнтації юнацтва на загальнолюдські цінності, утілені в народному й академічному мистецтві [1, с. 198]. Тому виникають питання екологізації художньої свідомості молоді, формування почуття

відповідальності у вихователів, що впливають на художньо-естетичну свідомість дітей та юнацтва.

Отже, проблема дослідження соціокультурного контексту мистецтва, зокрема, музичного, закономірностей його функціонування відповідно до конкретних соціальних і суспільно-політичних ситуацій залишається актуальною для педагогічної теорії та практики. Тому наша стаття присвячена соціокультурному аспекту впливу музичного мистецтва на духовний розвиток особистості, а саме – виявленню такого взаємозв'язку художніх факторів з соціальними, що є основою механізму виховного впливу мистецтва на особистість. Розкриття цієї проблеми передбачає, по-перше, аналіз сутності формувально-виховного впливу мистецтва на особистість та, по-друге, виявлення механізму дії естетично-виховної функції музичного мистецтва.

Феномен мистецтва розглядається філософами з різних позицій – цілісної людської діяльності, спілкування, творчості, – але завжди розуміється як загальна форма людського світовідношення та інтерпретується в онтологічному ракурсі з точки зору поглибленого розуміння самої людини (В. Іванов, В. Мазепа, В. Малахов, Г. Молчанова, В. Шинкарук, К. Шудря, Р. Шульга та ін.). Щодо людини мистецтво виступає як сутнісний самовияв культури, що цілісно вводить людину в цей культурний світ, буттєво залучає до внутрішніх тенденцій його розвитку.

Зближення понять „мистецтво” й „культура” не випадкове. Культурологічний підхід у вивченні мистецтва осмислює його як феномен культури, феномен діяльності, включеної в контекст внутрішніх відносин культури, який саме в цьому світлі набуває свого справжнього людського змісту (В. Іванов, М. Каган, Є. Бистрицький, Ю. Давидов, В. Малахов, В. Межуєв та ін.). Одночасно мистецтво передбачає культурне освоєння буття, орієнтуючи його на категорії „цінності”, „спілкування” і т. п. Ідеї й цінності, що утверджуються культурою, виступають у мистецтві як зміст цілісного людського переживання.

Отже, мистецтво як образна модель людської життєдіяльності та відображення світу відтворює особистість багатогранно й цілісно, впливаючи на структуру її свідомості й діяльності, взаємодіючи з життєвим і художнім особистісним досвідом.

В естетичній літературі існує низка концепцій, у яких розглядається сутність мистецтва, його функціональна структура. Мистецтво як багаторівнева динамічна система розглядається в роботах Ю. Борева, М. Кагана, С. Раппопорта, Л. Столовича, В. Розіна й ін. Деякі відмінності в концептуальних основах систем зумовлюють ієрархічність розташування функцій. Найбільший інтерес, на наш погляд, викликають функціональні моделі мистецтва Л. Столовича та Ю. Борева [3; 4].

Естетичне, на думку Л. Столовича, і є той системоутворювальний початок різних функціональних значень мистецтва, що забезпечує різноманітні „переходи” від художніх творів до людської особистості і,

отже, визначає логіку побудови системи функцій. Воно також пояснює здатність мистецтва формувати естетичне світосприйняття людини й різні види ціннісних орієнтацій [3, с. 136].

Ю. Боров, спираючись у цілому на концепцію М. Кагана, у своїй функціональній моделі мистецтва акцентує увагу на діяльність суб'єкта, спрямовану всередину – самопізнання, самооцінка, „самоспілкування”. У зв'язку з цим учений відзначає, що мистецтво як „образна модель людської життєдіяльності” дублює обидва типи діяльності людини – „усередину” й „назовні”. Тому основна мета мистецтва полягає в соціалізації особистості й утвердженні її самоцінності [4, с. 130].

Виховна функція розглядається вченим як катарсично-компенсаторна. Відповідно до наукової традиції катарсис трактується як загальноестетична категорія, яка відбиває виховні функції мистецтва, що, на думку вчених (Н. Берхін, Б. Дземидок, Т. Флоренська та ін.) становить один з найважливіших аспектів значення художньої творчості. Високе мистецтво, гармонізуючи особистість, якісно множить і розширює життєвий досвід, тому саме катарсична (очищувальна) і компенсаторна (що сприяє духовній гармонії людини) функції, на думку Ю. Борева, відображають суть і механізм формуально-виховного впливу мистецтва на особистість [4, с. 129–130].

Так, не називаючи виховну функцію катарсичною, учений, проте, підкреслює, що „механізм” її дії і суть засновані на явищі катарсису. Мистецтво, також відзначає Л. Столович, у своєму „катарсичному функціонуванні” здатне вирішувати „попутно” широкий спектр завдань тому, що здійснює „цілісний вплив на цілісний світ особистості, результатом чого є художнє „очищення” [3, с. 259].

Розглядаючи мистецтво в контексті сучасної культури, В. Розін, наприклад, відзначає такі функції, як світоглядну, психічної адаптації, вітальну, інноваційну, владну, катарсисистську. Оскільки в мистецтві людина одержує можливість прожити й розв'язати протиріччя „незбігу особистості й культури”, перевести його у „форму життя і творчості”, то саме цілюща й рятівна катарсисистська функція, відзначає вчений, є найважливішою функцією сучасного мистецтва [5, с. 129].

Психологічна модифікація функціональної теорії мистецтва представлена об'єктивно-аналітичним методом аналізу психології мистецтва (Л. Виготський, С. Ейзенштейн, К. Станіславський). Саме через катарсичну реакцію як „найважливіший механізм мистецтва” Л. Виготський розкриває процес соціалізації особистості, механізм виховного впливу мистецтва [6].

Отже, катарсис, маючи синтетичну природу, є універсальним механізмом мистецтва, тому завдяки катарсису досягається внутрішня єдність поліфункціональної концепції мистецтва, а також пояснюється логіка дії всієї багаторівневої динамічної системи.

Структура художнього образу становить модель духовно-практичного впливу мистецтва. Тому в образах мистецтва, відзначає

В. Малахов, не просто представлена деяка духовна діяльність, але й фіксується переживання цієї діяльності самою особистістю, що відображається в структурних характеристиках художнього образу. По-друге, у художньому образі не просто позначається таке переживання, але й розкривається його ціннісний зміст. По-третє, не тільки стверджується наявна система цінностей, але й генерується ціннісне ставлення до дійсності. Тому, по-четверте, художній образ не просто виступає як один із способів спілкування між людьми, але й постає як дійсна „школа мистецтва спілкування” (Л. Столович), що виявляє його конкретну життєву необхідність [3; 7, с. 111].

Результат взаємодії змісту художнього образу твору з особистим досвідом реципієнта виражається в реальній трансформації особистості, тобто художнє переживання завершується ефектом катарсису, що являє собою, відзначає Д. Леонтьєв, процес глибинного значеннєвого перебудування, діалектичного розв’язання на новому рівні внутрішнього протиріччя в значеннєвій сфері особистості [8, с. 77].

Музика як вид мистецтва становить багаторівневу динамічну функціональну систему. Однак не всі її функції виявляються однаково, що зумовлено специфікою музичного впливу. Особливою дієвістю, на думку вчених, завдяки емоційній безпосередності музики відрізняється естетично-виховна функція [2].

Музика порівняно з іншими видами мистецтва має найвищу здатність до збереження та передачі найрізноманітніших психічних станів, емоційного змісту духовного світу людини. Ця властивість музики всебічно досліджувалася філософами (Аристотелем, Платоном, Г. Гегелем, Ф. Ніцше, А. Шопенгауером, О. Лосєвим та ін.), психологами (М. Бліновою, В. М’ясищевим, Б. Тепловим, Г. Вороніним, О. Волчек та ін.), музикознавцями (Б. Асаф’євим, Б. Яворським, Л. Заксом, О. Костюком, Л. Мазелем, В. Медушевським, Є. Назайкінським, В. Ражниковим, А. Сохором, О. Фарбштейном, М. Харлапом та ін.).

Музика є одним із „сильнодіючих” засобів виховання особистості, у першу чергу, тому, що природа музики в широкому розумінні „біологічна”. Дослідження М. Блінової, Г. Вороніна, М. Гарбузова, Р. Пірсона, Г. Рімана, О. Волчек та інших учених підтвердили, що сучасна музична система ґрунтується на багатовіковому слуховому відборі, який спрямовувався мелодико-гармонійним інстинктом людства. Це забезпечило високий ступінь відповідності музичної системи системі внутрішніх біологічних процесів. Зокрема, Г. Воронін, досліджуючи музичну систему, зробив висновок про те, що вона є відображенням загального характеру організації циклічної системи біологічних процесів у організмі (ЦСБП) [9, с. 618]. На основі ЦСБП як глобальної „біологічної настанови” формуються вторинні психологічні настанови, що реалізуються у звуках, доборі музичних побудов, їхній оцінці.

Крім того, живий стан людини невіддільний від комплексу взаємозалежних автоколивальних процесів, що організовані відповідно

до музичної системи – так званої „внутрішньої музики”. У схвильованому стані ця система коливань проектується зовні, виявляючись у тій чи іншій формі. Так виникає можливість точного біологічного настроювання, а також цілеспрямованого добору відповідних ладотональних і музично-виразних засобів для одержання певного емоційного стану. Тому музика має значний вплив на людину, бо моделює життя організму як цілого, пронизуючи всі його рівні [9, с. 619].

Емоції, що викликає музика, сприяють нагромадженню моральної енергії в людині, створюють спонукальні мотиви, настанови, вимоги до майбутньої діяльності. Досліджуючи психологію мистецтва, Л. Виготський відзначав особливу роль музики, що „діє просто катарсично, тобто прояснюючи, очищаючи психіку, розкриваючи й викликаючи до життя величезні й до того подавлені й пригнічені сили”; музика організує нашу поведінку на майбутнє, тому є “реакцією, відстроченою через перевагу” [6, с. 330–332]. Цю ж думку підкреслює і Б. Асаф’єв, відзначаючи, що музика багато чого викликає у свідомості, багато про що змушує подумати, і в цій перспективності впливу музики – один з істотних стимулів її життєздатності [10, с. 156].

Отже, теорія відстроченого впливу мистецтва (Л. Виготський) є одним зі складових елементів психологічного механізму виховного впливу музики на людину.

Ставлення до музики як до знаряддя морального виховання було усвідомлено в історії культури досить рано. Так, наприклад, у давньогрецькому вченні про етос емоційний вплив музики розглядався як засіб формування моральних якостей членів суспільства. Етичне розуміння музики було розвинуто в працях Дамона, Теофраста, Аристоксена, Діогена Вавилонського, Аристида Квінтіліана, Філодема, Спевсиппа, Аристотеля, Платона.

Основи етичної теорії музики заклали піфагорійці, які стверджували, що музичний ритм і тональність можуть впливати на моральну позицію людини, або паралізуючи його волю, або викликаючи цілющий ефект. Філософи відзначали моральний, виховний і лікувальний вплив музики (Аристоксен), її силу й користь як моральну, так і пізнавальну в релігії, вихованні, війні й іграх (Діоген Вавилонський), здатність музики не тільки давати волю афектам, але й звільняти від негативного впливу (Теофраст). Згідно з орфічно-піфагорійськими уявленнями, катарсис (як розрядка почуттів і очищення душі) відбувався саме за допомогою музики [11, с. 144].

Особливо необхідно відзначити, що вчення про етос музики не тільки проголошувало тезу щодо впливу музики на характер людини, але й намагалося пояснити й показати різні форми цього впливу, розділяючи їх на позитивні й негативні. Наприклад, філософи давали морально-психологічне тлумачення різним тональностям. Аристотель, зокрема, у творі „Про музику” обґрунтував власне розуміння змістовного руху в

музиці як такого, що пов'язане з моральними якостями особистості. У зв'язку з цим учений розділяє тональності на етичні, практичні й надихаючі. Етичні впливають на етос людини, надаючи їй етичної рівноваги (доричної за своєю суворістю) або її порушуючи: міксолідійська тональність своєю скорботою, а іонічна – своїми чарами, що обеззброюють. Практичні тональності спонукають людину до певних вольових дій, а надихаючі (фригійська) призводять до розрядки почуттів [11].

Учення про етос як своєрідний елемент давньогрецької теорії музики одержало своє подальше продовження в педагогічних і політичних висновках Дамона, Платона. Так, наприклад, у трактаті „Закони” Платон, услід за єгиптянами, пропонує своєрідні заходи державної політики з виховання гарного смаку громадян – не дозволяти в мистецтві „проводити нововведення й вигадувати що-небудь інше, не вітчизняне” [12, с. 187]. Також висувається вимога застосовувати музичні тональності, що сприяють формуванню позитивного вигляду громадянина поліса, і забороняти ті, що його порушують.

У „Протагорі” Платон фактично намагається проаналізувати цілісний вплив музики на людину, стверджуючи, що кіфаристи „змушують душі хлопчиків звикати до гармонії і ритму, щоб вони стали більш чуйними, розмірними, гармонійними, щоб були придатні для промов і для діяльності: адже й усе життя людське потребує ритму та гармонії” [12, с. 187].

Основу музикознавчих досліджень, присвячених проблемі соціальної зумовленості музичного мистецтва, становлять роботи Б. Асаф'єва і Б. Яворського. Зокрема, інтонаційна концепція Б. Асаф'єва поєднує всі музичні явища (творчі, стильові, формотворчі, еволюцію виражальних засобів) у єдиний процес, зумовлений розвитком суспільної свідомості конкретної епохи. Виходячи з цього, учений пояснює певне середовище існування музичного матеріалу („інтонаційний словник епохи”), механізм вираження музичного змісту в емоційно-значеннєвій оболонці. Слухач знаходить життєвий зміст музики, відзначає Б. Асаф'єв, за допомогою привласненого спеціального асоціативного фонду на основі логіки певної музичної системи. „Ця логіка перетворює знайомі асоціації в опорні пункти розумової роботи слухача. Вона дозволяє зв'язувати їх з незнайомими в щось ціле” [13, с. 159–160]. Так слухач засвоює зміст, якого немає в його вже сформованих асоціаціях. Необхідно відзначити, що життєві й художні асоціації в музиці знаходяться в нерозривному сплаві, тому характер і будова музичної матерії особливо активно впливає на передану „зовнішню” інформацію.

Теорія „ладового ритму”, розроблена Б. Яворським, послужила основою для створення соціально зумовленої моделі музичної свідомості. На думку вченого-музикознавця, еталони „ладового ритму” (тяжіння, ритмічні формули, принципи побудови форми) характерні для кожної конкретної „фазоєпохи” (період соціальної практики). Вони є

вираженням життєвих процесів у музичній творчості, і їм відповідають певні моделі сприйняття. Отже, концепція „ладового ритму” пояснює наявність у музичній свідомості суспільства „одухотворених” культурною практикою структурних еталонів, що передрікають результат сприйняття. При цьому музична свідомість багатшарова, тому що функціонує на основі діалогу „нормативного” й „творчого”, музичного й позамузичного [14, с. 69].

Обґрунтування Б. Яворським ідеї соціальної зумовленості музичної свідомості спричиняє важливі педагогічні висновки:

1. Національна модель музичної свідомості спирається на свої характерні еталони „ладового ритму”. Тому важливо виховувати музичні інтереси дітей і юнацтва з опорою на національне музичне мистецтво. Слухаючи й виконуючи музику свого народу, дитина несвідомо вбирає в себе характерні національні риси, відбиті в еталонах „ладового ритму”, і таким шляхом ідентифікує себе зі своєю нацією;

2. При всьому різноманітті культурних традицій, що існують у багатонаціональному східному регіоні України, необхідно, щоб свідомість підростаючого покоління, у тому числі музична, формувалася на загальнолюдських цінностях. У концепції полікультурної освіти, створеній Д. Бенксом, наприклад, підкреслюється, що при всій різноманітності культурних моделей, що існують у суспільстві, система виховання повинна спиратися на домінуючу культурну традицію, що органічно поєднується із супутніми культурними моделями [15].

При розробці системи виховання в Україні необхідно враховувати цей позитивний досвід. Особливий розділ музичного мистецтва представлений жанром народної пісні – „музичним дзеркалом світу” (Ф. Ніцше) [16, с. 80]. Для кожного народу властивий певний тип інтонаційності, свої моделі „ладового ритму”, що вбирають у себе все багатство людської чуттєвості цієї нації. Виражаючи духовні потреби народу, пісня відображає їх у характерних емоційних переживаннях. Отже, народну пісню можна назвати музичним портретом нації.

Для української народної пісні, наприклад, властиві ліричні й естетичні почуття (світлий смуток, замисленість, щиросердечна м’якість, насолода звуками, красою й виразністю мелодії). Імовірно, що потреба нації в ліричних і естетичних переживаннях виражає таку рису національного світовідчуття, як потреба в красі і, зокрема, естетичному музичному катарсисі. Вірогідно, коректуючи напрямок музичних інтересів молоді, можна прогнозувати розвиток національної самосвідомості та впливати на його формування.

Музика, на відміну від інших видів мистецтв, розвиває здатність особистості до цілісного сприйняття форми, що розвивається в часі, тобто будить „інстинкт форми” (Б. Асаф’єв) [17]. Ця здатність, формована музикою, виявляється потім у всіх видах людської діяльності й загострює сприйнятливості особистості до сприйняття естетичних цінностей.

Впливаючи на моральні якості слухачів, музика виступає засобом формування світогляду особистості. Використовуючи музичні й позамузичні (асоціативні) засоби, композитор спрямовує думки й емоції слухача на певний об'єкт, перетворюючи безпредметні настрої у вищі почуття (наприклад, любові, гніву, захоплення) і цілеспрямовані вольові прагнення (рішучість, героїзм та ін.) [18, с. 61]. Тому музика є могутнім засобом духовного виховання суспільства, адже здатна не тільки виражати, але й розвивати, активізувати в слухачів моральні якості (патріотизм, щиросердну щедрість, мужність), а також формувати духовну єдність, згуртованість, спрямовувати злиття волі людей у єдиному пориві. Так, наприклад, до творів, що згуртували радянський народ під час Великої Вітчизняної війни, належать пісні „Священна війна” О. Александрова, „Вставайте, люди руські!” з кантати „Олександр Невський” С. Прокоф'єва, симфонія №7 Д. Шостаковича й ін.

Свідома перебудова духовного змісту особистості, відзначає К. Шудря, пов'язана з виникненням „значущих переживань”, що істотно впливають на мотиви, стимули, ціннісні установки, тобто потребнісно-мотиваційну сферу індивіда [19, с. 233]. Отже, музичне мистецтво, забезпечуючи особистість „значущими переживаннями”, здатне впливати на смаки й ідеали членів суспільства. При цьому ідеал виявляє себе в практичній діяльності через смаки й одночасно регулює цю діяльність. Так, наприклад, естетична обмеженість, низький гедоністичний потенціал трансльованого засобами масової комунікації музичного репертуару виховує в суспільстві масовий музичний смак найнижчого рівня і, відповідно, формує низький ідеал. Така музика притупляє увагу слухачів, приводить слух і свідомість до інертності і, як наслідок, перетворюється в розвагу, своєрідний гіпноз. Умирає „процес нагромадження „інтонаційного багатства” в суспільній свідомості, – відзначає Б. Асаф'єв, – і запаси „музичної пам'яті” висихають або наповнюються все сильніше й сильніше дешевою розважальною й чуттєвою інтонаційною стихією – виразкою музичного урбанізму „бульварного кабаре-штибу”... Це страшна сила. Вона калічить „слухову пам'ять” масового сприйняття і художній смак, знижуючи цінність завжди „на слуху” у безлічі людей, запасу інтонацій, які побутують” [17, с. 295–296].

Музичне мистецтво моделює за допомогою інтонаційної мови ціннісне багатство, логіку й динаміку людського світовідношення, організує духовне спілкування між людьми й поколіннями. Впливаючи на особистість своєю звукоструктурою, музика викликає цілком конкретний комплекс асоціацій, що є основою розуміння людиною музичного змісту у всій його багатосторонності: національній, часовій, індивідуально-психологічній, що повернута до зовнішнього світу або відображає внутрішній стан і процеси. Весь цей комплекс становить знання про людину, сформоване певною історичною епохою, конкретними соціальними умовами, що несе в собі музика [18, с. 42–43].

Музика є унікальним засобом пізнання світу й людини, тому що вона звертається до конкретної сприймаючої свідомості, сприяючи її саморозкриттю, самопізнанню і, одночасно, залучаючи до того, що хотів виразити композитор. Розкриваючи щирі сердні здібності людини, музика утверджує її самоцінність як особистості.

Отже, музичне мистецтво узагальнює, актуалізує і творчо збагачує духовний досвід людства, виступає засобом формування одухотвореного ставлення до світу, основою якого є духовні здібності й потреби людини, тобто духовність.

Музика впливає на духовний світ людини за посередництвом художнього образу, що створюється музичним твором. Структурна природа мистецтва (Ю. Лотман) припускає наявність форми реалізації художньої інформації, що втілює художній образ. Отже, можна стверджувати, що художній образ, структурований у музичному творі, відображає переживання людиною світу, емоційне ставлення до дійсності та відтворює певну модель впливу мистецтва на особистість.

Музичний твір може мати один образ чи систему образів, що формують цілісний художній образ твору. Зміст музичного, як і будь-якого художнього образу, розкривається в певній комунікативній ситуації і залежить від соціальних функцій, що виконуються мистецтвом. Співвідношення в музичному образі чуттєвого й раціонального, пізнавального та діяльно творчого, змісту й форми визначається перетвореннями в типі відносин між особистістю і суспільством кожної епохи [20, с. 5].

Отже, музика займає важливе місце в духовній культурі суспільства, тому що вона породжується суспільством, відображає життя суспільства та впливає на нього та його членів. Тому походження музичного мистецтва, його зміст, сприйняття, оцінка й використання соціальні за своєю суттю [21, с. 217].

Вірогідно, що результати дослідження соціокультурного контексту музичного мистецтва необхідно творчо переносити в площину педагогіки. Зокрема, подальшого дослідження потребує напрям генетичного взаємозв'язку художньої й педагогічної діяльності та проблема обґрунтування та розробки умов практичного застосування механізму мистецтва у виховній сфері.

Література

1. **Дряпіка В. І.** Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект). – К.–Кіровоград, 1997.
2. **Вопросы социологии и эстетики музыки.** – Вып. 2. – Л., 1980.
3. **Столович Л.Н.** Жизнь – творчество – человек: Функции художественной деятельности. – М., 1985.
4. **Борев Ю.Б.** Эстетика. – М., 1988.
5. **Розин В.М.** Искусство и художник в контексте современности (философско-психологические аспекты) // Мир психологи. – 2001. – №3. – С. 122–132.
6. **Выготский Л.С.** Психология искусства. – М., 1968.

7. Малахов В.А. Искусство и человеческое мироотношение. – К., 1988.
8. Леонтьев А.Д. Личность в психологии искусства // Творчество в искусстве – искусство творчества. – М., 2000. – С. 69–80.
9. Воронин Г.В. Современная музыкальная система как самоотражение организации бессознательного // Бессознательное: Природа, функции, методы исследования: В 4 т. – Т. 2. – Тбилиси, 1978. – С. 607–621.
10. Асафьев Б.В. О музыке Чайковского. – Л., 1972.
11. Татаркевич В. Античная эстетика. – М., 1977.
12. Алпатов М.В. Художественные проблемы искусства Древней Греции. – М., 1987.
13. Раппопорт С.Х. От художника к зрителю. (Как построено и как функционирует произведение искусства). – М., 1978.
14. Бурлина Е.Я. Структура музыкального интереса // Советская музыка. – 1983. – №4. – С. 65–69.
15. Наушабаева С.У. Проблема поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бенкса) // Педагогика. – 1993. – №1. – С. 104–109.
16. Ницше Ф. Рождение трагедии из духа музыки. Предисловие к Рихарду Вагнеру. – СПб., 2000.
17. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс: Кн. 1–2. – Л., 1971.
18. Гурков В.О. реализме в музыке // Критика и музыкознание. – Вып. 3. – Л., 1987. – С. 7–45.
19. Искусство в мире духовной культуры. – К., 1985.
20. Гачев Г.Д. Образ в русской художественной культуре. – М., 1981.
21. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: В 3 т. – Т. 2. – Л., 1981.

The article is devoted to the analysis of a role of art in spiritual development of a person, to research of social and cultural aspects of the problem. Authors have opened essence of catharsis functions as aesthetic and educational function of art, have revealed an essence and have characterized the mechanism of educational influence of musical art on the person, ways of its influence on tastes and ideals of members of a society, have done the important pedagogical conclusions from the idea of social conditionality of musical consciousness.

УДК 78 (08)

Р. Л. Дони́на

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ
И ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ
ФОРТЕПИАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СТАРИННЫХ МАСТЕРОВ
(НА ПРИМЕРЕ СОНАТ Д. СКАРЛАТТИ)**

С середины XX века в отечественной и западноевропейской музыкальной культуре начинается своеобразный музыкально-исполнительский „ренессанс”, связанный с возрождением внимания и интереса к старинной музыке, стремлением к ее изучению и исполнению.

Этот процесс – не случайное явление, не просто желание „поиграть в старину”, а глубокое осознание необходимости найти и восстановить бессмертные шедевры прошлого, возродить их для слушателя в полнокровном и соответствующем нашему времени звучании. В произведениях старых мастеров мы находим то, чего подчас не хватает в современной музыке – ясность, простоту, душевную гармонию и чистоту, первозданную красоту. Отсюда и возрастающий интерес к произведениям таких мастеров старинной клавирной музыки, как Ф. Куперен, Ж.Ф. Рамо, Г.Ф. Гендель, И.С. Бах, Д. Скарлатти и др. Творчество этих композиторов представляет огромную идейно-художественную ценность, хотя далеко не все их произведения продолжают жить в современной музыкальной практике, поскольку они либо утрачены, либо незаслуженно забыты.

Изучение клавирной музыки доклассического периода играет немаловажную роль в воспитании молодых музыкантов, в формировании их творческого багажа и накоплении исполнительского опыта. Произведения старинных мастеров, в соответствии с учебными планами музыкальных вузов Украины, изучаются в классах общего, специализированного и специального фортепиано, входят в концертные программы студенческих выступлений. Учитывая то, что творчество композиторов давно минувшей эпохи имеет свою специфику и во многом отличается от классического и романтического наследия, педагогу следует сформировать у студента необходимые представления об этой музыке, разъяснить особенности стиля, драматургии, композиционного строения и тематизма клавирных сочинений в соотношении со средствами музыкальной выразительности. Только в этом случае студент сможет создать художественно полноценную исполнительскую интерпретацию, что и является конечной целью работы педагога над музыкальным произведением.

В данной статье изучение клавирных произведений доклассической эпохи в фортепианном классе рассматривается на примере творчества итальянского композитора и клавесиниста Доменико Скарлатти (1685–1757) – одного из подлинных мастеров клавирной музыки первой половины XVIII столетия, создавшего новый, виртуозный стиль игры на клавесине.

Творчество Д. Скарлатти получило достаточно широкое отображение в музыковедческой литературе. Публикации, в соответствии с тематикой и ракурсом исследования, можно разделить на две группы. К первой относятся статьи, содержащие теоретический анализ клавирных произведений итальянского мастера. В них освещаются различные аспекты творчества Д. Скарлатти, обобщаются особенности стиля композитора. Это работы А. Климовицкого [4], Ю. Петрова [5; 6], А. Пинчукова [7], Р. Ширинян [8]. Ко второй группе следует отнести публикации, в большей степени касающиеся общих проблем музыкального исполнительства, в которых речь идет и о

клавирных сочинениях Д. Скарлатти, – это книги А. Алексева [1; 2] и М. Друскина [3]. Следует отметить, что в литературе более полно раскрываются теоретические проблемы изучения творчества Д. Скарлатти, в то время как практические вопросы, связанные с методикой изучения и особенностями исполнительской интерпретации клавирного наследия композитора, остаются за пределами внимания авторов. Подобное положение вещей не только определяет актуальность заявленной темы, но и открывает широкие перспективы для дальнейших разработок в данном направлении.

Несмотря на довольно значительный объем литературы о творчестве Д. Скарлатти, о жизни и деятельности этого итальянского композитора сегодня известно очень мало, так как многие факты его творческой биографии остались „в тени”. Однако нам известны произведения Д. Скарлатти – клавирные сонаты, названные самим композитором “Упражнениями для клавесина”.

Блестящий исполнитель-виртуоз, игра которого производила ошеломляющее впечатление на слушателей, неутомимый труженик, постоянно находившийся в творческом поиске, Д. Скарлатти оставил огромное наследие – более 500 одночастных сонат для клавесина. Как отмечает А. Климовицкий, „удивительное многообразие открывается в мире сонат Д. Скарлатти: неиссякаема фантазия композитора, власть его творческой воли поистине поражает, обаяние художественного темперамента неотразимо, пленяет щедрость и непрестанная влюбленность в жизнь” [4, с. 17].

При жизни композитора его произведения распространялись, как правило, в рукописных копиях, т. к. Д. Скарлатти мало заботился о публикациях своих шедевров (из огромного творческого наследия были опубликованы лишь несколько произведений). Поэтому в настоящее время рукописи его с клавирными сочинениями разбросаны по многим странам Европы.

Д. Скарлатти писал сонаты на протяжении всей своей жизни, поэтому они претерпели эволюцию в форме, содержании и выразительных средствах. В ранних сонатах часто можно встретить элементы „маленькой сюиты” внутри формы, что было своеобразной данью одному из наиболее популярных инструментальных жанров эпохи барокко. В ранних сонатах, написанных в старинной сонатной форме, темы главной и побочной партий еще слабо развиты и мало контрастны. Но в процессе творчества композитор все настойчивее разрабатывает форму одночастной сонаты и в произведениях среднего и позднего периода приходит к зрелым ее образцам.

Именно у Д. Скарлатти откристаллизовались основные принципы строения старинной сонатной формы, во многом опиравшиеся на особенности барочного формообразования. В дальнейшем они послужили первоосновой для создания классической сонатной формы.

Поэтому сонаты Д. Скарлатти рассматриваются как первые высокохудожественные образцы данного жанра.

Основные черты старинной сонатной формы у Д. Скарлатти можно охарактеризовать следующим образом: главная партия экспозиции – это, как правило, небольшая разомкнутая тема, преходящая в связующее построение, которое приводит к более сформированной теме побочной партии, изложенной в новой тональности, после чего следует заключительная партия. Все это образует первый раздел старинной сонатной формы – экспозицию, которая обязательно повторяется. Второй раздел совмещает функции разработки и репризы, в нем секвенционно разрабатывается тематический материал главной партии, а затем воспроизводится экспозиционный вариант побочной партии, но только в основной тональности. Вторая часть также повторяется. Этой „формальной схеме” следует Д. Скарлатти в большинстве своих сонат.

В области средств выразительности Д. Скарлатти проявляет себя как смелый новатор, экспериментатор, дерзко разрушающий схематизм бытовавших в то время представлений о динамике, фактуре, гармонии. Потребность в более „напористой” динамике и контрастности, стремление максимально расширить выразительные и звуковые возможности инструмента заставляют композитора постоянно искать новые краски, динамику, колорит, обогащать музыку необычными для этого времени виртуозными находками. Все это вносит в его музыку новые стилистические черты. В этой связи А. Алексеев отмечает, что „Скарлатти не стал подражателем модного тогда французского клавесинизма. Он отталкивался от традиций итальянской народной культуры и пошел по пути демократизации клавирной литературы. Он старался развивать те стороны нового, в которых клавесин мог ярче проявить свою специфику. В этом сказалось замечательное знание Д. Скарлатти инструмента” [2, с. 58].

Стремясь максимально овладеть объемом клавиатуры, Д. Скарлатти умело использовал самые низкие регистры клавесина, особенно в органных пунктах, подражающих исполнению на народных инструментах. Характерна его склонность к верхним серебристым регистрам, где клавесин соперничает с флейтой, скрипкой. Композитор охотно воспроизводит на клавише инструментальные и оркестровые эффекты: сигналы охотничьих рогов, звучание валторны, перебор струн на гитаре, мощь оркестрового tutti. Все это интонационно обогащало клавесин, расширяло его динамические возможности.

Подобные стремления наблюдаются и в области ладотональных и гармонических исканий Д. Скарлатти. Его сонаты отличаются ясностью и простотой используемых в них гармонических связей. В то же время достаточной смелостью характеризуются модуляционные планы разработочных разделов, где происходит то приближение к основной тональности, то внезапное удаление от нее. Интересно и то, что

композитор часто „бросается” от одной тональности к другой без модуляций, причем часто захватываются тональности терцового родства, что в первой половине XVIII века было весьма необычным. Композитор свободно обращался и с использованием тональностей равномерно-темперированного строя. В Италии он был одним из первых, кто применил в произведениях для клавесина 21 тональность из 24-х возможных (две сонаты Д. Скарлатти написаны в тональности Fis-dur).

Д. Скарлатти сделал обычным применение энгармонизма, используя различные варианты разрешения уменьшенного септаккорда. Будучи воспитанником неаполитанской школы, которая славилась своим пристрастием ко всему экстравагантному, Д. Скарлатти для обострения выразительности часто обращался в диссонансам, „фальшивым нотам”, переченьям, параллельным квинтам и октавам и другим „запрещенным” приемам, позволявшим ему придавать музыке более острые гармонические краски.

Еще одним средством повышения выразительности в сонатах Д. Скарлатти была хроматика, которая в то время избегалась другими композиторами или же использовалась крайне осторожно. У Скарлатти хроматика часто выполняла функцию динамического оттенка или усиливала напряженность развития.

Как видим, в своих сонатах Д. Скарлатти дерзко нарушает основные принципы строения музыкального произведения, принятые в практике того времени, и широко использует „запрещенные” приемы. Сам Д. Скарлатти говорил, что в его пьесах нарушены все правила композиции, однако эти отклонения от привычных норм не оскорбляют слух, а, напротив, доставляют чувственное удовольствие.

Поиски новой динамики и колорита обусловили и виртуозные приемы Д. Скарлатти. Мелодия у него чрезвычайно подвижна, она как бы рвется на широкий простор. Голоса музыкальной ткани изобилуют скачками, фактура насыщена аккордовыми пассажами, охватывающими весь диапазон клавира. Излюбленным, часто встречающимся приемом является перекрещивание партий правой и левой рук. Все это преодолевает привычное представление о звуковом пространстве, свойственном музыкальному мышлению эпохи барокко.

В области фактуры Д. Скарлатти был неистощим на выдумки, его виртуозные приемы и техника практически неисчерпаемы. Однако это не было тягой к формальному изобретательству и не являлось самоцелью. Виртуозные фактурные приемы, используемые в сонатах Д. Скарлатти (гаммообразные пассажи в прямом и противоположном движении, пассажи, исполняемые приемом *glissando*, исполнение хроматических гамм, „ломанных” арпеджио и октав, гаммообразного движения параллельными терциями и секстами, октавной техники, репетиций и т. д.), органично связаны с содержанием произведений, служат средством для передачи остроты и энергии музыки.

Анализ технических средств, обнаруживаемых в сонатах Д. Скарлатти, показывает, что композитор одним из первых предпринял попытку представить сонату как высшую школу клавирной игры, при помощи которой можно не только обучиться основам исполнительской техники, но и воспитать вкус, выработать легкость и непринужденность в игре на клавесине.

Характеристика композиционных и стилистических особенностей клавирных сонат Д. Скарлатти вплотную приводит к проблеме интерпретации его произведений современными музыкантами. Задач здесь много – это и освоение виртуозной фактуры сонат, и воспроизведение звучания клавесина на современных инструментах, в котором необходимо учитывать артикуляцию (т. е. особенности произношения нотного текста), а также колорит и красочность; это также проблема темпа, характера движения и др. Остановимся на некоторых из них.

Вопрос артикуляции является одним из важнейших при исполнении сонат Д. Скарлатти. Для понимания особенностей артикуляционной манеры клавирных произведений старинных мастеров, практическая сторона которой на сегодняшний день, к сожалению, утрачена, уместно обратиться к методическим указаниям современников Д. Скарлатти – Кванца, Шульца, Ф. Э. Баха, в чьих музыкальных трактатах зафиксированы основные требования, предъявляемые к исполнителям клавирных произведений. Важнейшими среди них были отчетливость исполнения (Кванц), правильная фразировка и расстановка необходимых акцентов (Шульц), закругленность, чистота, отчетливость и плавность (Ф. Э. Бах). Эти требования остаются актуальными и в наши дни.

В XVII – первой половине XVIII века в Западной Европе существовали две основные школы клавирной игры – школа, где основой исполнения был принцип *legato*, и школа *non legato*. Игра *legato* культивировалась в Испании, Франции и к началу XVIII века охватила почти все страны Западной Европы, за исключением Италии, где разрабатывались принципы *non legato*. Этот факт находит прямое отображение в клавирных сонатах Д. Скарлатти. Их моторность и задорный характер как нельзя лучше сочетаются со штрихом *non legato*. Вместе с тем, композитор достаточно широко использовал в своих сонатах и штрих *legato*, хотя знаки лиг в его рукописях встречаются редко. Указания связанной игры встречаются, в основном, в медленных сонатах, менее концертных и динамичных. Большинство же сонат предназначены для исполнения штрихом *non legato*, *staccato*, *non troppo legato*. Последний штрих наиболее целесообразен в пассажах и быстрых чередованиях звуков, когда исполнение *staccato* или *non legato* затруднено из-за быстрого движения мелкими длительностями. Штрих *non troppo legato* заключается в том, что звуки связываются пальцами, подобно *legato*, но при этом произношение их должно быть очень

отчетливым, членораздельным и приближенным по звучанию к *non legato*. Но чаще всего в сонатах Скарлатти штрихи комбинируются в зависимости от темпа, характера движения и протяженности звучания нот (т. е. длительности звуков).

Отчетливое исполнение предполагает также ясное разделение мотивных образований, что создает своеобразную „музыкальную пунктуацию” (мотивную фразировку). Особенностью интонационно-тематического строения сонат Д. Скарлатти является часто встречающееся отсутствие цезурного членения между музыкальными построениями, при котором окончание одной и начало другой фразы не отделены какими-либо внешними признаками (остановкой движения, каденционными оборотами, паузами и др.). При разучивании сонат Скарлатти в классе общего или специального фортепиано на помощь студенту должен прийти педагог. Его задача – объяснить студенту, что характерно для фразировки сонат Д. Скарлатти, и исследовать эти особенности на примере одной из сонат композитора. Полезным будет совместными усилиями расставить в нотном тексте „музыкальную пунктуацию”, графически изображая ее в виде черточек или цезур, а после предложить студенту самостоятельно провести аналогичную работу в какой-либо другой сонате Д. Скарлатти. Это поможет неопытному исполнителю с большей наглядностью разобраться в особенностях мотивной фразировки, правильно ее понять, научиться осознанно отделять окончание предыдущей фразы от начала следующей и добиться равномерности „мелодического дыхания” в исполнении, что в конечном итоге благоприятно повлияет на качество интерпретации произведения старинного мастера.

Однако исполнение будет не до конца продуманным и логичным, если в нем не выявить еще один аспект исполнительской практики, связанный с артикуляцией и пунктуацией, – акцентировку, т. е. подчеркивание, выделение в мелодии определенных звуков, имеющих в той или иной музыкальной фразе наиболее важное значение. Благодаря акцентировке, любая фраза (не только музыкальная, но и словесная) может быть по-разному произнесена, что приводит к наполнению ее с различными оттенками смысла. Вопрос акцентировки в сонатах Д. Скарлатти является очень важным, поскольку неправильная расстановка акцентов может привести к полному искажению смысла музыкального произведения. В сонатах Д. Скарлатти, в соответствии с музыкальной эстетикой и исполнительской практикой конца XVII – первой половины XVIII века, при помощи акцента необходимо выделять звуки, образующие „свободные” (т. е. „незадержанные”) диссонансы на сильном времени такта. По своей гармонической функции данные звуки являются чуждыми звучащей гармонии – это приготовленные или неприготовленные задержания, не входящие состав используемого аккорда. Подобные созвучия, встречающиеся в сонатах Д. Скарлатти в начале музыкальных построений (периодов, предложений или фраз),

следует обязательно подчеркнуть, выделив при помощи акцента задержанный, диссонирующий звук мелодии. Здесь молодому музыканту и его педагогу следует уделить внимание звукоизвлечению, определить и „отрегулировать” необходимую силу звуковой атаки.

Как показывает педагогический опыт, студенты далеко не всегда осознают важное значение мотивной артикуляции в старинной музыке, особенно в сонатах Д. Скарлатти. В связи с этим, довольно часто можно услышать такое исполнение, в котором контуры мотивных образований не рельефны, „размыты”, а в артикулировании мотивов нет ясности, отчетливости звука, точности и правильности в выборе штриха. Такое исполнение не только не раскрывает замысел композитора и не выявляет содержания произведения, но и демонстрирует то, что эти важнейшие компоненты музыкальной интерпретации студентом совершенно не осознаны (а, возможно, и не поняты). Подобная интерпретация, конечно же, является ошибочной, а добиться необходимого результата возможно лишь при тесном творческом контакте студента и педагога.

Существуют различные точки зрения на образный строй клавирных сонат Д. Скарлатти. Р. Ширинян пишет о том, что „многое в музыкальном стиле Д. Скарлатти определялось его жизнью придворного клавесиниста. Изящество, „приятность тона”, элегантность „музыкального разговора”, немногословность, постоянство в форме высказывания – эти особенности творчества представляются как „ограничение придворным этикетом”. Но какое множество чувствований, оттенков эмоций, какая живость характеров и образов <...> искусства Скарлатти!” [8, с. 168]. Как считает Ю. Петров, „стиль Скарлатти – это большая страна, путешествуя по которой можно рассчитывать на созерцание самых разнохарактерных пейзажей. Существующие традиции исполнения музыки Д. Скарлатти, корнями уходящие в прошлое, основаны на несколько ограниченных представлениях о ее образном строе” [6, с. 207–208]. Поэтому возможны различные манеры исполнения его клавирных сонат. Можно подчеркнуть „галантные” черты, приблизив исполнительскую интерпретацию к особенностям старинной музыки, или же, напротив, наполнить ее новым красками – динамизмом, эмоциональной приподнятостью, свойственными стилю фортепианных произведений последующих эпох. В данном случае студенту можно предложить сделать самостоятельный выбор, критерием которого станет его собственный вкус и музыкальные пристрастия.

Касаясь проблем изучения клавирных сонат Д. Скарлатти, необходимо сказать о редакторах и выдающихся интерпретаторах его музыки. Творчество Скарлатти постоянно привлекало к себе внимание исполнителей. Его сонаты вошли в репертуар крупнейших пианистов – Ф. Листа, А. Рубинштейна, А. Есиповой, В. Ландовской, Э. Гилельса, В. Горовица и др. В исполнении этих мастеров Д. Скарлатти предстает

перед нами как обаятельный и человечный художник, полный жизни и гармонии, глубины и поэтичности.

Сонаты Д. Скарлатти неоднократно издавались и редактировались. Большой вклад в популяризацию его наследия внесли такие редакторы, как К. Черни, Г. Бюлов, К. Таузиг, А. Гольденвейзер, А. Лонго, Р. Кирпатрик и др. Их редакции отличаются обстоятельностью, они оснащены многочисленными указаниями, расшифровкой мелизмов, обозначением динамических оттенков.

Для работы со студентами высших музыкальных учебных заведений наиболее полезной может оказаться трехтомное издание избранных сонат Д. Скарлатти, выпущенное немецким издательством „Петерс“ (всего в нем опубликовано 150 сонат композитора). В данном издании сонаты Скарлатти публикуются в оригинальной версии, за основу взяты рукописи Венецианской библиотеки. Здесь даны авторские указания темпов, украшений, а все дополнения редакторов (знаки динамики, штриховые и артикуляционные обозначения) указываются мелким шрифтом. Это позволяет студенту, изучив и первоисточник, и предлагаемую редакцию, окунуться в творческую лабораторию композитора, самостоятельно (но не без помощи педагога) разобраться в необходимости тех или иных редакторских указаний и выстроить свое исполнительское прочтение клавирной музыки Д. Скарлатти, приближенное к оригиналу или удаленное от него.

Сонаты подобраны в зависимости от уровня сложности – от более легких (в первом томе) к более трудным и виртуозным во втором и особенно в третьем томе. Это помогает педагогам ориентироваться в выборе сонат для студентов разных специализаций и разного уровня подготовки.

Среди педагогов иногда бытует односторонний интерес к творчеству Д. Скарлатти. Они рассматривают сонаты композитора прежде всего как инструктивный материал для работы над различными видами виртуозной техники, которыми так богаты эти произведения. Безусловно, клавирные сонаты Д. Скарлатти являются исключительно полезной школой пианизма и помогают воспитать у будущих профессиональных музыкантов определенные навыки и виртуозные качества. Но эти произведения могут быть более интересными и с иной стороны – как сочинения выдающегося музыканта прошлого, в которых воплощен самобытный, многогранный мир художественных образов, сочный, яркий колорит музыкального искусства. Задача педагогов, изучающих со студентами произведения Д. Скарлатти, заключается в необходимости проникнуть в этот яркий образный мир и воплотить в своей исполнительской интерпретации живое дыхание его новаторской, смелой, жизнеутверждающей музыки.

Литература

1. **Алексеев А.** История фортепианного искусства. – М., 1982.
2. **Алексеев А.** Клавирное искусство. – М.–Л., 1952.
3. **Друскин М.** Клавирная музыка Испании, Англии, Франции, Италии и других стран XVI–XVII веков. – Л., 1960.
4. **Климовицкий А.** Зарождение и развитие сонатной формы в творчестве Д. Скарлатти // Вопр. музыкальной формы. – М., 1966. – Вып. 1. – С. 3–61.
5. **Петров Ю.** Доменико Скарлатти: К 300-летию со дня рождения // Музыкальная жизнь. – 1985. – № 20. – С. 15–16.
6. **Петров Ю.** Испанские жанры в клавирном творчестве Доменико Скарлатти // Из истории зарубежной музыки. – М., 1980. – Вып. 4. – С. 192–208.
7. **Пинчуков А.** Черты стиля в творчестве Д. Скарлатти // Сов. музыка. – 1981. – № 8. – С. 65–68.
8. **Ширинян Р.** О стиле сонат Доменико Скарлатти // Из истории зарубежной музыки. – М., 1980. – Вып. 4. – С. 166–191.

In the article on the base of phone piano sonatas by D. Scarlatti is shown the problem of performing interpretation of piano compositions played by old masters. The basis of the article is the methodical aspect of studying material which defines pedagogical aspect. The article is addressed to the wide auditory of teachers and students and can be used while studying D. Scarlatti sonatas in the piano lessons as main and additional subject, as well as during preparing to the concert performance.

УДК 371.2

К. В. Дубич

СОЦІОКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ

Про вплив середовища на формування людини відомо з давніх часів. Про це думали й писали великі педагоги, естетики, культурологи, відомі мислителі, філософи минулого. Однак наприкінці ХХ століття все частіше й частіше стали говорити не просто про середовище існування людини, не просто про культурне середовище, як це було прийнято в минулому, а про середовище соціокультурне.

Л. Михайлова [1] звертає увагу на те, що в широкому розумінні слова соціокультурним називають той світ, що створений людиною. У цьому випадку автор практично ототожнює поняття культурний і соціокультурний, оскільки культура – це і є все те, що створено людиною. Л. Немировська вважає, що соціокультурний – значить зумовлений культурою й суспільством. Д. Силічев уживає поняття соціокультурний у значенні слова „набутий”. Він розглядає проблему співвідношення природного й культурного стосовно до людини як

проблему співвідношення в ній вродженого, що біологічно передається в спадщину, і набутого, тобто соціокультурного, що виникає завдяки вихованню.

Реалізація гуманістичної мети підготовки фахівців у ВНЗ пов'язана з гуманітаризацією змісту освіти, пошуком форм, методів, прийомів навчання студентів. Ця гуманітаризація відкриває середовище для об'єднання фундаментального, гуманітарного та професійно орієнтованого блоків зі спеціальною підготовкою майбутніх фахівців, а отже, утвердження її пріоритету. Проте навчальний процес може бути джерелом духовного потенціалу студентів лише за умови скоординованості навчальних дисциплін на основі цілісного бачення змісту освіти, який адекватно відображає картину світу. Саме картина світу як „зображення суцього” (М. Хайдеггер) є основою змістових аспектів освіти, які інтегруються в навчально-виховному плані при поєднанні в єдине ціле теоретичної та дослідної, аудиторної й позааудиторної, пізнавальної та виробничої діяльності студентів. Це свідчить про потребу створення інтегральної моделі навчання, яку можна реалізувати лише в рамках гуманістичної парадигми освіти (М. Берулава), у якій і відображати не тільки вимоги соціуму, а й особистісний підхід.

Найхарактернішим показником включення студентів вищого навчального закладу в транскультурне середовище є їхня участь у масових формах культурної самодіяльності. Саме там створюється та космогонічна метасистема, якій підвладні всі світові культури, а міжнародне спілкування стає джерелом одного з найдосконаліших елементів цієї системи – святковості. Нами встановлено, що більшість студентів бере участь в організації та проведенні фестивалів фольклорної музики, театральних-видовищних дійств, концертів тощо. Різні варіанти культурних контекстів (регіональних, міжнародних, міжнародних) створюють особливу діалогічну сферу буття, у якій переживання єдності, співпричетності переходять у вищий духовний стан загальнолюдських ідеалів.

Таким чином, кожен рівень включення студентів у культуру є своєрідним джерелом їхнього духовного потенціалу. Сі вони перебувають у постійному взаємозв'язку, забезпечуючи цілісність культури як системи і створюючи основу для взаємозв'язку джерел формування духовного потенціалу майбутніх фахівців соціокультурної сфери, серед яких найістотнішими є вищі навчальні заклади культури та мистецтв, засоби масової інформації та спілкування.

Отже, усі наведені вище точки зору з проблеми соціокультурного середовища різноманітні. Їхній аналіз дозволяє зробити висновок, що: поняття соціокультурного припускає, по-перше, іншу модальність у відношенні культури, виявлення соціального значення культурних явищ у їхньому співвідношенні з іншими сферами соціальної життєдіяльності, насамперед, економікою, політикою, соціальними відносинами [2]. По-

друге, мова йде про те, що соціокультурний підхід до аналізу явищ не обмежується власне духовними явищами і, тим більше, проблемами художньої культури, а охоплює всі сфери життєдіяльності суспільства, у тому числі освіту, родину, теми війни, реформування громадського життя, релігію і багато ін. По-третє, соціокультурний аналіз говорить про те, що мова йде про розгляд більш широкого спектра культури, співвідношення духовних чинників, тобто норм, цінностей, змістів і ідей з соціальною регуляцією в різних культурно-історичних типах [3].

Якщо екстраполювати все вищесказане на соціокультурне середовище вищого навчального закладу, то це буде означати виявлення в ньому, насамперед, соціального значення культурних явищ конкретного навчального закладу. У цьому зв'язку цікаво буде привести думку Л. Михайлової, які, виділяючи три рівні соціалізації особистості, відзначає, що на кожному з них соціокультурне середовище має свої характеристики [1].

Так, перший рівень соціалізації охоплює суспільство в цілому, а соціокультурне середовище містить у собі суспільно значущі знання, цінності, накопичені людством, культурно-історичний досвід, шедеври світової культури, утілені в матеріальних предметах і визначальному духовному світі людини [1].

Другий рівень відображає життєві умови, що безпосередньо пов'язані з найближчим оточенням людини. Це середовище вже безпосередньо впливає на особистість, його характеризують національно-етнічні й регіональні особливості, сімейні традиції, що впливають на ціннісні орієнтації, норми, звички, стиль поведінки та спосіб життя.

Третій рівень – це власне життєвий досвід, заснований на реальному включенні індивіда в різні сфери діяльності, а також уже сформовані попереднім етапом життєвого шляху знання, ціннісні орієнтації, потреби, інтереси, засвоєні норми та зразки поведінки й діяльності, ідеали та уявлення. На цьому рівні особливого значення набувають насиченість і самостійність життєвого досвіду, його обсяг, масштаб і діапазон. Він може бути вузько обмеженим, егоїстичним та утилітарним або пов'язаним зі шляхетними інтересами. Під впливом життєвого досвіду й соціокультурної орієнтації відбуваються соціальне та культурне самовизначення особистості, самореалізація, саморозвиток, вибір життєвих перспектив, виробляється оцінка свого життєвого шляху, його досягнень і прорахунків. Цей рівень дозволяє зрозуміти процес розвитку індивідуальності, неповторності й унікальності особистості.

Отже, ми бачимо, що формування соціокультурного середовища вищого навчального закладу має серйозні підстави й проблеми. Необхідно підкреслити, на наш погляд, головне: соціокультурне середовище — це, насамперед, те, що зумовлено культурою, тобто те, що спрямоване не тільки на засвоєння соціальних норм і вимог соціального значення тих або інших явищ, а й на внутрішній світ людини, на її

духовність. Тут прихована головна відмінність соціокультурного середовища від усіх інших середовищ.

Крім того, на думку Н. Крилової, соціокультурне середовище може бути як сприятливим, так і несприятливим, нейтральним або навіть тепличним. Щораз його особливості повинні враховуватися педагогами або психологами, оскільки педагогічний вплив на того, кого навчають, завжди „опосередковується”, тобто сприймається подвійно: автономним відносно індивіда, і як частина цілком конкретного соціокультурного середовища [4].

В. Кимков дає таке визначення: „Соціокультурне середовище – це сукупність взаємопов’язаних і взаємозалежних людей, об’єднаних метою і принципами життєдіяльності в трьох ціннісних просторах: матеріально-предметному, дієвому й відносному, що характеризується засобами створення особистості (матеріальна й духовна діяльність), умовами (взаємодія на основі добра, істини, краси) і позиціями суб’єктів (ставлення до матеріальної та дієвої сфер)” [5, с. 24].

Автор відзначає, що теоретичну основу формування соціокультурного середовища складає єдність педагогічної теорії розвитку колективу, психологічно-соціальні механізми розвитку малих груп і теорія керування якістю. Разом з тим, педагогічна сутність соціокультурного середовища, що розвивається, на його погляд, визначається культурою матеріально-предметного простору, соціально-поведінкового оточення та якістю ціннісних відносин. Крім того, якість соціокультурного середовища для В. Кимкова є стимулюючим чинником мотивації виховання й навчання. Його розвиток іманентний розвитку якості освіти. Взаємозалежність якості соціокультурного середовища та якості освіти розглядається як причинно-наслідковий зв’язок, де перше є умовою досягнення другого [5].

Ми погоджуємося з такою точкою зору і вважаємо за можливе екстраполювати її на організацію соціокультурного середовища у вищій школі з урахуванням особливостей віку і специфіки навчально-виховної діяльності студента. Центром соціокультурного середовища вищого навчального закладу є такі його елементи, як цінності, відносини, традиції, правила, норми, символи. Це ядро культури. Саме воно і складає її серцевину. Крім того, засвоєння культури здійснюється за допомогою навчання. Культура створюється, культури навчаються. Оскільки вона біологічним шляхом не здобувається, тому кожне покоління відтворює її та передає наступному поколінню.

Цей процес є основою соціалізації. Він повною мірою стосується й вищого навчального закладу, де в результаті засвоєння цінностей, норм, правил, відносин, традицій, символів і відбувається формування особистості студента, розвиток його індивідуальності й регулювання поведінки [6].

Культура об’єднує все вузівське життя. Визначальне значення для культури мають цінності. Вони складають основу моральних принципів.

Це ж стосується й відносин, що встановлюються в співтоваристві людей і колективі в цілому.

Взаємини розглядаються нами як багатоплановий процес розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами спільної діяльності.

Необхідним елементом культури виступають традиції. У суспільстві кожне покоління одержує спадщину у вигляді досвіду попередніх поколінь. Передача та збереження соціального й культурного досвіду від покоління до покоління називається традицією. Традиції виступають як визначені цінності, норми поведінки, звичаї, обряди, ритуали тощо. Традиції можуть іноді сприйматися як пережитки, тобто перешкоджати подальшому розвитку культури. Вони можуть зникати, потім знову відроджуватися. Так було, наприклад, зі студентськими будзагонами, культмасовими походами в кіно, театрами, галереями тощо. Усе це сьогодні знаходить нові форми і способи реалізації.

Істотними елементами культури виступають правила й норми. Вони регулюють поведінку членів колективу вищого навчального закладу, його студентів, викладачів, співробітників відповідно до цінностей визначеної культури. Норми визначають правила поведінки людей у суспільстві. Але питання полягає в тому, чому люди схильні підкорятися їм, навіть якщо це не відповідає їх інтересам? Під час складання іспиту студент міг би списати відповідь у сусіда, але боїться одержати погану оцінку. Це один з кількох потенційно стримуючих чинників. Соціальні заохочення (наприклад, повага) стимулюють дотримання норм, що вимагають від студента чесності. Соціальні покарання, навпаки, стримують людей від негативних вчинків. Близькими до понять норм і правил виступають культурні зразки. Вони пов'язані з типовими ситуаціями, зі стійким досвідом, що склався у визначеному місці та у визначений час як сукупність автоматичних реакцій. Ці зразки сприймаються людиною як даність, не рефлексуються й критично не оцінюються. Вони забезпечують швидку адаптацію до досить стабільних ситуацій за рахунок своєї підвищеної стійкості. Сукупність культурних зразків, закріплених у ритуалах, звичаях і обрядах, складаються в комплекси, що пов'язані з ретрансляцією цінностей, зі збереженням традицій, з наступністю в розвитку культури. Таким чином, норми, правила, культурні зразки сприяють здійсненню регулятивної, комунікативної функції культури, забезпечуючи її єдність, цілісність і наступність у розвитку, включаючи соціокультурне середовище [7].

Велике значення в культурі відіграють символи. Символ – це „знак; образ, що втілює яку-небудь ідею; видиме, рідше чутне утворення, якому визначена група людей додає особливий зміст, пов'язаний із сутністю цього утворення” [8, с. 413].

Г. Бідерманн указує на те, що людині вони необхідні „для того, щоб можна було невимовне ввести до галузі, що відчувається, відчутно, а потім осмислено розібратися в цьому” [9, с. 6]. Символічне проникає в

усі сфери життєдіяльності людей, будь то мова, політика, іншомовність релігійного духовного світу, правові закони, мистецтво, історичні образи і багато ін. — усюди, де „носій змісту” передає щось, що виходить за межі його банальної зовнішньої форми. Студентський гімн, емблема університету, нагрудні знаки, що видаються по закінченні вищого навчального закладу, із зображенням, наприклад, відкритої книги або ліри (для випускників педінститутів і консерваторій), атрибути численних свят, будь то червона троянда, свічки на святковому столі в дні проведення різдвяних вечорів, а також „незліченна безліч предметів, жестів, уявних образів і зворотів мови, звичайно ж, пов’язують наші думки з носіями змісту” [9, с. 6]. Усе це, безумовно, робить помітний внесок у наповнення соціокультурного середовища вищого навчального закладу.

Сукупність усіх указаних вище елементів культури — цінностей, відносин, традицій, норм, правил, символів — утворює ядро соціокультурного середовища вищого навчального закладу, що пронизує всі сфери й форми його життєдіяльності, включаючи навчально-виховну, професійну, науково-дослідну, дозвілєву діяльність; управління, процес комунікації; естетичний простір вищого навчального закладу, його матеріально-предметний світ і взаємодію із зовнішнім середовищем. Останні представлені як компоненти соціокультурного середовища вищого навчального закладу.

Отже, соціокультурне середовище вищого навчального закладу — це простір, який здатний змінюватися під впливом суб’єктів, що культивують і підтримують при цьому визначені цінності, відносини, традиції, норми, правила, символи в різних сферах і формах життєдіяльності колективу вищого навчального закладу.

Наявність різноманітного соціокультурного середовища вищого навчального закладу виступає умовою успішного особистісно орієнтованого виховання студентів, а відсутність такого середовища у вищому навчальному закладі негативно впливає на якість навчання й виховання, а отже, на професійну підготовку майбутніх фахівців.

Для забезпечення особистісно орієнтованого виховання студента необхідно створювати такі педагогічні умови, які б сприяли, з одного боку, збільшенню й збагаченню соціокультурного середовища вищого навчального закладу, а з іншого — залучали студента до досвіду самостійної культурної діяльності. Це породжує потребу цілеспрямованої зміни соціокультурного середовища вищого навчального закладу таким чином, щоб воно робило як прямий, так і опосередкований вплив на особистісно орієнтоване виховання студента.

Література

1. Михайлова Л.И. Социология культуры: Учеб. пособие. — М., 1999.
2. Дюркгейм Э. Ценностные и „реальные” суждения. — М., 1995.
3. Дукач М.Я. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. — М.,

1995. 4. **Крылова Н.Б.** Культурология образования. – М., 2003. 5. **Кимков В.Н.** Формирование социокультурной среды сельской гимназии как средство реализации качества образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2001. 6. **Бех І.Д.** Виховання сучасної вузівської молоді // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Зб. наук. пр. – К., 2000. 7. **Калініченко А.І.** Педагогічні умови організації самовиховання студентської молоді: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.14. – Тернополь, 2002. 8. **Философский** энциклопедический словарь.– М., 1996. 9. **Бидерманн Г.** Энциклопедия символов: Пер. с нем. / Общ. ред. и предисл. И.С. Свенцицкой. – М., 1996.

In the article it was leading the investigation of sociocultural environment and, in particular, it is considering the question of influence of sociocultural environment on individual and orientation's education of students of higher educational institution. There is uncovering the elements of sociocultural environmental and it is giving the characteristics of every elements, which compose it, for example, the traditions, norms, rules, symbols, values and relations.

УДК 78. 071.2

О. О. Євсєєнко

ОСНОВИ УСПІШНОГО ПРОВЕДЕННЯ ОРКЕСТРОВОЇ РЕПЕТИЦІЇ СТУДЕНТОМ – МАЙБУТНІМ ДИРИГЕНТОМ

„Одним диригентам достатньо лише з'явитися на естраді. Ще до того, як вони піднімають руку, закликаючи до уваги, атмосфера змінюється. Одна їх присутність хвилює, наелектризовує повітря. Відчувається, що повинно відбутися щось незвичайне. Інші ж виходять на сцену, і нічого не трапляється ні до, ні під час, ні після концерту”, – відзначав видатний французький диригент ХХ століття Шарль Мюнш [1, с. 3].

Шляхи, що приводять музиканта на диригентський подіум, несповідимі й різноманітні. Але яким би не був спонукальний мотив прагнення встати віч-на-віч з оркестром, той, хто наважився ступити на цей шлях, повинен пред'явити широкий набір найрізноманітніших особистих якостей і вмінь. Потрібні особисті якості можна розвивати, уміння – здобувати, але це зовсім ще не гарантує успіху. Диригент же повинен відбутися. І це не тільки питання віку, знань і досвіду. У першу чергу – питання особистості [1, с. 4].

Сучасні умови існування диригентської професії характеризуються постійним підвищенням рівня професійних вимог. Створюються нові творчі колективи, яким необхідно кваліфіковане керівництво, істотно розширюються можливості музичної мови,

ускладнюються партитури сучасних авторів, і одночасно з цим зменшується кількість музикантів в оркестрі, строго лімітується час для підготовки програми виступу, що незмінно перешкоджає загальному звучанню оркестру й змушує диригента вибірково підходити до складання репертуару. Таким чином, проблема виховання висококультурного, ініціативного, відповідального, творчого й умілого диригента стає особливо актуальною.

У своїй неповторній пишноті диригентське мистецтво репрезентоване творчістю таких видатних українських майстрів, як С. Турчак, М. Колеса, Н. Рахлін, В. Гнедаш, Р. Кофман, В. Сіренко, С. Литвиненко. Рівень їхньої професійної майстерності служить яскравим орієнтиром для диригентів-початківців і важливим стимулом до подальшого вдосконалення власного диригентського вміння.

Об'єктивні вимоги до якості професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі сьогодні спричиняють активність і широку спрямованість навчання на розкриття потенційних можливостей студента. На думку багатьох фахівців у галузі педагогіки й психології, зокрема провідного теоретика, педагога Ростовського національного педагогічного університету О. Бондаревської, „сучасний випускник вищого навчального закладу повинен стати не тільки фахівцем у певній професійній галузі, але й культурною, гармонійно розвиненою людиною, вихованою в кращих гуманістичних та інтелектуальних традиціях національної та світової культури, що гармонійно сполучає в собі духовність і волю” [2, с. 32]. Отже, важливим критерієм розвитку професійних і творчих здібностей майбутнього фахівця-музиканта є інтеграція сфер його загальнокультурної й спеціальної освіченості.

Модернізація вищої освіти сьогодні змінює якісний рівень системи навчання, визначає необхідність переходу від вузької спеціалізації до широкої професійно-педагогічної спрямованості, створення передумов для самореалізації й самовдосконалення особистості, розширення обріїв світогляду студента [3, с. 268].

Розуміння проблеми підготовки фахівців-музикантів у ВНЗ виходить з існуючого протиріччя між теоретичним осмисленням методів майбутньої роботи, послідовним нагромадженням знань, умінь, спеціальних навичок та їх практичним використанням у наступній професійній діяльності.

Метою цієї статті є аналіз психолого-педагогічних умов розвитку професійної культури майбутніх фахівців-диригентів, а також визначення конструктивних шляхів вирішення зазначеного протиріччя.

Диригування – професія порівняно молода, недостатньо вивчена. Величезний практичний досвід багатьох поколінь чудових майстрів не призвів ще до фундаментальних теоретичних узагальнень і всебічних досліджень. Методика підготовки фахівців не має такої ж основної єдності, як, скажімо, у медицині або фізиці. Книги, статті таких великих майстрів зарубіжного й вітчизняного диригування, як Г. Вуд [4],

Є. Светланов [5], К. Кондрашин, М. Колеса, безсумнівно, дають певне уявлення про основні аспекти цієї професії. Важко переоцінити значення друкованих праць І. Мусіна [1], Л. Маталаєва [6], М. Малька в одержанні найрізноманітнішої інформації, що стосується техніки диригування й практики роботи диригента: про відносини з оркестром, про роботу над партитурою, про складання програм, про інтерпретацію тощо... Але у своїй більшості вони лише відбивають суб'єктивний досвід авторів.

Особлива увага останнім часом стала приділятися вивченню психологічних сторін діяльності диригента, а також способів впливу професійних диригентських навичок на виховання особистості диригента. Про це свідчить робота Л. Шевріна, написана за спогадами видатного диригента сучасності Марка Павермана [7]. Деякі аспекти практичної роботи диригента представлені в цій статті.

Професійна культура фахівця – це, згідно з Н. Криловою, „своєрідний підсумок якісного розвитку знань, здібностей, інтересів, переконань, норм поведінки й діяльності... система соціальних властивостей, що безпосередньо забезпечує рівень професійної трудової діяльності й регламентує особистий зміст, ставлення до праці” [8, с. 304].

Репетиційна робота, тобто процес підготовки виконання твору з оркестровим (хоровим) колективом, є надзвичайно важливою в діяльності майбутнього диригента. Ставитися до репетиції диригентові треба з найбільшою відповідальністю й обдуманістю. Якісне проведення репетиції неможливе без наявності в керівника оркестру організаторських, виконавських, педагогічних здібностей, певного такту, уміння впливати на психіку виконавців. Також майбутньому диригентові необхідно досконало знати той нотний матеріал, що розкладається на пульти оркестрантів, уміти його аналізувати та, при необхідності, показувати на якомусь з інструментів оркестру. Крім того, він повинен піклуватися про своїх колег по мистецтву, уміло робити зауваження у формі, що не зачіпає самолюбства, а також пам'ятати про те, що оркестр складається з живих людей, і треба заощаджувати сили оркестру.

Організаційний аспект. Диригент у всіх випадках є організатором репетицій оркестру. Від того, наскільки вміло, швидко й продуктивно піде робота на репетиції, залежить успіх публічного виступу.

Дуже важливо для майбутнього диригента створити на репетиції творчу атмосферу, залучити виконавців до спільного творчого процесу, „заразити” їх однією ідеєю, змусити разом працювати над твором. Це – його найперше завдання. Погано, якщо диригент відокремлює себе від оркестру, зводить функції оркестрантів до беззастережного виконання своїх указівок. Набагато важливішим є те, щоб оркестрант зрозумів задум диригента й творчо підійшов до виконання поставленого ним завдання.

Творча атмосфера залежить цілком від уміння, досвіду й особистих якостей диригента. Репетиційна робота не повинна перетворюватися в буденне ремесло. У зв'язку з цим наведемо слова

видатного англійського диригента Генрі Вуда: „Молоді люди, якщо вам доведеться зробитися диригентами постійних оркестрів, пам'ятайте завжди, що гарний оркестровий музикант починає свою кар'єру як стовідсотковий музикант, повний ентузіазму; утримайте в ньому ці якості шляхом повноцінних репетицій, з використанням усього часу... Щоденні зустрічі на репетиціях усе з тими ж людьми, у тому ж самому місці налаштовують до втоми й нудьги, і якщо диригент стає недбалим, засвоює манеру вільного поводження з партитурою, він охолоджує ентузіазм у всіх оркестрантів і отримує від них у відповідь те, чого заслуговує, – голі ноти” [4, с. 88].

Продуктивність репетиційного процесу значною мірою визначається ступенем підготовки диригентом оркестрового матеріалу. Усі штрихи, динамічні відтінки, які відповідають задуму диригента та які він знаходить потрібним додатково повідомити виконавцям, диригент заздалегідь повинен позначити в оркестрових партіях. Зупиняючи оркестр, диригент повинен знати точну причину зупинки, яке зауваження потрібно зробити, з якого приводу, і з якого місця почати подальше програвання музичного матеріалу. Час, відведений на репетицію, повинен бути регламентований диригентом і точно ним дотриманий.

Виконавський аспект. Як правило, диригування починає займатися вже досить зрілий музикант, який має більший або менший виконавський досвід.

Для того, щоб стати диригентом, потрібен не тільки час, але й наявність специфічних здібностей. Тому оволодіння активними засобами диригентського впливу на виконавців виявляється досить важким, а часом і недосяжним, унаслідок недостатнього розвитку диригентської техніки.

Саме по собі диригування, якщо воно обмежується лише тактуванням (схематичним показом метричності долей такту), ще не розвиває техніку диригування. Для її вдосконалення необхідно не тільки усвідомлене бажання досягти більш високого рівня професійної майстерності, але й виразне уявлення про той ідеал, до якого варто прагнути, про можливість диригентської техніки (без чого не виникає думка про необхідність її розвитку), потрібна творча фантазія, що дозволяє побачити кінцеву мету. Відзначимо, що кожний диригент користується прийомами, що становлять його власну індивідуальну систему.

Під час репетиційної роботи диригент може пояснити свою думку не тільки словесно, але й за допомогою гри на інструменті, яким він володіє. До такого способу пояснення варто звертатися, якщо керівник оркестру впевнений, що зіграє зразково.

У практиці репетицій доводиться, як правило, здійснювати виконавський показ не на інструменті, а голосом, співом. Зовсім не обов'язково для цього мати гарний, поставлений голос, але проспівати

фразу потрібно обов'язково чисто, точно, виразно, у противному разі він не досягне мети.

Диригентська спеціальність – це особливий, специфічний вид музичного виконавства, що ґрунтується на розвинених навичках інструментального виконавства. Необхідною підставою для занять диригентською діяльністю може служити яскрава виконавська обдарованість. Але варто мати на увазі, що виконавський талант диригента є як передумовою глибини й змістовності його музичних уявлень, так і обов'язковою умовою розвитку диригентських навичок і здібностей [1, с. 109].

Педагогічний аспект. У свідомості музиканта розвиток музичного твору може асоціюватися з рухом до певної мети, то більш стрімким, то спокійним, то таким, що долає перешкоди. Диригент зобов'язаний бачити музику в перспективі, і чим далі він бачить, тим ширше охоплення форми твору. Необхідно саме „диригентське бачення”, диригентське розуміння й відчуття динаміки розвитку музичного твору, його образно-емоційного ладу, у результаті чого диригент знаходить виразні жести, здатні впливати на формування адекватних музичних уявлень у виконавців і слухачів.

Уміння бачити партитуру в цілому не приходить одразу: для цього потрібна наполеглива праця, а головне – цілеспрямована увага. Залежно від безпосередніх завдань, що висувуються на цьому етапі роботи, диригент спрямовує свою увагу на той або інший бік виконання. Насамперед, варто контролювати ті елементи й компоненти музичної тканини, зміна яких спричиняє за собою й зміну музики.

Спрямованість уваги на один об'єкт аж ніяк не говорить про те, що інші можуть бути виключені з поля зору диригента. Щоб показати розходження в спрямованості уваги диригента, можна послатися на те, що під час публічного виступу він не прислухається до точності нот (як на репетиції), а повністю переключається на слухання самого процесу виконання. Однак у випадку виникнення неточності керівник оркестру негайно вживає заходів щодо їхнього усунення.

Мова диригента за пультом повинна бути лаконічна. Майбутньому диригентові варто вчитися виражати свою думку, стисло й обов'язково яскраво, образно.

Гарний керівник оркестру завжди звертається не тільки до розуму, але й до почуттів виконавців, що конкретизують завдання, оскільки є наче підтекстом музики. Зрозуміло, необхідно уникати всіляких пояснень кожного уривка твору, що перебуває в роботі. Образ, підказаний диригентом, повинен бути досить широким та узагальненим.

У різних оркестрах, у різних конкретних випадках зауваження можуть займати більше або менше місце. Характер їх повністю залежить від конкретних умов роботи й професійного рівня оркестру. Якщо все-таки керівнику оркестру доводиться вдаватися до зауваження, то воно повинно бути коротким, актуальним і тактовним.

Майбутньому керівникові оркестру не можна допускати невиконання його вказівок, інакше смисл його перебування за пультом ставиться під сумнів оркестрантами [9, с. 64]. Важливо зберігати послідовність відносно подолання труднощів виконання завдань, дотримуватися черговості етапів роботи.

Виконуючи свою роботу на кожній репетиції, диригент тим самим навчає оркестр, вносить у його життєву палітру все нові фарби.

Інтерпретаційний аспект. Музика належить до числа найбільш емоційних видів мистецтва. Розкрити значеннєве насичення фрази, її внутрішній зміст повинен диригент своїм виконанням.

У вирішенні цього завдання велику роль відіграють жести майбутнього диригента, а також його міміка. Вони являють собою такі засоби, які часом більш дієві, ніж словесні пояснення. До того ж, багато емоцій узагалі важко визначити засобами мови, і їх набагато легше висловити жестом.

Подібно життєвим ситуаціям виразні рухи й у диригуванні сполучаються зі словом і дією, тільки функцію мовлення тут заміняє музична інтонація, „мовлення” музичне, дією ж стає диригування – процес керівництва виконанням.

Інтерпретація (від лат. *interpretatio* – роз’яснення, тлумачення) – тлумачення музичного твору у творчому процесі виконання [10, с. 91]. Вона незмінно пов’язана зі звуковим утіленням нотного тексту відповідно до естетичних принципів напрямку, у якому представлений цей твір, а також з індивідуальними особливостями та ідейно-художніми задумами диригента, який представляє цей твір на суд глядацької аудиторії. Особливість диригентської інтерпретації полягає в тому, що він утілює своє бачення партитури, свій художній задум за допомогою інших музикантів.

Керування колективним виконанням музичного твору вимагає від диригента тривалої концентрації уваги й вольових якостей. Ці якості забезпечують переконливу та ясну передачу масі виконавців його художніх намірів. Також вони припускають наявність у диригента високої музичної обдарованості – тонкого слуху, почуття форми, ритму, музичної пам’яті, здатності охоплювати в цілому музичний твір, структурувати його, виявляти причинно-наслідкові зв’язки між частинами, визначати головне й другорядне, нарешті, уміння швидко орієнтуватися в будь-якій партитурі. У мистецтві диригування, як і в будь-якому іншому виді музично-виконавської творчості, знаходять вираження рівень розвитку естетичних принципів існування цієї епохи, суспільного середовища, школи, а також позначаються індивідуальні особливості обдарованості диригента, його художня культура, смак, темперамент.

Як би ми не ставилися до результатів роботи диригента з оркестром, завжди цікаво довідатися, яким чином він досягає цих результатів. На репетиціях диригент постає більш цікавим і

несподіваним, ніж можна подумати, оцінюючи його роботу під час концерту. Завдання диригента полягає в тому, щоб переконати музикантів прийняти його інтерпретацію твору й подати її якомога виразніше.

Диригент повинен мати яскраву індивідуальність, щоб бути цікавим як виконавцям, так і слухачам, а отже, мати можливість реалізовувати свої творчі задуми й бути затребуваним у своїй майбутній роботі.

Не можна заперечувати того, що диригент повинен мати певні задатки й здібності. Але диригентом не народжуються, його необхідно виховувати, а це значить, насамперед, озброїти того, хто навчається, знаннями з теорії диригентського мистецтва, розумінням механізму диригентського впливу на виконавців, одночасно створивши умови, що сприяють розвитку творчого ставлення до мануальних засобів керування, цілеспрямованому, ініціативному, усвідомленому пошуку технічних і виразних засобів диригування [1, с. 48].

Отже, ефективний розвиток професійної культури в студентській молоді здійснюється на рівні їх активної практичної діяльності. Однією з умов цього розвитку є усвідомлення студентами змістовних аспектів професійної діяльності, сучасних вимог до особистості фахівця, уміле використання досвіду попередніх поколінь, а також створення творчої атмосфери співробітництва й взаєморозуміння з колективом.

Акцент на якості підготовки майбутніх диригентів до організаторської, виховної, виконавської, інтерпретаторської діяльності, й у зв'язку з цим готовності до виконання керівних функцій, спричиняє позитивне ставлення майбутніх диригентів до своєї професійної діяльності.

Аналіз науково-методичної літератури, а також теоретичний аналіз способів професійного самовдосконалення дають підстави для визначення найбільш значущих професійних властивостей майбутніх фахівців-диригентів: ставлення до професії, навички самопізнання й самовдосконалення, професійна культура, стурбованість результатом практичної діяльності. Чим нижче культурний рівень самого диригента, тим меншу свободу у висловленнях, думках, діях він може собі дозволити, тим бідніше буде його творчість.

Диригентське виконавство являє собою складний комплекс різних видів музичної діяльності, що включає в себе дії, які протікають послідовно або одночасно й спрямовані на різні цілі. Кожна з них виконується з більшим або меншим зусиллям, мотивується різними спонуканнями, супроводжується відповідними емоціями. Природно, що численні функції, виконувані диригентом у момент керівництва виконанням, взаємозв'язані, а часом виступають у суперечливих і навіть конфліктних відносинах. Подібної своєрідності не знає жодне з виконавських мистецтв [6, с. 126].

Проблеми пошуку шляхів формування особистості диригента, створення необхідних умов розвитку вольових якостей, художньо-творчих умінь і навичок диригентів у процесі навчання, їхньої соціальної адаптації, можливості нагромадження й подальшого застосування ними на практиці професійних прийомів, розширення їх світогляду вимагають поглибленої уваги й подальшої розробки.

Література

1. **Мусин И.А.** О воспитании дирижера: Очерки. – Л., 1987.
2. **Бондаревская Е.В.** Теория и практика лично-ориентированного образования. – Ростов-н/Д., 2000.
3. **Орлов В.Ф.** Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін. – К., 2004.
4. **Вуд Г.** О дирижировании. – М., 1985.
5. **Светланов Е.Ф.** Музыка сегодня: Статьи, рецензии, очерки. – 3-е изд. – М., 1985.
6. **Маталаев Л.** Основы дирижерской техники: Метод. пособие. – М., 1986.
7. **Шеврин Л.** О рыцаре дирижирования // Урал. – 2003. – №6. – С. 6–28.
8. **Крылова Н.Б.** Формирование культуры будущего специалиста. – М., 1990.
9. **Каргин А.** Работа с самодеятельным оркестром русских народных инструментов. – М., 1987.
10. **Штейнпресс Б.С., Ямпольский И.М.** Энциклопедический музыкальный словарь. – М., 1959.
11. **Робинсон П.** Караян. – М., 1980.
12. **Хентова С.** Подвиг Тосканини. – М., 1972.

The author of the article considers a conductor practical activity from the standpoint of four main conceptions: organizational, masterly performancial, pedagogical and interpretational. This article contains important information about how to make conductor – beginner rehearsal work more expedient and productive. The material of the article is intended for students, instructors of higher education institutes and amateur orchestra conductors.

УДК 37.017

Е. В. Иглина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

Проблема детского творчества в последние десятилетия стала постоянным компонентом музыкальной педагогики. Это обусловлено все более отчетливо проявляемой зависимостью между творческим характером музыкального искусства и необходимостью воспитания подобного отношения к его восприятию или воспроизведению. Каждый педагог в своей деятельности сталкивается с потребностью развития в учениках творческого начала в различных его аспектах: как

сопричастности к творческому процессу, идущему от композитора; как проявления образного мышления при исполнении или восприятии музыки; как умения воплощать собственную эмоциональную реакцию на окружающий мир при помощи специфических музыкальных приемов и средств.

Практически во все программы каждого из предметов, включенных в систему специального музыкального образования, введены требования, связанные с творческими заданиями. Современная методика музыкального воспитания имеет достаточно много наработок, посвященных данному аспекту. Это труды известных педагогов: С.М. Мальцева, Г.И. Шатковского, Г.Л. Гельгафта, Н.А. Ветлугиной; интересные учебники: „Давайте сочинять музыку” Б.Д. Подвалы, „Развитие творческих навыков на уроках сольфеджио” И. Калугиной и П. Халабузарь и др. Существует также множество методических рекомендаций, видеофильмов, воплотивших опыт работы преподавателей-практиков. Но каждый новый ученик, каждая новая группа ставит перед педагогом новые задачи, требует от него дополнительных усилий, связанных с разработкой методики освоения этих заданий, поиска новых методов и приемов. В связи с этим обращение к проблемам творческой работы в музыкальной школе остается по-прежнему актуальным.

Цель данной статьи заключается в рассмотрении некоторых педагогических аспектов активизации музыкально-творческих способностей детей.

Прежде чем начинать с учениками работу над выполнением творческих заданий, важно выявить причины, тормозящие творческий процесс. К их числу психологи относят:

- неуверенность ученика в своих возможностях, страх перед заданием (боязнь неудачи и осуждения сковывает инициативу и воображение);
- чрезмерная самокритичность или повышенная самооценка;
- нежелание работать, отсутствие внутренних побуждений;
- переутомление, связанное с перенапряжением и др.

Все эти факторы имеют психологическую природу и в большинстве своем связаны с одним психологическим механизмом – механизмом тревоги. В той или иной степени проявления тревоги являются частью эмоциональной жизни любого человека, а тем более ребенка. Каждый его поступок, каждое действие постоянно находятся под контролем, он живет в ожидании замечаний, исправлений, что создает основу для возникновения внутреннего конфликта. Этот конфликт часто разрешается за счет отказа от любых устремлений. В результате – нежелание рисковать, что-либо предпринимать.

В других случаях тревога отражается в обостренном восприятии поведения учителя, в завышенной или заниженной самооценке ученика. Тревожное ожидание критики или несогласие с ней могут стать

причинами торможения или утаивания творческих порывов. Также результатом творческой пассивности может стать переутомление, связанное с перегруженностью заданиями, которое ведет к неудачам, рождающим страх, неуверенность, эмоциональную нестабильность.

Понимание природы этих причин может подсказать педагогу формы преодоления тревоги, а затем выбор приемов активизации творческого начала и факторов мотивации для его реализации.

В фортепианном классе одним из таких приемов может стать сочинение-импровизация, создаваемое игрой в четыре руки с преподавателем. Частично тревога перед этим заданием снимается уже тем, что внимание учителя переключается: он следит за своей партией, уделяя меньшее внимание ученику. Кроме того, в ансамбле происходит разделение ответственности за результат потому, что учитель и ученик попадают в равное положение, они становятся партнерами, соавторами, что повышает самооценку ученика и прибавляет ему уверенности в своих силах.

Давая ученику определенное творческое задание, например, сочинить мелодию песенки, нужно вначале максимально его упростить, сопроводив психологической установкой: „У тебя все получится, это не трудно”. В процессе поиска нового также важно опираться на освоенный материал. Так, одно из первых творческих упражнений, в которых знакомое сочетается с неизвестным, это подбор знакомой мелодии на черных клавишах (пьесы „Василек” или „Елочка”) или создание подобной. Здесь важно сохранить хотя бы знакомый ритмический рисунок, а возможно, и направление движения мелодической линии. Полученный результат затем можно усложнить за счет введения дополнительных трудностей: особых (джазовых) ритмических рисунков, вариантов ступеней (мажор – минор). Такой „набор” музыкальных средств нужно дополнить поиском стилевых или жанровых ассоциаций: „Василек” по-китайски (на черных клавишах) или „Елочка” по-ковбойски” (с синкопами и блюзовыми тонами). А затем предложить ученику создать цикл таких песенок.

Продолжением этой формы работы является импровизация мелодии на гармонию (ученик), основанную на диссонансах (учитель). Здесь раскрепощающая психологическая установка позволяет использовать любые сочетания звуков. А полученный результат будет приемлемым в любом случае, так как свобода творчества не была ограничена определенными рамками. Выполнение данного задания играет важную психологическую функцию: ученик освобождается от скованности, получает уверенность в своих возможностях. Также достигается учебная цель – овладение свободой мелодической импровизации на заданный ритм и формирование архитектурного чувства (объединения мотивов в фразы, малых построений в большие, ощущения каденций и т. п.). При активном, но деликатном руководстве педагога это получается естественно и как бы произвольно.

Другим важным моментом в развитии творческих способностей ребенка является выяснение его самого „слабого звена”, чтобы повышенное внимание к этому звену не привело к потере интереса и унынию. Для активизации творческих устремлений ученика нужно найти в калейдоскопе его задатков доминанту и, опираясь на нее, добиваться нужного результата. Так, например, при слабо развитом чувстве ритма, но в свободном полете мелодико-интонационной фантазии можно предложить начинающему музыканту сочинить мелодию импрессионистического плана, в которой акцент будет сделан на непредсказуемости и свободе временных параметров и большой роли мелодической орнаментики. В другом случае полезно посоветовать ему поработать над поиском ритмических вариантов одной мелодии, обсуждая выразительные возможности, жанровую принадлежность и целесообразность каждого варианта. И лишь затем объяснить роль ритмических закономерностей.

Значительную роль в развитии чувства формы и ощущения метроритмической пульсации может стать сочинение мелодии на стихотворный текст. Ритмика стиха, его фонетические закономерности становятся основой для музыкального ряда, а система образности подсказывает музыкальные ассоциации.

Форма работы над небольшим музыкальным фрагментом может стать начальным этапом в освоении более крупных построений, в частности, таких, как вариации. Ранее выполненная работа – мелодия с множеством ритмических вариантов – становится темой вариаций, лучше всего помещенной в бас. Ее исполнение следует доверить ученику, тогда как учитель будет выполнять вариации. При этом возможны параллельные объяснения: как „делается” синкопа, как „укладывать” мелодию в сопровождающую гармонию и ритм, сколько разнообразных по выразительности мелодий можно сочинить на один ритмический или фактурный рисунок, какова должна быть логика и последовательность преобразований.

В следующем этапе работы – обмене партиями – для ученика прежние задачи становятся более понятными и легко выполнимыми, он действует по подобию, при желании внося свои коррективы. А в дальнейшем – объединении партий в руках одного ученика-исполнителя – процесс творчества освобождается от психологических проблем. Он приобретает необходимую степень свободы и доставляет ученику удовольствие.

Проблема активизации творческих устремлений ученика имеет важные общедидактические аспекты, связанные с взаимодействием репродуктивного и эвристического (комбинаторного) способов обучения. На основе наработанных навыков, сформировавшихся под воздействием репродуктивного способа обучения, ученик учится ими пользоваться с целью поиска новых, собственных средств самовыражения. В связи с этим появляется необходимость овладения четкой системой работ,

определенных стереотипов, облегчающих процесс творчества. Творческому музицированию нужна четкая система навыков, связанных с областью гармонии, фактуры, метроритма, определенных жанровых моделей.

Освоение этих навыков также должно содержать элемент увлекательности процессом, чтобы у ребенка не исчезло желание их набирать. Так, например, функциональную последовательность аккордов T, S, D нужно освоить на уровне рефлекса. Монотонную работу над этой задачей можно расцветить за счет использования различных фактурных и ритмических рисунков, их комбинирования, а затем указать направление возможных усложнений и преобразований в зависимости от художественной задачи, т. е. привлечь эвристический аспект обучения.

Особую область развития творческих способностей детей составляют психолого-дидактические основы формирования умений. Психологи различают три типа ориентировочной основы.

Первый тип опирается на предоставление полной свободы в выборе средств достижения цели – „что хочешь, то и делай”. В этой ситуации дети либо быстро исчерпывают свои возможности и оказываются „в тупике”, либо неосознанно находят оригинальные художественные приемы и способы выражения. В одном случае целесообразно отказаться от использования этой основы, во втором – последовательно и осторожно развивать проявленный дар.

Ориентировочная основа второго типа указывает на то, как правильно выполнять действия с новым учебным материалом – „делай как я”. Учитель дает установку и подсказывает направление ее реализации. К этому типу относят педагогический метод И.С. Баха, который для своего ученика писал инвенцию и давал задание сочинить подобную. Эта основа наиболее часто используется в педагогической практике.

Основа ориентации третьего типа не дается в готовом виде. Учитель должен создать такие условия, которые побуждают ученика к самостоятельным действиям. Для этого необходим побудительный мотив-толчок к творчеству, полету фантазии – „что будет, если...?” Таким толчком может стать зажигательный ритм, оригинальная мелодия, которые нужно превратить в развернутую музыкальную композицию (как в джазе). В некоторых случаях вдохновляющим фактором выступает неожиданная жизненная ситуация или явление (трещины на стене, облака, цветное пятно, уличная сценка и т. п.). Побудительный мотив может заключаться и в необходимости создать музыкальное сопровождение к какому-либо действию (показу мод или карнавалному шествию). Самое главное в использовании этой ориентировочной основы – выделение художественной задачи, а не простое звукоподражание или передача процесса движения.

В реальной педагогической практике возможно сочетание всех перечисленных типов ориентировочной основы в зависимости от уровня

креативного начала у ребенка, его желания заниматься музыкальным творчеством, объемом музыкальной эрудиции.

Все эти формы активизации творческих способностей детей можно использовать, привлекая выполнение непосредственных заданий, связанных с учебным процессом. Так, работая над усвоением темы „Интервал” в курсе сольфеджио, целесообразно предложить ученикам создать музыкальную композицию с участием того или иного интервала, используемого в мелодическом или гармоническом виде. При этом должна быть поставлена художественная задача, обусловленная культурным, музыкальным и жизненным опытом ребенка. Тогда для воплощения образа колючего, подвижного и фантастического образа домовенка будет более подходить интервал секунды, а образ пустыни возникнет благодаря использованию в качестве „строительного материала” интервала квинты. Добавление к этой теме других тем (например, „три вида минора”) даст возможность разнообразить образные ситуации, расширить спектр выразительных возможностей изучаемых вопросов.

Затронутые в статье вопросы далеко не исчерпывают сути поставленной проблемы. Она многогранна и неисчерпаема как само творчество. Каждый педагог находит свои „изюминки” в процессе достижения поставленной цели – активизировать творческие процессы в сознании учащихся, побуждать их к проявлению творчества. И при этом важно понимать, что “успех творческой работы зависит не только от творческой активности учащихся, но и от способностей к педагогической и музыкальной импровизации учителя, от его убежденности в пользе и необходимости творческих занятий, терпения и чуткости, увлеченности работой, умения искренне радоваться даже незначительным творческим успехам детей” [1, с. 27].

Рассмотренные данные педагогические аспекты основаны на опыте работы по предмету „Творческое музицирование”, но могут быть отнесены и к занятиям творчеством на уроках специальности и сольфеджио. Это вносит их лепту в практическое разрешение проблемы организации занятий творчеством в обычных музыкальных школах при большом объеме общих программных требований и дефиците времени, выборе наиболее оптимальных форм и методов работы для действенного творческого развития учащихся, дающих результативность, которая не возможна при отсутствии самого главного условия – интереса учащихся, т. е. „учении с увлечением”.

Литература

1. **Вишнякова Н.Ф.** Музыкальное творчество в общеобразовательной школе: Метод. рекомендации. – К., 1987.

The given article is the generalization of long lasting experience of the teacher E.V. Iglina. In the course of music creation and the reflection of her

personal attitude to the problems of improvement and means of musical education . It can be useful for young teachers. In this article stand out some aspects of work in activation of creative abilities of students at the lessons of speciality and theoretical courses .

УДК: 37.017+37.036 [:378.147

Н. Г. Карпунова

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Останнім часом в українському суспільстві проблема моральності та естетизації освітньо-виховного процесу стала однією з найбільш гострих не тільки в педагогіці, але й в усьому суспільстві загалом. Це можна пояснити тим, що мотивами сучасного життя все більш стає споживча психологія, прагнення легкої наживи, неприйняття позитивних ідеалів, ігнорування головних загальнолюдських цінностей, а мірилом цінностей стають гроші. Тому саме морально-естетичне виховання має спрямовувати ціннісні орієнтації молоді на вміння цінувати красу праці, побуту, поведінки людей і не тільки цінувати, а й творити нові моральні та естетичні цінності.

Виходячи з цього, перед сучасною освітою постає завдання не тільки підготовки якісних фахівців, а й, насамперед, їх особистісно-духовного розвитку, ядром якого є морально-естетична культура. Вона формується в єдиному цілісному процесі морально-естетичного виховання, яке, на думку провідних учених, розглядається як загально-методологічна технологія духовного розвитку та формування особистості (І. Бех, В. Бутенко, К. Гаврилець, І. Зязюн, І. Казимирська, А. Комарова, Л. Кунчева, О. Олексюк, О. Сухомлинська, Г. Шевченко).

Деякі питання морально-естетичного виховання в межах вирішення фундаментальних проблем реорганізації сучасної системи освіти та виховання, згідно з вимогами Болонського процесу, становлення гуманістичної парадигми виховання, розуміння професійного формування особистості як умови її самореалізації й соціалізації обґрунтовуються в працях К. Абульханової-Славської, А. Адлера, Б. Ананьєва, С. Анісімова, І. Беха, Л. Виготського, Б. Гершунського, І. Кона, О. Орлова, Ю. Сухарнікова, Т. Цирліної та ін.

Питанням морально-естетичного виховання приділяється чимало уваги й у дослідженнях зарубіжних авторів, зокрема Ж. Атанасова, В. Брожика, Дж. Вільсона, А. Вукасовича, К. Горанова, Дж. Дьюї, А. Карталова, С. Клінтона, Л. Колберга, Т. Моріта, Я. Новоградського, Л. Оравського, Л. Разса, С. Саймона, Д. Фукаса, М. Харміна та ін.

Утім, питання створення сучасної системи морально-естетичного виховання молоді взагалі залишається й досі відкритим у педагогічній

науці. Це й зумовило постановку проблеми: „Концептуальні засади сучасної системи морально-естетичного виховання” в цій статті.

Аналіз сучасного стану проблеми взаємодії морального й естетичного у вихованні (К. Гавриловець, І. Казимирська, О. Каргін, В. Кратінова, М. Лейзеров, І. Михєєва, О. Фортова, Г. Шевченко, О. Шкурін та ін.) призвів до розуміння актуальності й необхідності розробки концептуальних засад морально-естетичного виховання в його сучасному розумінні на засадах комплексного, системного, особистісно-діяльнісного підходів; духовності людини та її властивості як суб’єкта інтелектуальної, моральної та естетичної життєдіяльності (І. Блауберг, Дж. Брубекер, С. Герасимов, А. Гуржій, К. Інгенкамп, А. Канська, А. Комарова, М. Нікандров, Ж. Юзвак та ін.).

Під категорією „концепція морально-естетичного виховання” в нашому дослідженні розуміється певний засіб трактування морально-естетичного виховання як явища соціального виховання, соціального життя та діяльності, що визначається відповідною парадигмою наукового знання й має відповідну структуру [1, с. 625].

Проведений аналіз основних нормативних документів у галузі освіти-виховання [2–5] показав, що парадигмою як вихідною концептуальної моделі постановки проблеми морально-естетичного виховання та її вирішення може бути вибрана парадигма громадянськості.

Визначена парадигма детермінована особливостями розвитку державотворчих процесів в Україні на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості, що зумовлюють потребу в істотній трансформації світоглядних орієнтацій та самосвідомості народу на природу держави, процеси формування громадянського суспільства, які зумовлюють актуальність і значущість громадянського виховання особистості.

Світова соціологія та педагогіка підтверджують, що саме ця парадигма громадянського виховання лежить в основі модернізації сучасного виховання особистості. У межах громадянської освіти вона закріплена результатами багаторічного аналізу досліджень, проведених Міжнародною асоціацією з оцінювання досліджень в освіті (ІЕА), у яких брали участь багато європейських країн як у рамках Європейського Союзу, так і за його межами.

Особливо значущою, наприклад, є така освітня політика у Великобританії, де педагоги прагнуть виховувати риси громадянської добродійності, спираючись на цінності свободи, рівності й раціональності [6, с. 7].

Німецька педагогіка в особі Хартмута фон Хентига вважає, що школа повинна виховувати в особистості культуровідповідність, тобто розвивати здатність жити відповідно до моральних і політичних вимог суспільства й сприяти тим самим його збереженню [7, с. 97–99].

Провідними в цьому плані є також думки відомого американського психолога Лоуренса Кольберга, який у 70-і роки ХХ століття вперше дійшов висновку, що розвиток особистості, формування її моральності може найбільш ефективно проходити в умовах, максимально наближених до ідеального демократичного співтовариства людей. Тому він став ініціатором створення у школах „острівців справедливості” в морі людського безправ’я, а в моральному вихованні вбачав один із революційних факторів перебудови суспільства [8, 99].

Питанням громадянського виховання на принципах моральної філософії приділяв увагу й великий гуманіст ХХ ст. А. Швейцер. Він підкреслював, що найбільш важливі права людини – право на життя, працю, освіту, правосуддя та інші – повинні базуватися на моральних засадах. Почуття відповідальності перед усім живим повинно допомогти знайти вихід із найскладніших ситуацій, урятувати світ від духу жорстокості [9, с. 109–122].

На відміну від розвинених країн, де громадянське виховання майже повністю базується на політичній та правовій сферах діяльності громадянського суспільства, в Україні на сучасному етапі її розвитку, через відсутність відповідної правової та юридичної бази та їх недієспроможність, громадянське виховання багато в чому базується на морально-етичних засадах, тобто морально-етичні імперативи й цінності виступають досі головним критерієм ефективності громадянського виховання. Це зумовлює важливе місце морального виховання в змісті громадянського. Оскільки посилюються моральні засади в житті людини, тому зростає й роль естетичного виховання, яке спрямоване на формування в особистості естетичного ставлення до дійсності, потреби нести прекрасне в життя.

Тому теоретична розробка проблеми морально-естетичного виховання в парадигмі громадянського виховання зумовлює потребу створення концептуальних засад саме морально-естетичного виховання, до складу яких треба віднести певні дефініції, сутність, принципи, мету, зміст, форми, методи та основні його напрямки, що і складає головне завдання цієї статті.

Морально-естетичне виховання відбувається як цілеспрямований педагогічний процес, який передбачає використання комплексного й системного підходів. І якщо системність – це якісна характеристика того чи іншого цілісного утворення, то комплексність, імовірно, – кількісна його характеристика. Результатом використання комплексного підходу може бути створення системи [10, с. 20–23].

Система, у свою чергу, – це не просто сума різноманітних впливів, заходів, а своєрідне структурне ціле, яке складається з об’єкта, суб’єкта морально-естетичного виховання, суб’єкта керування системою морально-естетичного виховання.

Якщо розглядати об’єкт морально-естетичного виховання на рівні вищого навчального закладу, на наш погляд, до нього можна віднести

всіх, хто працює, і тих, хто навчається у ВНЗ, хто забезпечує його функціонування як навчально-освітньої структури.

Суб'єктами морально-естетичного виховання є науково-педагогічні працівники й ті, хто навчається, а також фактор морально-естетичного середовища.

Суб'єкт керування системою морально-естетичного виховання, на наш погляд, повинен вирішувати такі завдання: розглядати в динамічному аспекті зміст і функціонування системи морально-естетичного виховання молоді, що діють по всій країні, у межах району й міста, де знаходиться вищий навчальний заклад; вивчати зміст і вимоги всіх нормативно-правових актів, які стосуються морально-естетичного виховання молоді; на основі накопиченого досвіду розробляти програму морально-естетичного виховання.

Система морально-естетичного виховання у ВНЗ складається ще з низки підсистем. Серед них виділяються підсистеми за віковою ознакою (студенти перших, других і т. п. курсів), за ознакою статі (чоловіча, жіноча), за засобами здійснення (у процесі навчання, праці й ін.).

Особлива підсистема – морально-естетичний вплив родини, мікросередовища вихованця (друзі, знайомі, їх захоплення) [11, с. 15].

Система морально-естетичного виховання у ВНЗ повинна бути рухомою й передбачати низки компонентів, тобто різного роду частин, з яких вона утворена. Частини, компоненти цієї системи певним чином взаємодіють. Вони існують не ізольовано, не самі по собі, а у визначеному зв'язку.

Таким чином, у процесі аналізу проблем морально-естетичного виховання як системи виникає необхідність у комплексному підході до вивчення всіх її елементів і вимагає продуманого поєднання комплексного й системного підходів.

У той же час морально-естетичне виховання особистості відбувається й під впливом об'єктивних умов життя, тобто стихійно [12, с. 91–103]. Це означає, що світ матеріальних предметів, відображаючись у свідомості людини, породжує певне до них ставлення, створює потребу в них, критеріях їхньої оцінки. Так людина об'єктивно включається в соціальне життя без урахування її бажань і прагнень. Цей процес проходить постійно, протягом усього життя людини.

Морально-естетичне виховання здійснюється не тільки під впливом об'єктивних умов життя, не тільки цілеспрямовано, а й ще через самовиховання та самовдосконалення особистості.

Отже, теоретична розробка проблеми концептуального підходу до формування сучасної системи морально-естетичного виховання може мати (у схематичному вигляді) таку проектну модель цього підходу (див. табл. 1).

Таблиця 1

Концептуальна проєктивна модель сучасної системи морально-естетичного виховання

№	Структурні елементи моделі	Змістовно-функціональні компоненти моделі
1.	Основна концептуальна парадигма	Морально-естетичне виховання як напрямок, підціль, зміст, засіб та результат громадянського виховання.
2.	Категорійний апарат	
2.1.	Дефініція „морально-естетичне виховання”	Багаторівнева ієрархічна система понять, яка характеризує цілісний педагогічний процес морально-естетичної взаємодії як єдності феноменів „морального” й „естетичного”.
2.2.	Дефініція „морально-естетичне виховання” в широкому соціальному значенні	Процес становлення життєвої позиції особистості, навчання й засвоєння індивідом морально-естетичних цінностей, моральних норм, зразків поведінки, що притаманні цьому суспільству.
2.3.	Дефініція „морально-естетичне виховання” в культурологічному значенні	Соціокультурний процес „підключення” особистості до морально-естетичних цінностей, притаманних як українському народові, так і світовій духовній спадщині на основі розвитку гуманістичного спрямування, індивідуалізації самотності та самовизначеності.
2.4.	Дефініція „морально-естетичне виховання” в широкому педагогічному значенні	Багатогранний, цілісний, системний процес, спрямований на розвиток морально-естетичного потенціалу особистості, на формування її здатності розуміти та творити добро й красу в нашому житті та перетворювати їх відповідно до цих ідеалів.
2.5.	Дефініція „морально-естетичне виховання” в вузькому педагогічному значенні	Перетворення морально-естетичних цінностей, ідеалів суспільства в морально-естетичну культуру особистості, що спрямоване на розвиток особистості, яка спроможна в негативних соціальних умовах та екстремальних випадках приймати розумні, толерантні та оптимальні самостійні позитивні рішення.
3.	Методологічний супровід дефініцій морально-естетичного	Принципові моменти, що розкривають сутність морально-естетичного виховання.

	виховання	
3.1.	Особливість соціокультурного процесу морально-естетичного виховання	Направленість морально-естетичного виховання на становлення й розвиток індивідуальності, що „підключає” особистість до світової та вітчизняної культури.
3.2.	Властивість морально-естетичного виховання як процесу формування нової суспільної свідомості	Формування цієї риси на перетині чотирьох основних напрямків: критичного осмислення сучасної духовно-моральної дійсності; відродження-збереження традиційної вітчизняної суспільної думки з морально-естетичного виховання, формування позитивного толерантного досвіду морально-естетичної взаємодії, освоєння досвіду суспільної світової думки стосовно морально-естетичних традицій народу й потреб сучасного розвитку суспільства.
4.	<i>Мета та завдання морально-естетичного виховання</i>	
4.1.	Загальна мета морально-естетичного виховання	Становлення, розвиток і формування громадянина та професіонала, здатного організувати свою життєдіяльність згідно з морально-естетичними критеріями.
4.2.	Завдання морально-естетичного виховання згідно з соціокультурними критеріями	Прилучення людини до морально-естетичних цінностей усієї культурної спадщини людства в галузі науки, етики, естетики, права, економіки, політики, мистецтва, того, що, насамкінець, сприяє перетворенню „природної людини в культурну”.
4.3.	Завдання морально-естетичної соціалізації людини як частково керованого процесу виховання	Рішення питань-проблем морально-естетичної взаємодії особистості з середовищем на всіх етапах і рівнях її соціалізації.
4.4.	Завдання креативно-пізнавального розвитку особистості	Накопичення інтелектуального й духовно-морального потенціалу нації як найважливішого чинника соціального прогресу, носієм якого є особистість зі сформованими морально-естетичними ідеалами, відповідними сучасній науково-світоглядній та духовно-моральній картині світу”.
4.5.	Завдання морально-естетичного	Трансформація морально-естетичного виховання в завдання виховання сучасного

	виховання, опосередковане проблемою формування нових суспільних відносин	типу особистості, яка здатна творити й спілкуватися в морально-естетичній сфері, де формуються гуманістичні цінності.
5.	<i>Принципи морально-естетичного виховання</i>	
5.1.	Народність як єдність загальнолюдського й національного в морально-естетичному вихованні	Морально-естетичне виховання як національний та загальнолюдський фундамент вирішення глобальних проблем людства.
5.2.	Культуровідповідність як забезпечення морально-духовної єдності, наступності й спадкоємності поколінь	Морально-естетичне виховання на засадах ідеї та ідеалах єдності й толерантності різноманітних культур суспільної цивілізації.
5.3.	Природовідповідність як прагнення людства до збалансованого життя в умовах природних та соціальних катаклізм	Морально-естетичне виховання відповідно до життєдіяльності людини в парадигмі ноосферного буття.
5.4.	Принцип гуманізму, який означає людяність: любов до людини, повага її гідності, високий рівень толерантності	Морально-естетичне виховання відповідно до ідеї, способу життя, що протистоїть ідеї технократичності земного існування цивілізації.
5.5.	Безперервність та поступовість морально-естетичного виховання	Морально-естетичне виховання супутне онтогенетичному розвитку особистості.
5.6.	Інтегративність морально-естетичного виховання	Установлення в морально-естетичному вихованні тісної взаємодії та поєднання зусиль усіх інститутів та факторів соціалізації особистості в духовно-моральному та естетичному напрямку.
6.	Зміст морально-естетичного виховання	Спрямованість до формування в людини естетичної та моральної культури в її єдності та взаємопроникненні, що відповідає цілям та завданням морально-естетичного виховання й відображає ціннісні пріоритети всіх видів та напрямків

		освітньо-виховного процесу у вищій школі.
7.	Форми, методи й засоби морально-естетичного виховання у вищій школі	Процесуальний бік навчання та виховання, що забезпечує найбільш ефективне досягнення цілей та завдань морально-естетичного виховання студентів.

Отже, у якості парадигми морально-естетичного виховання, як строго наукової теорії утіленої в системі понять, нами вибрана теорія громадянськості, громадянського виховання. У межах визначеної теорії дефініція „морально-естетичного виховання” розглядається на чотирьох її рівнях: у широкому соціальному, культурологічному, широкому педагогічному та вузькому педагогічному значеннях.

Це знайшло втілення в розробленій концептуально-проективній моделі сучасної системи морально-естетичного виховання, яка складається зі структурних елементів (основної концептуальної парадигми, категорійного апарату, методологічного супроводу дефініції морально-естетичного виховання, його мети та завдань, принципів морально-естетичного виховання) та змістовно-функціональних компонентів моделі.

Наведена концептуальна проективна модель сучасної системи морально-естетичного виховання не є остаточною, оскільки єдиної думки досягти важко через надзвичайну складність самого предмета визначення за його сутністю та формами прояву.

Література

1. **Советский** энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров; редкол.: А.А. Гусева и др. – 4-е изд. – М., 1987.
2. **Державна** національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття) // Освіта. – 1993. – № 44–46: Спецвипуск.
3. **Національна** доктрина розвитку освіти // Зб. поточного законодавства, нормативних актів, арбітражної та судової практики. – 2002. – № 18–19 (травень).
4. **Концепція** безперервної системи національного виховання. – К., 1993.
5. **Концепція** громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7–13.
6. **Лавриченко Н.** Категорії „соціальність”, „духовність” і „моральність” в сучасній педагогічній науці // Шлях освіти – 2003. – № 1. – С. 7–11.
7. **Пилиповский В.Я.** ФРГ: педагогические взгляды Хартмута фон Хентига // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 97–99.
8. **Цырлина Т.** Нравственное воспитание в новом тысячелетии. Странички из дневника международного симпозиума // Нар. образование. – 1991. – № 5. – С. 97–102.
9. **Швейцер А.** Я защищал то, во что верил... // Человек. – 2000. – № 1. – С. 109–122.
10. **Комарова А.І.** Україна: духовність – культура – естетичний розвиток особистості // Духовність і художньо-

естетична культура: Уряду України. Президенту, законодавчій, виконавчій владі. Аналітичні розробки, пропозиції наукових та практичних працівників. – К., 1999. – Т. 14. – С. 15–48. 11. **Эстетическое** воспитание в школе: Вопросы системного подхода / Под ред. Б.Т. Лихачёва. – М., 1980. 12. **Каган М.С.** О духовном // Вопр. философии. – 1985. – № 9. – С. 91–103.

The author of the article attracts attention to the necessity and topicality of conceptual basis of moral aesthetic up - bringing's working out in his present-day interpretation in accordance with complete system approach. The theoretical working out of conceptual approach to formation of moral aesthetic up-bringing is represented by the conceptual model.

УДК – 7.071.2

Л. В. Книшева

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ МУЗИЧНОГО ТВОРУ ЯК ЧИННИК УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ

Методом, що активізує творче мислення музиканта, є метод порівняльного аналізу, який має кілька аспектів. Перший з них дає можливість порівняння трактувань, драматургічних рішень, установлення об'єктивних темпових градацій, прийомів побудови форми та інтонаційно-тембральних сторін виконання для виявлення як загального, так і особливого в індивідуальному прочитанні музичних творів. Другий – дозволяє виявити як загальнохудожні проблеми виконання, так і більш вузькопрофесійні турботи – питання артикуляції, педалізації, динамічного розгортання та можливість агогічних відхилень.

Порівняльний аналіз інтерпретацій застосовується при вивченні найширшого кола проблем. Саме в цій сфері досліджень особливо помітна тенденція до зближення музикознавства й виконавської практики. „Виховання інтонаційного мислення неможливе без постійного порівняння й оцінки художніх результатів”, – пише В. Медушевський, – ось чому розвинена здібність оцінного судження потрібна не лише критикам, а й усім музикантам” [1, с. 132]. У педагогічному процесі порівняльний метод дозволяє педагогу долати ілюзійне, але до цього часу широко розповсюджене стереотипне уявлення про те, як „потрібно” виконувати той чи інший твір. Одним із завдань при розробці порівняльного методу у виконавському мистецтві повинен бути пошук такого роду підходів, які допомогли б уникнути невиправданого суб'єктивізму в оцінках.

З необхідністю порівняльного аналізу педагог-музикант стикається вже на початку процесу навчання, коли необхідно пояснити учню, що в грі є „правильним” чи „неправильним”. Крім того, при вивченні репертуару дуже яскраво проявляється множинність у розумінні та трактуванні змісту одного й того ж твору. Для музичного твору це стає одним з факторів збагачення його змісту, а для виконавця – додатковою трудністю. Тому вивчення різних варіантів інтерпретацій є актуальним завданням для кожного музиканта-виконавця, а також для формування в нього потреби до творчого відтворення інформації, яка прихована в нотному тексті.

Подібні завдання постійно вирішуються в практичній діяльності виконавців. Але результат їх рішень залишається лише в кращому випадку в аудіозапису. Наукового або методико-аналітичного освітлення вони не отримали в необхідному обсязі.

В останні десятиріччя проблеми інтерпретації порушувалися в узагальненому плані в працях В. Москаленка „Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа)”, Н. Корихалової „Интерпретация музыки. Теоретические проблемы музыкального искусства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике”, Т. Чередніченко „Композиция и интерпретация: три среза проблемы”, Ю. Кочнева „Музыкальное произведение и интерпретация”. Застосування ж цих теоретичних положень до кожного з творів, що вивчаються, стає справою самого виконавця або педагога, який працює з ним.

Мета цієї статті полягає в порівняльному аналізі двох варіантів інтерпретації одного твору – Прелюдії та фуги As-dur Д. Шостаковича для отримання об’ємної уяви про можливий його зміст.

Матеріалом для порівняння стали інтерпретації прелюдії та фуги As-dur Шостаковича Т. Ніколаєвою та С. Ріхтером.

Версія Т. Ніколаєвої буде розглянута в роботі як одна з найближчих до авторського задуму. Ця піаністка вперше після автора виконала й записала весь цикл прелюдій і фуг. До того ж, сам Д. Шостакович прослухував її виконання, ділився своїми намірами та побажаннями.

Трактування С. Ріхтера розглянуто тому, що цей музикант – один з найвидатніших піаністів сучасності, чий піанізм завжди відрізнявся самобутністю й неповторністю.

Для циклу характерні світла лірика, образи природи, а також образи й думи, пов’язані з краєвидами батьківщини, її вічною красою. Лірика прелюдії та фуги звернена до найчистіших джерел людського життя. Ці образи показані Д. Шостаковичем через мелодику особливого типу, пов’язану з „розспівуванням” та „оспівуванням” мажорного гексахорда.

Як і велика кількість інших тем циклу, основна тема прелюдії As-dur має яскраво визначений національний російський характер. Це

спокійна мелодія народного складу, що вільно ллється. Тема побудована на поступовому гамоподібному висхідному й низхідному рухах, котрі завершуються низхідною терцією. Ця терція є однією із головних інтонацій, що об'єднують цикл, і підтверджує інтонаційну схожість циклу з російською народною піснею, плачами, голосіннями. У подальшому на терцієвій низхідній інтонації будується середній розділ прелюдії та тема фуги. Акомпанує основній темі розкладена фігурація, у якій спостерігаються риси двоголосся. Прелюдія побудована на вільному чергуванні двох тем. Але все ж її форма за принципами побудови тяжіє до тричастинності.

Тема фуги написана в лідійсько-іонійському ладі, подібно до наспіву на духовому народному інструменті. „Своєрідність її побудови виявляється в лідійській інтонації (звук ре-бекар). Вона вносить відтінок м'якого, незлобливого гумору, враження не зовсім упевненого кроку. Ласкава жартівливість властива і всій темі в цілому, відтворюючи характер народних пісень” [2, с. 138]. Дуже цікава метроритмічна організація теми. П'ятидольний розмір пом'якшує акцентованість сильних долей, що надає темі властиві народному мистецтві ніжну співучість, жартівливість і скерцозність одночасно.

У цій фузі, як і в інших фугах циклу, основу композиції утворює тональний план проведень. Він розпадається на чотири розділи: проведення в головній та домінантовій тональностях (експозиція); проведення в іноладових тональностях близького ступеня спорідненості (перший розділ середньої частини) та далеких тональностях (другий розділ середньої частини); проведення в головній та оточуючих головну тональностях із застосуванням стрет. Стрети в фузі, яка тонально розвивається, носять у Д. Шостаковича випадковий характер, зустрічаються передусім у заключному розділі. Важливе значення у фузі As-dur має не тільки тональний розвиток, а й регістрове розширення та звуження теситури, особливо в другому розділі середньої частини.

У виконанні Т. Ніколаєвої прелюдія та фуга As-dur відрізняється багатством тембрових кольорів, контрастністю артикуляції та рис, виразним показом усіх інтонаційних елементів, пов'язаних з національною основою музики. Вона наочно демонструє чисто народні прийоми інструментального імпровізування, елементи сучасного музичного мислення та архаїку російських співанок та ладів.

Виконання С. Ріхтера відрізняється більшою натуральністю, узагальненістю образів, інтелектуалізованістю трактування.

Перша значна відмінність інтерпретацій прелюдії – темпова. Т. Ніколаєва грає точно в темпі, виставленому автором за метрономом =100. Тим паче, як указує В. Дельсон, перед записом Т. Ніколаєвою циклу на грамплатівки всі темпи були узгоджені з Д. Шостаковичем. С. Ріхтер грає повільніше (приблизно = 80–84), що значною мірою змінює характер прелюдії.

У С. Ріхтера прелюдія звучить розлого, співучо, м'яко. Його виконання ніби згладжує всі „гострі кути” п'єси, наближає прелюдію до класичних зразків поліфонії. Уже в першому такті С. Ріхтер підкреслює поліфонічну тканину прелюдії. Сильну та відносно сильну долі такту, які утворюють свою мелодійну лінію, піаніст трохи метрично перетримує, а інші восьмі ноти грає на *diminuendo*, щоб продовжити звучання основних долей. Основну тему С. Ріхтер грає м'яким туше, досягаючи дуже зв'язного *legato* у звучанні теми. Такти 16–27 та 23–24, у яких відбувається відхилення в до-мінор, С. Ріхтер прискорює. Тенденція до прискорення в тих місцях, де музика „блукає” по тональностях та ладах, підтверджує класичне розуміння жанру цим виконавцем.

По-іншому сприймається виконання цього розділу прелюдії Т. Ніколаєвою. Дякуючи більш рухливому темпу, піаністка досягає більш грайливого, веселого звучання основної теми. Артикуляція, якою виконується тема, більш легка, але в той же час дуже чітка. Загальний штрих – *legato*, але восьмі прохідні ноти звучать у Т. Ніколаєвої ледь-ледь уривчасто, що вносить грайливість у характер прелюдії. Т. Ніколаєва дуже добре інтонує всі елементи, які підтверджують національну основу п'єси. Протилежно С. Ріхтеру такти 16–17, 23–24 вона грає уповільнено, звертаючи увагу слухачів на різноманітність ладових кольорів прелюдії. У середньому розділі Т. Ніколаєва яскраво виділяє дактилічну терцієву інтонацію, яка, чергуючись з хроматичними прохідними звуками та секундовою то висхідною, то низхідною інтонацією, утворює карикатурні образи навколишнього світу. Сарказм цього розділу прелюдії у виконанні Т. Ніколаєвої переключається з сарказмом деяких п'єс циклу “Із єврейської народної поезії” Д. Шостаковича.

Саму терцієву інтонацію Т. Ніколаєва грає з акцентом на першу ноту, ніби зависаючи на ній, що утворює в той же час ефект стогону, тужіння. Недаремно ця інтонація характерна для російських народних плачів.

С. Ріхтер майже не виділяє першу ноту. Обидві ноти інтонації звучать майже однаково. У його трактуванні цей розділ розвивається в тому ж характері, що й основний. Не звертаючи особливої уваги на загострені інтонації середнього розділу, піаніст утворює характер імпровізаційних народних наспівів. Заключний розділ прелюдії звучить в обох виконавців без особливих відмін. Єдиною відміною залишається темп.

Темпове співвідношення виконання фуги практично відсутнє. Обидва виконавці грають у темпі, виставленому за метрономом.

Виконання С. Ріхтера здається швидшим за рахунок більш грайливого, пустотливого характеру виконання. Скерцозності та жартівливості у виконанні теми С. Ріхтер досягає за допомогою дуже гострого виконання *staccato*. Саму тему С. Ріхтер мислить як єдине ціле, одну фразу. Хоча тема будується на метроритмічній розбіжності

подовжень, йому вдається донести до слухача те, що мелодія починається не з такту, а з сильної долі. Тому він грає кожен такт теми ніби *diminuendo*. Це *diminuendo* на кінці такту дозволяє говорити про метр вищого порядку, закладеному вже в темі фуги.

Виконання С. Ріхтера, який уловив цей метр, являє собою ясну, композиційно вивірену концепцію фуги. Дякуючи великому „фресковому”, монументальному мисленню, виконавцю вдається уникнути скучнувості, затягнутості руху п'єси.

Виконання Т. Ніколаєвої відрізняється більш спокійним характером, що дозволяє почути національну природу тематизму. Тему Т. Ніколаєва виконує в дусі імпровізаційних російських наспівів. Штрихової різниці, яка відчувається у С. Ріхтера, між виконанням восьмих та четвертих нот у Т. Ніколаєвої фактично немає. *Staccato* у Т. Ніколаєвої наближається до *portato*, що зменшує стрімкість руху фуги. Саму тему вона інтонує від сильної долі до слабкої, групуєчи восьмі ноти навколо четвертих. На мою думку, таке інтонування теми приводить до статичності виконання, затягнутості форми. Зате більш спокійний характер фуги у виконанні Т. Ніколаєвої дозволяє прослідкувати мелодійну лінію кожного голосу. Цим компенсується брак стакатного штриха. У цих розділах фуги, де поліфонічна тканина дуже насичена, а всі голоси розташовані в одному регістрі, у Т. Ніколаєвої можна виявити тенденцію до уповільнення темпу, а також більш підкресленому вимовлянню кожної ноти. Цим способом піаністка уникає сумбурності та неясності виконання.

С. Ріхтер також долає проблему складної фактури за допомогою чіткої артикуляції.

Суттєвих відмін у поліфонічному мисленні цих виконавців майже немає. Єдине в репризі, коли тема проводиться в збільшенні, Ріхтер виконує її *marcato*, підкреслюючи превалювання саме такого виду теми, як цей розвиток усієї фуги, над проведенням теми в її первісному вигляді. У цьому розділі фуги С. Ріхтер досягає масштабності, монументальності звучання, притаманного творам М. Мусоргського, О. Бородіна.

У репризі, як і у всій фузі, Т. Ніколаєва додержується правила рівнозначності ролі кожного голосу. У цьому проведенні теми в збільшенні не утворює в її виконанні яскравого контрасту іншим голосам.

За результатами проведеного вище аналізу можна зробити висновок про розбіжності в баченнях виконавців на сучасну поліфонію, – у цьому випадку поліфонію Д. Шостаковича.

У С. Ріхтера ракурс „філософського узагальнення” доведений до межі досконалості. „Справа в тому, що С. Ріхтер ніби переносить деякі специфічні прийоми виконання Й. Баха на виконання Д. Шостаковича, вочевидь знаходячи саме в цій жанровій паралелі між прелюдіями та фугами композиторів XVIII та XX століть джерело своїх виконавських

рішень. Говорячи про цикл прелюдій та фуг Д. Шостаковича, С. Ріхтер не випадково відзначив у першу чергу те, що він бачить у них „пряме успадкування традицій високої класики” [3, с. 61].

Специфічно поліфонічне філософське узагальнення прелюдій та фуг для С. Ріхтера більш важливе, ніж їх національна природа. „Тут С. Ріхтер тільки „викладає”, але майже не „коментує” виконуваним” [4, с. 63]. Можна не погоджуватися з таким трактуванням, але не можна не підтвердити його переконливість, логічність, геніальність.

Виконання Т. Ніколаєвої відрізняється тим, що в ньому дуже повно розкриваються глибинні риси поліфонічного мислення Д. Шостаковича як російського композитора. Піаністка наочно демонструє російське національне начало тематизму, його інтонаційну, ладову та ритмічну своєрідність. В інтерпретації Т. Ніколаєвої рівнозначно сполучаються як чисто народні прийоми імпровізації, так і класичність, суворість „бахівських традицій”.

До порівняльного аналізу інтерпретацій видатних виконавців слід звертатись лише тоді, коли в студента склалось власне уявлення про твір, що вивчається. Тоді високохудожні трактування твору визначними виконавцями сучасності можуть сприяти роз’ясненню його багатьох стильових образно-виразних концепційних нюансів. Стосовно цього можна покластися на висловлювання С. Скребкова, що для правильного пізнання сутності сучасного твору необхідні знання двох та більше цікавих творчо-оригінальних виконавських трактувань твору, що досліджується. Адже тоді дослідник буде позбавлений небезпеки одностороннього тлумачення музики й зможе підійти до визначення багатогранності його змісту.

У цій роботі зроблені спроби довести виховне значення порівняльного аналізу музичного твору на прикладі прелюдії та фуги As-dur Д. Шостаковича. Такий аналіз може бути використаний для ефективного проникнення в зміст музики. На цьому рівні аналізу педагогічний процес поєднується з процесом дослідницьким. Систематичний порівняльний аналіз музичних творів, що вивчаються, здатен розвинути в майбутніх педагогів-музикантів слухове сприйняття, музичний світогляд, уміння професійно висловлюватись та в результаті активізувати мислення.

Література

1. **Медушевский В.** Совершенствовать концепцию музыкального образования // Сов. музыка. – 1981. – №9. – С. 58.
2. **Должанский О.А.** 24 прелюдии и фуги Д. Шостаковича. – Л., 1970.
3. **Аджемов К.** Прелюдии и фуги Д. Шостаковича // Сов. музыка. – 1956. – №1. – С. 110–111.
4. **Дельсон В.Ю.** Интерпретация фортепианных произведений Шостаковича // Музыкальное исполнительство. – М., 1973. – Вып. 8. – С. 57–74.
5. **Задерацкий В.** Полифония в инструментальных произведениях Д. Шостаковича. – М., 1969.
6. **Москаленко В.Г.**

Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа). – К., 1994. 7. **Чередниченко Т.** Композиция и интерпретация.: три среза проблемы // Музыкальное исполнительство и современность. – М., 1980. 8. **Корыхалова Н.Б.** Интерпретация музыки. Теоретические проблемы музыкального искусства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике. – Л., 1979.

This article is devoted to the problem of musical piece interpretation. The meaning of the comparative analysis of the interpretation in the process of the musician's craft development is described in it. The analysis of two interpretations of the Prelude and fugue As-dur by D. Shostakovich, T. Nikolaeva and S. Rikhter is also given.

УДК 37.013.42

О. В. Ковальова

РОЛЬ ЭСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Постановка проблеми. Успішне реформування вітчизняної системи вищої освіти в контексті Болонського процесу, її розвиток у напрямку демократизації вимагають оновлених підходів до оцінки результатів соціалізації різноманітних категорій молоді. Це зумовлено тим, що студентська молодь, маючи найбільший потенціал, уже в найближчі десятиліття реалізуватиме економічну, політичну, соціальну, культурну стратегію в Україні.

Мета статті полягає у визначенні ролі педагогічних аспектів естетичного виховання молоді в процесі соціалізації.

У сучасній педагогічній науці й практиці існує певна суперечність між потребою в новому осмисленні значення естетичної культури для становлення особистості й традиційною недооцінкою ролі предметів гуманітарно-естетичного циклу. У педагогічній практиці існує певна диспропорція: поряд з посиленою увагою до розвитку інтелекту недостатньо уваги приділяється вихованню культури почуттів. Спостерігається розрив між засвоєними знаннями, принципами й реальними вчинками молоді.

Педагогічні проблеми виховання естетичної культури є закономірним відтворенням протиріч між вимогами суспільства й реальним станом культурного рівня молоді, між ідеалом естетично культурної людини й недостатньо дієвим механізмом сучасного навчально-виховного процесу в освітніх закладах. Поняття „естетична культура” розглядається багатьма вченими (Г. Апресян, О. Буров, І. Зязюн, М. Каган, А. Комарова, Г. Лабковська, В. Липський, В. Малахов, Н. Миропольська, М. Овсянников, Л. Печко, С. Раппопорт та ін.), які підкреслюють, що її формування

пов'язане з розвитком естетичних творчих здібностей особистості. Естетична культура реально виявляється в будь-якому вчинку людини, у її ставленні до довкілля.

Аналіз публікацій. Проблеми соціалізації активно досліджувались у вітчизняній і зарубіжній науці протягом усього ХХ століття. Найбільший внесок у формування теоретичних основ різноманітних соціалізаційних теорій зробили М. Бугле, Г. Гітінгс, Е. Дюркгейм, Г. Лебон, Т. Парсонс та ін. На розроблених ними загальнотеоретичних підходах наприкінці ХХ ст. сформувався три напрями досліджень проблем соціалізації особистості: соціально-філософський, представлений роботами С. Батеніна, В. Москаленко, П. Паригіна та ін.; соціально-психологічний, в основі якого дослідження Г. Андреевої, С. Белічевої, Я. Коломінського, І. Кона, О. Леонтьєва, М. Лукашевича, А. Петровського, С. Раззуваєва та ін.; соціально-педагогічний – дослідження В. Алфімова, О. Белінської, В. Бочарової, Б. Вульфою, О. Газмана, В. Горенка, Ю. Загороднього, О. Куцак, Н. Лавриченко, А. Капської, І. Ковальчук, І. Зверєвої, Н. Заверико, О. Мудрика, С. Савченка, Т. Стефаненко, Л. Столярчук, С. Харченка та ін.

Усі дослідження відображають сучасні уявлення про загальні закономірності й особливості соціалізаційних процесів, які відбуваються в різні часові проміжки, у різних суспільствах і соціально-демографічних групах. Водночас, на загальному тлі соціалізаційної проблематики відчувається дефіцит досліджень, де об'єктом є студентська молодь, а сам соціалізаційний процес протікає в такій специфічній сфері, як естетично-виховна діяльність [1].

Філософською основою розуміння проблеми естетичного виховання молоді є усвідомлення визначальної ролі мистецтва в цьому процесі та його естетичної функції як основної. Мистецтво в усій різноманітності його видів і жанрів є каталізатором творчих потенцій особистості, воно здатне не тільки змінювати психічний стан людини, але й характер і мотиви її діяльності. Відображаючи цілісність буття, мистецтво сприяє цілісному сприйняттю світу. Його виховне значення зумовлене психологічними особливостями впливу на людину, перетворення зовнішніх культурних смислів у внутрішні, особистісні. При спілкуванні людини з твором мистецтва діють психологічні механізми емоційного співпереживання.

Новий напрямок вітчизняної освіти визначає першорядну значущість розвитку особистості молодої людини, її соціалізації, а також, гуманітаризації освіти в напрямку естетичного засвоєння не тільки знань, умінь і навичок, але й норм поведінки, ставлення до оточуючих, оснований на гуманістичних цінностях.

Гуманітаризація освіти як стійка тенденція її розвитку задає саме такий ціннісний вектор. Під гуманітаризацією слід розуміти певний педагогічний інструментарій для створення умов розвитку внутрішнього

духовного світу особистості у співвідношенні його власних потреб, інтересів, вчинків із безумовними ціннісними критеріями .

Цілком природно, що в межах визначення ролі естетичного виховання молоді, орієнтованого на становлення гуманістичного світогляду, учені давно дійшли ідеї про важливість використання всіх можливостей для гуманітаризації освіти. Практика людського суспільства яскраво свідчить про те, що творчість є породженням високої загальної та емоційної культури особистості, інтуїції, образного мислення, духовного багатства [2, с. 74]. Чим вищий творчий потенціал та естетичне виховання особистості, тим вищий її професіоналізм. Це закономірність. І, звичайно, чим вищий рівень творчого потенціалу молоді, тим вищим буде рівень їх соціалізації.

Проблему творчості слід розглядати як оригінальне й високоефективне вирішення завдань навчально-виховного процесу, які потребують певного рівня підготовки, загальнокультурної ерудиції. Досягнення творчого результату готується спостереженнями, критичним використанням досвіду, навіть імпровізацією.

Історичний досвід показує, що гуманність як явище виступає моральним ідеалом і найвищим критерієм людяності особистості. Виховання гуманістично-естетичної позиції спрямоване на формування гуманістичних якостей, відповідних мотивів, потреб, ціннісних орієнтацій. Без формування естетично орієнтованої особистості неможлива повноцінна її соціалізація [3].

Пріоритети такого реформування на гуманістичних засадах лежать у гуманітарній сфері. Гуманітарній освіті за її статусом притаманна функція соціалізації людини, засвоєння сконцентрованих у гуманітарній освіті знань, що розкривають узагальнений і науково осмислений соціальний досвід як людства в цілому, так і окремого суспільства й навіть окремих людей (історичні та літературні герої). У цьому контексті система гуманітарної освіти органічно поєднується з виховною роботою в закладах вищої освіти.

Гуманітарні дисципліни мають допомогти людині зрозуміти себе та з'ясувати психологічні механізми власної поведінки й поведінки інших людей, взаємодії між ними. Вони також дають можливість визначити сутнісні характеристики суспільства, основні його елементи й закони, місце і роль людини в суспільстві, засвоїти надбання світової та української культури.

Творчість як явище виникає в процесі становлення людського індивіда. Кожна потенційно обдарована людина завжди сама прагне до нового, залучає інших до участі в оновленні суспільства, соціальна спадщина якого складається з продуктів індивідуальної діяльності. Людиною рухає невичерпне й непереборне прагнення до нового. А щоб цей процес діяв і активно розвивався, кожному індивідові потрібне забезпечення можливості реалізувати себе, тобто, прогресуючи (прямо чи опосередковано, індивідуально чи колективно), люди повинні мати реальні

перспективи до кінця розкрити самих себе [1, с. 114]. Соціокультурна практика суспільства яскраво свідчить про те, що творчість є породженням високої загальної та емоційної культури особистості, інтуїції, фантазії, розвиненої уяви, витонченості спостереження, образного мислення, духовного багатства.

І взагалі, існує точка зору, що сама творчість – це життя, як і життя – це творчість. Дійсно, людина сама творить себе, робить своє життя унікальним і неповторним. Щодня змінюючи, вона його оновлює, а це необхідний атрибут будь-якої творчості. Творчість – це процес багатосторонній. Він включає в себе і соціальні, і психічні, і фізіологічні явища, що збагачують його як соціальне явище взагалі [1, с. 114].

У творчості особливого значення набувають як соціальні, так і особисті чинники, зокрема психологічні якості особистості, її характер, сила волі, винахідливість, пристрасть, досвід, інтелект, гострий розум, інтуїція, уява тощо. На сучасному етапі розвитку суспільства відбуваються значні зміни, як у соціально-економічній, так і культурній сферах життя України.

Як висновки слід зауважити таке.

- Аналіз літератури з цієї проблеми показав її складність і багатогранність, оскільки вона поєднує в собі великий фонд наукових знань з різних галузей: філософії, психології, педагогіки, соціальної педагогіки.

- Тракткування соціальної педагогіки як галузі педагогіки, що досліджує соціальне та естетичне виховання в контексті соціалізації, тобто виховання всіх вікових груп і категорій людей, а також аналіз теоретичних знань у цьому напрямку дозволяє нам вважати правомірним вирішення цієї проблеми з позиції соціальної педагогіки.

- Сьогодні в педагогіці домінує ідея неможливості підготовки повноцінного фахівця в межах лише навчального процесу. Усе більшого значення набувають дослідження соціалізаційних механізмів, що функціонують у позанавчальній діяльності, яка забезпечує формування моральних, етичних, соціокультурних основ особистості майбутнього фахівця. У ВНЗ така діяльність представлена в рамках виховного процесу, при цьому важливо, щоб студент був активним суб'єктом його планування, організації, участі й оцінки.

- Державною національною програмою „Освіта (Україна XXI століття)” пріоритетними визначено гуманізацію та гуманітаризацію системи освіти, що має сприяти вихованню й розвитку духовної культури підростаючого покоління. У реалізації цієї мети значна роль належить естетичному вихованню, спрямованому на формування особистості молоді в процесі соціалізації.

Перспективи подальших розробок полягають у більш ґрунтовному аналізі педагогічних умов соціалізації молоді, у визначенні та теоретичному обґрунтуванні етапів розвитку процесу соціалізації.

Література

1. **Москаленко В.В.** Соціалізація личности: (філософський аспект). – К., 1986.
2. **Савченко С.В.** Соціалізація студентської молоді в умовах регіонального освітнього простору. – Луганськ, 2003.
3. **Пиаже Ж.** Избранные педагогические сочинения. – М., 1969.
4. **Андреева Г.М.** Социальная психология. – М., 1996.
5. **Кон И. С.** Социология личности. – М., 1967
6. **Краткий** словарь по социологии / Под. общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина. – М., 2005.
7. **Лукашевич М.** Соціалізація. Виховні механізми і технології: Навч.-метод. посібник. – К., 1998.
8. **Методология** и методы социально-педагогических исследований: Науч. учеб.-метод. пособие для студентов, магистрантов, аспирантов и специалистов в области воспитания и образования, социальных педагогов, и социальных работников / М-во образования и науки Украины, Луган. гос. пед. ун-т им. Т. Шевченко; Авт.-сост.: С.Я. Харченко, Н.С. Кратинев, А.Н. Чиж, В.А. Кратинова. – Луганськ, 2001.
9. **Мудрик А.В.** Введение в социальную педагогику. – М., 1997.

The article deals with pedagogical aspects of young people esthetical upbringing in the course of their socializing. It defines the term 'social pedagogy', which studies social and esthetical upbringing in the context of socializing, that's upbringing of all age groups into people's categories, and provides theoretical research in this direction.

УДК 37.036:796.011.1

Ю. А. Компанієць

ЕСТЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ

Людська спільнота задля безпечного співіснування завжди встановлювала певні норми й правила поведінки. Наразі ми маємо таку ситуацію, коли попередню систему морально-етичних цінностей дискредитовано, а нова ще тільки створюється. Як наслідок зростають покоління, які в період формування особистості не мали суспільно значущих духовних орієнтирів, а змушені були користуватися сурогатами (симулякрами), інформаційним сміттям. Це становище можна охарактеризувати не інакше як ентропію духовності.

Одним з напрямків протидії духовній руйнації ми вбачаємо найширше використання можливостей фізичної культури та спорту.

Мабуть, ніхто не буде заперечувати, що в культурі сучасного суспільства фізична культура та спорт займають вельми помітну й значну позицію. Саме цим зумовлений природний інтерес до них з боку

філософії в плані антропологічної, соціальної й культурологічної проблематики.

Загальновідомо, що заняття фізичною культурою й масовим спортом позитивно впливають на зміцнення здоров'я, сприяють підвищенню рівня фізичного розвитку, фізичної підготовленості, виконують такі важливі функції, як: освітня та пізнавальна, духовно-моральна, соціально-біологічна адаптація, зниження соціальної напруженості, профілактики захворюваності, правопорушень, боротьби з наркоманією, відволікання підлітків від вулиці та шкідливих звичок, профілактика аутодеструктивної поведінки, яка останній час починає набирати характер масового явища [1, с. 54–61].

Різні за змістом і спрямованістю фізичні вправи, які виконуються з метою розвитку основних якісних сторін рухової діяльності, разом з тим сприяють вихованню морально-вольових якостей, удосконаленню естетичних уявлень, естетичних смаків і відчуттів, сприяють гармонізації особистості [2].

Саме тому сьогодні, на наш погляд, головним завданням фізичної культури повинно стати не компенсація несприятливого впливу навколишнього середовища на організм людини (попри всю його важливість), а не що інше як збереження духовного здоров'я особистості. Це може бути забезпечене за умови формування в суспільстві відповідних стереотипів громадської поведінки. Упровадження їх у суспільне життя, прищеплення населенню країни слід починати з формування основ фізичної й духовної культури підростаючого покоління як системи цінностей, що реалізується в *здоровому спортивному стилі життя*. Цим самим ми можемо запобігти проявам соціальних деструктивних явищ, формуванню ще в дитячому віці дефектів мотивації та творчої активності, проти яких застерігав А. Маслоу [3, с. 352]. Це дозволить знизити рівень наркоманії, алкоголізму і криміналізації в молодіжному середовищі [1, с. 54–61; 4, с. 52–53; 5, с. 53–55].

Починаючи з часів Давньої Греції і по сьогоднішній день, більшою чи меншою мірою фізична культура і спорт завжди розглядалися в контексті і взаємозв'язку з духовним розвитком людини. Причому останнім часом переосмислення впливу фізичної культури та спорту на духовний світ з філософсько-культурологічних позицій стає переважаючим. Більше того, у ХХІ столітті підкреслюється надзвичайна значущість їх ролі як простору, у якому людина не тільки актуалізує фізичний розвиток, але, насамперед, активно включається в алгоритм самосвідомості, визначення свого призначення, постановки мети діяльності й сенсу життя, реалізації самоделі, а також самоствердження [6].

Благотворний вплив на духовний світ людини фізичної культури та спорту прийнято пов'язувати з їх здатністю викликати естетичні емоції й переживання прекрасного, створювати, сприймати й

насолоджуватися різними формами краси. У красі спорту, тих чи інших його видів, моментів, явищ не приходитьсь сумніватися. Але в чому саме полягає ця краса? Чи можна знайти якісь об'єктивні її показники, зрозуміти, що ж таке критерій краси, на чому засновано естетичне задоволення? Чи можна описати красу спорту строго науковою мовою чи існують тільки поетичні засоби її прояву? Через які поняття можна уточнити поняття краси в спорті? Які ті об'єктивно існуючі особливості, сторони спорту, які в певних умовах викликають у людини естетичне задоволення, отримують естетичну значущість?

Як свідчить аналіз літературних джерел, характеризуючи красу руху людини, дослідники зосереджують свою увагу або на власне красі спортивного руху, спортивної події і т. п., або на людині, яка цей рух виконує. В останньому випадку прийнято говорити про красу людського тіла. Розглянемо їх саме в такій послідовності.

Характеризуючи естетичний вплив рухової дії, виділяють суб'єктивні (єдність, гармонія, динаміка, ритм, плавність та ін.) та об'єктивні (сила, швидкість, витривалість, точність, потужність та ін.) параметри краси руху (роботи Ю. Компанійця, Б. Лоц, Л. Назаренко) [7, с. 114–155; 8, с. 123–165].

Окремо виділяють естетику суперництва, вплив різних видів спорту, спортивного видовища, а також естетичну дію спортивних споруд, спортивної екіпіровки, символіки, „спортивного стилю життя” [8, с. 168–196].

Сформувався свій особливий, зовні надзвичайно привабливий світ спорту, характерними рисами якого є винятковість, святковість. Його винятковість підкреслюється на кожному кроці: тут і зоряний статус спортсменів світового рівня, величина гонорарів за виступи в змаганнях, і надзвичайні суми контрактів, що укладаються з ними; особливий стиль одягу та взуття, яскрава, барвіста екіпіровка і спорядження, особлива архітектура спортивних споруд; особливе ставлення в засобах масової інформації. Сукупна дія пропаганди аматорського та професійного спорту, індустрії дозвілля, сфери розважального бізнесу в цілому, що сформувалися навколо них, сприяло появі особливого специфічного типу суспільної поведінки, який отримав назву „спортивний стиль життя” [8; 9, с. 75–78].

В спорті існують специфічні умови, при яких тіло в стані спокою і в русі може сприйматися як прояв прекрасного. Ці умови залежать від настрою й освітнього рівня глядачів, від того, наскільки вони в змозі оцінити форму, ритм виступу, рівновагу, зусилля, поставу спортсмена. (Зазначимо, що настрій глядача більш важливий для оцінки краси танцю, що, проте, не позбавляє ентузіастів спорту потреби в естетичних відчуттях, пов'язаних з тими або іншими спортивними заняттями або розвагами.)

Очевидно, пояснюється це тим, що лише незначна частка людей вважає спорт засобом вираження прекрасного, а фахівці, які викладають

фізичну культуру, на жаль, у більшості своїй, нечутливі до цієї краси, мало інформовані або схильні применшувати її значення.

Зразок глибокого розуміння значення краси рухової дії вже в наш час показував відомий педагог В. Сухомлинський. Проводячи спортивні змагання (наприклад, з легкої атлетики) у своїй Павлівській середній школі, він спрямовував їх суддівство таким чином, що перемога оцінювалася не тільки за результатами, але й за красою рухів і красою вчинків. На його думку, у роботі з дітьми взагалі повинні переважати „змагання на першість по красі, витонченості, гармонійності рухів”, а змагання в швидкості слід розглядати як другорядний елемент [10, с. 170].

Краса спортивного руху, спортивної дії більш яскраво розкривається через носія чи (або) творця цієї краси – через людину, її тіло, через людську тілесність.

Практично, починаючи з часів Античності й приблизно до середини ХХ сторіччя, краса людського тіла в руховій дії, та й взагалі людського тіла, розглядалася, виходячи з уявлень про „ідеальні” форми тілобудови, стосовно яких можна сказати, що вони вельми неоднозначні і в різних цивілізаціях протягом історії людства неодноразово змінювалися.

Паралельно відбувався і процес філософського осмислення феномена тілесності. Формуванню сучасних поглядів на проблематику поклали відомі роботи Мерло-Понті в 40–50 роках ХХ сторіччя.

Тілесність (тіло) є ключовою категорією свідомості, яка організовує розуміння буття, тобто світу взагалі, а також є універсальною константою людини, умовою можливості її буття, тобто її онтологічною сутністю. Людське тіло вийшло на авансцену культури, почало заявляти про себе як повноправного партнера сучасного дискурсу (О.Гомілко), більше того, навіть претендувати на ключові позиції в ньому [11, с. 9]. І як результат – велика популярність проблеми тілесності в сучасній культурі. Сучасне людство переживає перехід від нормативної тілесної моноцентричності маскулінного типу, властивої класичній культурі, до поліцентричності тілесного самовизначення [11, с. 263].

Наразі людська цивілізація переживає вельми складний період свого розвитку, для якого характерні поява та зростання численних протиріч та конфліктів в економіці, політиці, духовному та релігійному житті (світоглядних), навколишньому середовищі (екологічні та природні катастрофи). Не могли не залишити свого негативного відбитку й наслідки технократичного розвитку цивілізації. Криза, яка охопила все людство, перетворюється на глобальну. І навіть більше того, виходячи за звичні нам кордони природничих наук, вона вторгається в межі нашого існування – духовну сферу Буття Особистості. Твердження про сцієнтистсько-технократичну сутність нашої епохи сьогодні визначає С. Дмитрієв визнається тривіальним не тільки філософами, але й представниками точних дисциплін [12, с. 44–50].

Очевидно, не позбавлені підстав твердження, що сучасна культура за суттю своєю є апокаліпсичною (Р. Гальцева) [13]. Глашатаї нової псевдокультури (авангардна меншина, що ввібрала, на їх думку, у себе всі ознаки нового антропологічного типу) агресивно, напористо боронять свої права та свободи, а будь-яке нагадування про сором і совість оголошують тоталітарною загрозою. Визнання „прав і свобод людини” переходить у визнання абсолютного релятивізму. Народжується тотальна ідеологія. Адже утверджувати себе релятивістська ідеологія прав може лише шляхом експансії, тобто розширюючи права за рахунок існуючих норм, тим самим узаконюючи ненормальне. Відмінити істини, долати всі табу й етично-естетичні бар’єри – інших способів довести свою правоту релятивізм не має.

Сьогоднішній плюралізм призвів до того, що були поступово втрачені абсолютні критерії добра та зла, краси й потворності, а канони прекрасного (краса, гармонія, норма) були проголошені нудьгою та вульгарністю. Збочення, відхилення від нормального стало вважатися розвитком від простого до складного... „Вільний індивід”, повністю поневолений своєю плоттю та гординою, сповідує нігілізм щодо всіх традиційних цінностей, внутрішній „нарцисизм” для душі й гедонізм для тіла. Сучасному суспільству, схоже, не потрібні ані Бог, ані людина, як її розуміли мислителі минулого. Свобода й розум взаємно виключають одне одного. У світі зникає універсальний, абсолютний, загальнозначущий сенс. Кожен може чинити так, як хоче, видаючи за істину те, що йому вигідно та корисно.

Щоб не канути в Лету завтра, нам необхідно сьогодні знайти орієнтири раціональної (розумної) поведінки та мислення. Не погоджуючись жити у світі етичних сурогатів (симулякрів), протидіючи їм, слід будувати інші культурні проекти. Людина як істота розумна й вільна може протистояти ентропії духовності, ентропії культури, адже все залежить від її власного вибору.

Проведене з історико-еволюційних позицій системне дослідження сутності фізичної культури та спорту як частини загальнолюдської культури, їх вплив на психоемоційний стан і духовний світ людини дає підстави вважати, що лише при активному використанні засобів фізичної культури можна забезпечити подальший прогрес людської цивілізації в умовах інформаційної глобалізації [8].

Це зумовило мету статті – привернути увагу до необхідності більш широкого використання засобів фізичної культури для естетичного розвитку особистості, що зумовлено її загальнокультурними цінностями, світоглядним впливом.

Існує думка, що поняття про красу відносно й суттєво відрізнялось у різних народів у різні часи. Однак це ніяк не означає, що не існує об’єктивних параметрів, які дозволяють проводити естетичну оцінку. Так, уже в Давній Греції античні філософи формулювали категорію прекрасного. Воно мислилось ними як невід’ємна властивість світу,

космосу. З почуттям прекрасного пов'язувалось досягнення сенсу життя й розуміння добра. Давні греки навіть розробили поняття калогатії як синтезу естетичної („калос”, прекрасний) та етичної („агатос”, добрий, хороший) досконалості людини.

Саме тоді зародилося уявлення про тіло людини як частину прекрасного в природі, і саме тому художня репрезентація тіла, у першу чергу чоловічого, сягає коріннями в давність.

Основні його етапи – антична Греція й Рим, де оголене тіло зображалося і було предметом культу; середньовічне християнство, яке накладало табу на будь-які прояви тілесності; Відродження, яке заново відкрило красу оголеного тіла; мистецтво класицизму, який створив образи героїчного чоловічого тіла, і романтизму, який зробив це тіло ніжним і чуттєвим; реалізм і натуралізм кінця XIX – початку XX ст., які відмовились від ідеалізації чоловічого тіла й почали зображувати реальних чоловіків у реальних умовах їх життя; „мускуліста маскуліність” першої третини XX ст., пов'язаної з розвитком атлетизму й фізичної культури, та його мілітаризація тоталітарними режимами („фашистське тіло”); деконструкція цих ідеалізованих образів сучасним мистецтвом, відмова від єдиного нормативного канону маскуліності, поява „гомосексуального тіла” і тощо.

Аналіз краси природи як певної галузі досліджень з'являється пізніше – у Н. Баумгартена, родоначальника естетики як особливої філософської дисципліни про прекрасне, і німецьких поетів і філософів кінця XVIII ст. [14, с. 3–56].

Кант розвинув передумови, з яких виходив Н. Баумгартен, зазначивши, що ми сприймаємо красу як продукт деякого навмисного художнього конструювання. Розподіл естетики на аналіз прекрасного в природі, з одного боку, і прекрасного в мистецтві – з іншого, дуже корисний з точки зору естетики спорту. Проводячи розподіл між цими двома об'єктами досліджень, Гегель вважав, що витвір мистецтва стоїть вище, порівняно з будь-яким витвором природи. Різниця впливає з того факту, що витвір мистецтва зароджується в умах людей і тому пронизаний одухотвореністю, чим природа обділена.

З тих пір, як Н. Баумгартен спробував пояснити прекрасне в природі, ми не просунулись далі розуміння, що нам подобається в природних явищах, або згоди розділяти деякі загальні погляди на те, що тут є прекрасного. Для практичних висновків, які ми зробимо нижче, це має досить велике значення.

Слово „естетичний” у давніх греків означало „той, хто відчуває”, „чуттєвий”. Мірилом естетичних достоїнств, що сприймаються почуттями, були форми людського тіла. Спостерігаючи за змаганнями атлетів і відчуваючи, що ніякий витвір уяви не може бути прекраснішим за ці сильні молоді тіла, скульптор створював свого Аполлона. Давньогрецькі художники й поети усвідомлювали, якою прекрасною може бути людина – рішуча, швидка, сильна. Людина стала вінцем їх

пошуків прекрасного. Усе мистецтво і всі прагнення античної Греції зосередились на людині.

Загальновідомо, що вже до першого тисячоліття до нашої ери людське суспільство досягло такого стану, який сприяв розвитку мистецтв. Однак для нашого дослідження важливе ставлення до людини як особливої частини природи, яке склалося з тих пір.

Висновок, що давні греки розуміли прекрасне в тому сенсі, у якому розуміємо його ми, ґрунтується на вивченні культурного спадку Давньої Еллади.

Для греків прагнення до фізичної досконалості людини, утілення якого ми знаходимо в їх мистецтві – скульптурі, розписах ваз, – одне з напрямків гармонійного розвитку особистості. З точки зору давніх греків, чим прекрасніше тіло людини, тим прекрасніше вона сама.

У п'ятому сторіччі до нашої ери поняття добра і зла, краси і потворності – одним словом, ідеали, з якими людей стикало життя, були породженням (й у свою чергу приналежністю) чітко визначеного ідеалу особистості – людини як цілісної істоти. На доповнення до калогатії такі етичні категорії, як, наприклад, *арете* – ідеал досконалості у всьому і *софросине* – ідеал саморегуляції, дисципліни й помірності, вимагали „золотої середини”, чи принципу „нічого понад міри”. „Почуття пропорції” у давніх греків, відповідно, утілювало цілий спосіб життя, де фізичний аспект був усього лише однією зі складових частин”.

Безсумнівно, що змагання у фізичній силі й майстерності, з точки зору давніх греків, були здатні продовжити життя и омолодити їх учасників. Під час змагань громадянин-атлет начебто активував у собі могутність, притаманну богам, і міг навіть передати частину її померлим членам сім'ї (з чим пов'язані погребальні обрядові ігри). Гостре бажання греків досягти ідеалу всебічно розвиненої особистості призвело до того, що гімнастика та інші фізичні вправи стали важливою частиною їх системи освіти.

Співзвучне давньому й сучасне бачення краси людського тіла. На це вказує аналіз художніх полотен, скульптурних зображень, літературних творів, безпосередньо зв'язаних тією чи іншою мірою, дотичних до спортивної тематики. Вельми показовий у цьому відношенні роман І. Єфремова „Лезо бритви”.

Цілком очевидно, що відчуття краси закладене в глибинах нашого єства. Існують причинні закономірності, згідно з якими певні форми, лінії, кольори відображаються в нашій свідомості і в сукупності формують відчуття краси.

Кілька мільйонів років нагромаджувався досвід, який дозволяє практично безпомилково визначати що досконале, що влаштоване анатомічно правильно, якнайкраще відповідає своєму робочому, функціональному призначенню.

Блискуча гладка і міцна шкіра, густе волосся, ясні, чисті очі, яскраві губи – це прямі показники загального здоров'я, хорошого обміну

речовин, відмінної життєдіяльності. Красива пряма постава, розпрямлені плечі, уважний погляд, висока посадка голови – ознаки активності, енергії, добре розвиненого і яке знаходиться в постійній дії або тренованого тіла. Це природна (інстинктивна), біологічна краса людського тіла, зумовлена інстинктом продовження роду.

У свідомості більшості людей людське тіло сприймається як носій краси природних форм, а фігура атлета, людини-спортсмена є втіленням ідеалу статури.

Краса людини є не тільки зовнішнім виявом „раціональності” фізичного тіла та його рухових виявів, але й цілком певною якістю людських відчуттів і думок.

Найдосконалішим знаряддям для розширення сфери свідомості є людське тіло, а сам процес соціалізації й „окультурення”, соціокультурної модифікації тіла (тілесного буття) людини здійснюється через тілесну, соматичну культуру.

Крім цих зовнішніх, тілесних ознак, існують і інші суб’єктивні та об’єктивні показники, за допомогою яких можна охарактеризувати красу людського тіла в руховій дії. При цьому наголошують на формі, ритмі, гармонії, динаміці, плавності, пластичності, витонченості, урівноваженості руху, а також швидкості, зусиллі, силі, потужності необхідних для його виконання, даючи тим самим йому естетичну оцінку.

Взаємодія людини з навколишнім середовищем здійснюється на когнітивному (через пізнання, інтроспекцію, рефлексію), емоційному (через чутливість, уособлення, анімацію), моторно-поведінковому рівнях (освоєння світу й самої себе через рухові дії).

Саме тому, розглядаючи естетику рухової дії, слід виходити з діалектичної єдності її внутрішнього (поведінка) і зовнішнього (який спостерігаємо) компонентів.

Проголошуючи „багатовимірність” людини й „багатовимірність” краси як естетичну єдність їх спільних виявів, сучасна наука відкрила дорогу новітнім технологіям фізичного й духовного вдосконалення людини.

Відомо, що діяльність породжує свідомість і особистість діяча. А особистість породжує нові форми діяльності. Осягаючи світ, змінюючи його, особистість змінюється сама, створюючи себе.

У взаємодії особистості зі світом за допомогою рухових дій важливий як результат, так і сам процес творення та інтерпретації світів, що досягається внаслідок цього.

У процесі такої креасофічної діяльності людина не тільки „освічується” (тобто набуває знань, умінь, навичок), але й сама творить – і себе, і свій „світ”: „створює своє розуміння, своє бачення світу, проектує та будує власне життя, вирішує, куди їй йти, про що думати, з ким взаємодіяти і спілкуватися”.

Досягненням рухового результату визначаються вчинки, дії людини. Руховий результат є визначуваним метою інтеграційним системоутворюючим чинником.

Зберігають і підтримують дії не їх результати, а переживання процесу, відчуття „м'язової радості”, включеність у діяльність. Це – екстатичний стан, який „захоплює” людину. Тут домінує мотиваційно-емоційна сфера мислення, а не раціонально-логічний інтелект. Панує духовність як спрямованість до вищих сил, до інших людей і самого себе. При цьому людина не стільки займає якийсь соціальний осередок, скільки пронизує весь соціум, впливає на весь соціокультурний простір.

На сучасному етапі розвитку людства визначального значення набуває вміння існувати в інформаційному просторі.

Знань у світі зараз надзвичайно багато, ще більше інформації найрізноманітнішого характеру, в основному розважального. Її так багато, що вона поховала під собою Знання. Зусилля вчених тому, окрім пошуку та добування знань, мають бути зосереджені на наведенні інформаційного ладу.

Не інформація, а необхідні знання вивільняють людину від ланцюгів надмірних потреб і цілодобового споживання. Саме знання сприяють розвитку мозку, включаючи гени творчості й гальмуючи негативний вплив наших звичок, устроїв і стародавніх генів. Тільки знання, а не інформаційний сурогат, є силою, яка розвиває мозок дитини, створює передумови для реалізації творчої активності в дитячому віці.

Характерні для сучасного суспільства інформаційне здичавіння, засилля масової культури вимагають об'єднання в єдиній стратегії виживання зусиль науки, усіх видів мистецтв, релігії та освіти [8, с. 227]. Центральним пунктом такої програми мають стати не зусилля з винаходу якихось заборон, а створення комп'ютерних, телевізійних та інших інформаційних програм, які б мали таку ж привабливість і силу, як ринок масової культури. Життєво необхідно створити живі бар'єри безперешкодному розповсюдженню бездуховності в епоху розквіту інформатики. На початку XXI ст. наука, релігія та решта культури входять пліч-о-пліч у новий світ, який не став більш релігійним або моральним. Екологія не вимагає від ученого релігійності, а від віруючих любові до Дарвіна і ДНК. Несуперечливе об'єднання таких різних людей – не фікція й не абстракція, Такою самою мозаїкою континентів інформації, що не сполучаються, складається та діє кожна людська душа. Внутрішній світ людини влаштований парадоксально, але потрібно сприймати його таким, яким він є, і навчитися цим користуватися.

Необхідна широка роз'яснювальна робота про те, що раннє знайомство й активне залучення дітей до визначних духовних цінностей є рятівним „щепленням”, що захищає мозок і душу, що розвивається, від вірусів масової культури. Це щеплення у вигляді раннього залучення та сприйняття креативної релігії нематеріальних цінностей дає дітям інші життєві орієнтири.

У числі таких духовних цивілізаційних цінностей виступають надбання у сфері фізичної культури. Впливу масової культури ми повинні протиставити можливості впливу на душу й тіло людини масової фізичної культури та масового спорту.

Нову живу реальну культуру ми повинні будувати самі, своїми руками, спільно, не чекаючи допомоги від держави.

Діяльність людини у сфері фізичної культури, аматорського чи професійного спорту наповнює позитивними емоціями наш надмірно прагматичний, технократичний світ. Естетика переживань, які супроводжують рух, стає провідною. З цим важко не погодитися, бо найголовніша влада на Землі – ментальна. Уся решта гілок – лише похідні від неї.

Фізична культура та спорт як складові частини загальнолюдської культури здійснюють могутній вплив на життя сучасного суспільства, формують певні позитивні стереотипи (стиль) суспільної поведінки. Можливості фізичної культури та спорту у справі формування здорового спортивного стилю життя, невід'ємною частиною якого є естетичний розвиток особистості, не тільки не вичерпані, а навпаки – ще далеко не вивчені. У цьому контексті перспективним напрямком подальших досліджень можна вважати пошук ефективних педагогічних інструментів формування естетичного світосприйняття засобами фізичної культури.

Література

1. **Григорьев В.И.** Кризис физической культуры студентов и пути его преодоления // Теор. и практ. физ. культ. – 2004. – №2. – С. 54–61.
2. **Назаренко Л.Д.** Эстетика физических упражнений. – М., 2004.
3. **Маслоу А.** Мотивация и личность. Сер. „Мастера психологии”. – СПб., 2003.
4. **Баландин В.А., Зуева И.А., Фролова Н.Д.** Мотивационно-потребностная сфера участников рекреационно-развлекательных мероприятий в условиях города // Теор. и практ. физ. культ. – 2005. – №2. – С. 52–53.
5. **Бызов А.П.** Взаимосвязи настоящего времени с формированием здоровья и увлечениями спортом // Теор. и практ. физ. культ. – 2005. – №6. – С. 53–55.
6. **Филимонова С.И.** Физическая культура и спорт – пространство, формирующее самореализацию личности. – М., 2004.
7. **Бенджамин Лоу.** Красота спорта. – М., 1984.
8. **Компанієць Ю.А.** Духовна та фізична культура людини: Монографія. – Луганськ, 2007.
9. **Компанієць Ю.А.** Щодо визначення сутності поняття „здоровий стиль життя” // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту. – 2007. – №10. – С. 75–78.
10. **Сухомлинский В.А.** Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе. – М., 1971.
11. **Гомілко О.** Метафізика тілесності: концепт тіла у філософському дискурсі. – К., 2001.
12. **Дмитриев С.В.** Магия духовного мира в двигательных действиях человека // Теория и практика физической культуры. – 1997. – №12.

– С. 44–50. 13. Гальцева Р. Миссия Церкви перед лицом нового вызова // Главная тема. – 2005. – №8. 14. Асмус В.Ф. Немецкая эстетика XVIII века. – М., 1963.

The article is devoted to different aspects of physical training influence on spiritual world of man, influence of motive action beauty of man, human body on forming of aesthetic values system of personality. Attention is given to the necessity of introduction for practicing of public life of healthy sporting lifestyle.

УДК 792.8:378

О. Г. Кравчук

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ

Вітчизняна хореографічна культура в царині балетного мистецтва має величезні здобутки – творчість С. Лифаря, В. Малахова, В. Ніжинського й багатьох інших. За словами С. Лифаря, танок для українського народу є повноважним і надзвичайним посланцем, що відкриває світові душу українця. Проте, довгий час вища хореографічна освіта в країні була формально відсутня, що об'єктивно впливало на якість підготовки виконавських кадрів.

У середині 80-х років видатний танцівник і хореограф С. Лифар, засновник Академії балету при паризькому театрі „Гранд-Опера”, висловив думку про необхідність створення навчального закладу, у якому можливо одержувати всебічне виховання, оволодівати всіма видами й жанрами танцювального мистецтва. Його думка була реалізована в Україні силами видатних діячів української культури й мистецтва, серед яких А. Авдієвський, М. Вантух, В. Калиновська, А. Кальченко, А. Мокренко, В. Парсегов, В. Потапова, Ю. Станішевський, Е. Стебляк, Є. Станкович, А. Шекера [1]. Українська академія танцю (УАТ), заснована в січні 1994 року, започаткувала в галузі хореографічної освіти принцип здійснення неперервного хореографічного навчання, що передбачає узгоджену підготовчу, початкову, середню та вищу фахову хореографічну освіту. Створення власного профільного вищого навчального закладу стало, безперечно, назрілою й неவிпадковою подією у вітчизняній хореографічній культурі.

Аналіз наукової літератури з питань підготовки фахівців у системі неперервної хореографічної освіти свідчить про недостатній рівень її розробки. І хоча історію національного професійного хореографічного мистецтва досліджував Ю. Станішевський [1], організацію навчальної роботи Київського факультету хореографії в системі неперервної освіти –

І. Ушаков [2], історію бального танцю вивчав М. Івановський та ін., проблема залишилася майже не дослідженою.

Тому мета нашої статті полягає в розкритті сутності підготовки майбутніх фахівців у системі неперервної хореографічної освіти.

УАТ за роки своєї активної навчально-наукової й творчої праці посіла вагоме місце в культурному житті незалежної України та її столиці. Вона виступила ініціатором багатьох значних міжнародних програм і важливих мистецьких акцій, які сприяли розвиткові художньої культури незалежної держави, відродженню й оновленню кращих традицій національного хореографічного мистецтва та інтеграції його у світовий і європейський культурний процес.

Так, наприклад, УАТ належала ідея й розробка концепції *Міжнародного конкурсу балету*, який носить ім'я геніального хореографа ХХ ст., українця, киянина С. Лифаря, котрий понад 30 років очолював кращий музичний театр Європи – „Гранд-Опера” в Парижі. Цей конкурс став видатною подією в балетному житті Європи, одержав патронат Всесвітньої Ради Танцю ЮНЕСКО та Кабінету Міністрів України, підтримку і привітання Президента України та Президента Франції. УАТ разом з Національною оперою України також стали співзасновниками постійних *мистецьких вечорів „Світ танцю”*.

Тому цілком закономірно керівництво Міжнародного Слов'янського університету (МСУ) обрало УАТ базою для створення на її основі *хореографічного факультету в Києві*. Створення хореографічного факультету МСУ було зумовлено гострою потребою й необхідністю підготовки фахівців-хореографів з вищою спеціальною освітою для балетних театрів та професійних танцювальних колективів, які ніколи не готувалися в Україні. Одержати вищу фахову хореографічну освіту за спеціальностями „Балетмейстер-постановник” та „Репетитор з балету” музичного театру та професійного танцювального колективу можна було тільки в Москві та Санкт-Петербурзі, де існували відповідні факультети. Саме тому на той час в усіх оперних та музичних театрах України, крім київських, майже не було балетмейстерів з вищою освітою. Такий сумний стан з кадрами, насамперед, головних балетмейстерів, зумовив різке зниження загальної культури вистав театрів Харкова, Львова, Одеси, Дніпропетровська, Донецька, а також якості програм професійних танцювальних ансамблів, що працюють в обласних центрах.

Необхідність створення факультету хореографії МСУ була також зумовлена ще й безпосереднім бажанням артистів балету України з середньою спеціальною освітою здобути вищу фахову підготовку. Підготовка фахівців в інститутах культури, які не одне десятиліття мали кафедру хореографії, мала зовсім інше спрямування, іншу мету й завдання. Кафедри хореографії інститутів культури готували кадри для самодіяльних дитячих та дорослих хореографічних колективів, мали на меті підготовку вихователів для аматорських народно-танцювальних

гуртків та колективів. Така специфіка не відповідала вимогам, які висували до балетмейстерів професіональні театри опери та балету, оперети, музичної комедії, а також колективи танцювальних ансамблів усіх жанрових модифікацій.

Вагомим чинником організації вищого хореографічного закладу можна вважати зростання інтересу до спортивної бальної хореографії – нового синтезу спорту й мистецтва. У зв'язку з цим виникла потреба у підготовці висококваліфікованих кадрів балетмейстерів з вищою освітою для численних клубів та ансамблів спортивного бального танцю. У цьому прагненні УАТ підтримали Державний комітет зі спорту Кабінету Міністрів України та Національна асоціація спортивного танцю України.

Отже, набула гострої актуальності проблема підготовки кадрів високої кваліфікації для українського балетного театру у зв'язку з невідкладними завданнями відродження та піднесення національного хореографічного мистецтва й виходу його на міжнародний культурний рівень. Це розуміли хореографи, майстри музично-театральної культури й освіти, усіляко стимулюючи створення в Україні своєї вищої фахової хореографічної освіти для професіональних балетних та різноманітних професіональних танцювальних колективів.

На вирішення цієї проблеми й була спрямована організаційно-творча та науково-методична робота УАТ зі створення на її основі Київського факультету хореографії МСУ. З цього питання в березні 1994 року було проведено спільне засідання президії УАТ, президії Асоціації діячів хореографічного мистецтва України, Всеукраїнської музичної спілки та кафедри хореографії Київського державного інституту культури. На засіданні з розгорнутою доповіддю виступив один із засновників УАТ, завідувач кафедри хореографії КДІК, професор, заслужений діяч мистецтв України К. Василенко. Він чітко розмежував нагальні завдання в галузі хореографічної освіти для інститутів культури та нового навчального закладу – Київського факультету хореографії МСУ. К. Василенко визначив завдання інститутів культури – готувати керівників хореографічної художньої самодіяльності (саме так і атестуються його випускники) і наголосив на важливій потребі створення в державі, танцювальне мистецтво якої відомо всьому світові, вищого навчального закладу, який би готував кадри для професіональних колективів. Він підкреслив, що саме УАТ при Національній опері України, яка працює в тісному контакті з провідним театром і має приміщення й оснащення для навчально-виховної діяльності, мусить стати базою й основою факультету хореографії і як складова частина увійти до складу МСУ, котрий звернувся з такою пропозицією до керівництва УАТ.

Професор К.Ю. Василенко наголосив, що новоутворена кафедра хореографії на базі УАТ при Національній опері України сприятиме піднесенню роботи і на кафедрах інститутів культури, зокрема, при викладанні тих видів і жанрів танцю, які були довгий час суворо

заборонені в колишньому СРСР як вияв буржуазної розважальної культури (модерн-танець, джаз-танець, степ, інші форми сучасної експресивної хореографії).

У березні 1994 року МСУ та його складова частина – Київський факультет хореографії отримали державну ліцензію Міністерства освіти України на освітянську діяльність й у відповідності з цим одержали можливість розпочати набір. Київський факультет хореографії (КФХ) розпочав свою діяльність з 1 вересня 1994 року й у 2007 році здійснив десятий випуск своїх вихованців.

Деканом факультету з самого початку його існування (до 2006 р.) став фахівець у галузі організації театральної справи, дослідник проблем історії управління театральним та музично-театральним мистецтвом кандидат мистецтвознавства А.Г. Лягущенко, який мав значний досвід роботи як начальник організаційно-творчого відділу Спілки театральних діячів України та як декан театрального факультету Київського державного інституту театрального мистецтва ім. І.К. Карпенка-Карого.

Кафедру хореографії, що об'єднала педагогів усіх напрямків і спеціалізацій, очолив провідний дослідник балетного театру та хореографічного мистецтва, засновник науки про український балет і музичний театр, доктор мистецтвознавства, професор, заслужений діяч мистецтв України Ю. Станішевський, керівник відділу театрознавства Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології НАН України.

До роботи на кафедрі були запрошені провідний у нашій державі фахівець у галузі історії театральної культури й організації та управління театральньо-концертною діяльністю, доктор мистецтвознавства, професор, заслужений діяч науки і техніки України І.Д. Безгін, який багато років очолює створену ним кафедру організації, планування та управління театральною справою КДІТМ ім. І. Карпенка-Карого; відомий музикознавець, фахівець у галузі теорії й історії балетної музики автор книжок з історії української балетної музики, доктор мистецтвознавства, професор М.П. Загайкевич; видатний український хореограф, народний артист України, головний балетмейстер Національної опери України А.Ф. Шекера; провідний балетмейстер-репетитор Національної опери України, заслужена артистка України Е.М. Стебляк; видатна прима-балерина й балетмейстер-репетитор, народна артистка України, лауреат Державної премії СРСР, лауреат Міжнародних конкурсів Л.І. Сморгачова; відомий літературознавець та культуролог, доктор філологічних наук Ю.І. Корзов, який очолює кафедру історії російської та світової літератури Київського державного національного університету імені Тараса Шевченка; відомий соціолог, автор багатьох книг з соціології театру, культури та мистецтва, доктор філософських наук, професор О.М. Семашко та інші провідні фахівці в галузі творчо-організаційних проблем хореографії, театру та видовищних мистецтв.

Послідовна орієнтація на ґрунтовне вивчення класичного балету в усіх його гранях та різних шкіл і напрямків сучасної хореографії приваблювало в 1994 році не тільки молодих випускників хореографічних училищ, але й відомих майстрів балету. Прагнення вчитися на факультеті у видатних діячів українського балету, головного балетмейстера Національної опери України А.Ф. Шекери, провідних балетмейстерів-репетиторів Е.М. Стебляк та Л.І. Сморгачової зумовило те, що чимало визначних артистів балету України вступило до Київського факультету хореографії. Багато з них стали студентами першого набору. Серед них видатний танцівник, народний артист України, золотий лауреат перших премій Міжнародних конкурсів артистів балету в Москві, Осака, Джексоні, Парижі, володар Гран-Прі „Європейська зірка” *Вадим Писарев*, який у січні 1996 року, навчаючись уже на другому курсі під керівництвом в. о. професора А.Ф. Шекери, став за рішенням Всесвітньої Ради танцю ЮНЕСКО „Першим танцівником світу – 1995”.

На курс балетмейстерів-репетиторів вступили всесвітньо відома солістка балету, лауреат Гран-Прі і золотої медалі Першого Міжнародного конкурсу балету імені Сержа Лифаря, лауреат Премії імені Анни Павлової та лауреат Міжнародних конкурсів у Джексоні (США), й Осака (Японія) *Ірина Дворовенко*, лауреат Першого Міжнародного конкурсу балету імені Сержа Лифаря, заслужена артистка України *Катерина Родіонова*, лауреат Другого Міжнародного конкурсу балету імені Сержа Лифаря, лауреат балетних конкурсів у Москві, Джексоні, Варні *Яна Гладких*. На курс балетмейстерів-постановників у 1994 році вступив також провідний соліст балету Національної опери України, золотий лауреат Другого Міжнародного конкурсу балету імені Сержа Лифаря, лауреат і дипломант Міжнародних балетних конкурсів у Москві, Будапешті (конкурс імені Рудольфа Нурієва), Джексоні й Варні *Євген Кайгородов*. Ці майстри, а також молоді солісти восени 1994 року склали два перших курси балетмейстерів-постановників та репетиторів.

У наступному 1995 році на перший курс Київського факультету хореографії також вступили провідні молоді майстри балету Національної опери України, серед яких були прима-балерини і солістки столичного колективу. Бажання оволодіти професією репетитора балету виявили прима-балерина театру, народна артистка України, володарка Гран-Прі та золотої медалі Міжнародного конкурсу „Майя – 94” (Санкт-Петербург), лауреат Міжнародних балетних конкурсів у Москві, Осака, Парижі *Олена Філіп'єва*, лауреат Всеукраїнського конкурсу артистів балету, провідна солістка *Іванна Ільєнко* та ін.

На перший курс у 1996 році вступили переважно молоді артисти балету не лише Національної опери України, але й інших балетних колективів столиці – Київського театру класичного балету та Київського державного театру опери і балету для дітей та юнацтва. Курс за спеціалізацією „репетитор з балету” очолила відомий педагог-хореограф, недавня прима-балерина Національної опери України, лауреат Державної

премії СРСР, лауреат Міжнародних балетних конкурсів, народна артистка України Л.І. Сморгачова.

Накопичений КФХ за більш ніж десятирічний період досвід демонструє реальну спроможність адекватно реагувати на нагальні тенденції сучасного розвитку педагогіки мистецтва, що полягають у відкритості та коректному універсалізмі. У своїй освітній діяльності КФХ ґрунтується на досвіді сучасного світового танцювального мистецтва з усім розмаїттям його жанрів і напрямів, розширенням репертуарних обріїв театрів, де поряд з класичними балетами все більше місце посідають вистави в стилі модерну та постмодерну; усвідомлює та враховує тенденції та пропорції хореографічного життя, творчі пошуки в сучасній хореографії, інтереси та очікування глядацької спільноти.

КФХ реалізується як навчальний заклад, де органічно здійснюється п'ятирічна підготовка:

- висококваліфікованих фахівців з широкого спектра напрямів танцювального мистецтва: спеціалістів для класичного балету, народно-сценічних та сучасних ансамблів танцю, спортивних бальних колективів;

- професійних працівників з універсальними артистичними, творчими, педагогічними, організаторськими якостями, широкими, креативними поглядами щодо хореографічної теорії та практики, відкритих до сприйняття нових ідей.

На факультеті здобувають вищу освіту студенти різного віку й різного рівня фахової підготовки. Це зумовлено тим, що балетмейстерські спеціалізації постановника й репетитора обов'язково вимагають значної професійної підготовки, зокрема, середньої спеціальної хореографічної освіти, знання основ класичного та народно-сценічного танців, історико-побутової та української народної хореографії. Переважна більшість студентів закінчили хореографічні училища за фахом „артист балету” або „артист ансамблю народного танцю” й тому можуть успішно опанувувати профільюючі дисципліни навчальних планів.

Крім випускників хореографічних училищ до факультету вступають і вихованці культпросвітніх училищ. Проте, для таких студентів складається індивідуальний графік підготовки до сприйняття та ґрунтовного засвоєння таких дисциплін, як мистецтво балетмейстера-постановника, мистецтво балетмейстера-репетитора, методика викладання класичного танцю або народно-сценічного танцю, аналіз класичної балетної спадщини.

На КФХ забезпечується змістовне викладання таких фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін, як історія театру, історія балету, історія музики, музично-танцювальна література, історія балетної музики, історія матеріальної культури, образотворчого мистецтва, сценографії й театрального костюма, зарубіжний сучасний балет та новітні форми танцю тощо.

Особлива увага приділяється, звичайно, фаховим дисциплінам. Зокрема, це мистецтво балетмейстера; аналіз хореографічних форм; композиція класичного танцю; режисура балету; методика викладання класичного, народно-сценічного (характерного), сучасного, бального спортивного танцю; методика роботи балетмейстера з актором, аналіз виробничо-фінансової діяльності театру та концертної організації; випуск вистав та прокат репертуару, історія організаційних форм виконавського мистецтва та інші.

Важливо, що програми навчальних предметів, насамперед, спеціальних хореографічних та мистецтвознавчих дисциплін, є авторськими оригінальними розробками викладачів КФХ – фахівців з багатим практичним досвідом, теоретичною обізнаністю, кругозором. Серед них варто назвати таких, як Т.М. Білецька, С.В. Бондур, С.Т. Влох, О.С. Васильєв, В.А. Єлізаров, І.А. Зенін, І.А. Машин, Ю.О. Станішевський, Ю.М. Тарасов, Т.О. Швачко, В.Т. Шевченко, В.А. Яременко.

Зміст навчальних курсів, методика оволодіння навчальним матеріалом, ведення самостійної та практичної роботи студентів ґрунтуються на кращих традиціях вітчизняного та російського балету, здобутках світової хореографії, спираються, серед іншого, на програми Санкт-Петербурзької академії російського балету ім. А. Ваганової, Російської академії театрального мистецтва, Російської академії хореографії (Москва), Петербурзької державної консерваторії ім. М. Римського-Корсакова; методики Дж. Баланчіна, М. Бежара, А. Ваганової, Є. Чеккеті; у підготовці в галузі народного, фольклорного танцю – В. Авраменка, П. Вірського, В. Верховинця та ін.

Фундаментальною ідеєю організації навчання, запорукою позитивної результативності роботи КФХ стала вдала кореляція теоретичних занять та практичної підготовки. Принципово важливою є реалізація основних художньо-педагогічних ідей на базі провідних установ і закладів, зокрема, у Національній опері України ім. Т. Г. Шевченка, яка є для КФХ головною навчальною базою. Поєднання занять, безпосередньо пов'язаних з процесом підготовки щоденного театрального репертуару, та теоретичних лекцій створює підґрунтя для успішного засвоєння балетмейстерських професій. Використовуючи навчально-методичний підхід за принципом „вища хореографічна освіта – театр”, КФХ спирається на досвід провідних європейських балетних академій, де процес підготовки балетмейстерів вищі хореографічні навчальні заклади проводять безпосередньо в театрах.

Організаційно-навчальна діяльність КФХ уможливорює участь студентів у майстер-класах провідних педагогів і хореографів Європи, серед яких О. Прокоф'єв (Москва-Мюнхен), Є. Тері (Відень), А. Урсуляк (Цюріх), П. Мартінес (Барселона), майстри балету Н. Семеняка, Н. Лідовська, В. Кирилов (Росія), М. Шеннон (США) та ін.

Серйозна і прискіплива увага приділяється на КФХ організації та проведенню практики майбутніх фахівців. Серед основних баз практики для студентів КФХ є Національна опера України ім. Т. Г. Шевченка, редакція журналу „Музика” (єдине в Україні професіональне видання, що систематично висвітлює проблеми сучасної практики, теорії й історії балету і хореографічного мистецтва, головний редактор – Т.О. Швачко), Державна театральна агенція – провідний міський продюсерський центр, що працює під егідою Головного управління культури і мистецтв м. Києва, київський міський фольклорний ансамбль „Калина” та ін.

У плані підвищення ефективності навчального процесу КФХ усіляко заохочується та підтримується проведення активної творчо-виконавської діяльності. Як студенти, так і педагоги постійно беруть участь у виставах, гала-концертах, міжнародних і вітчизняних фестивалях та конкурсах, що проходять на сценах Національної опери України, оперної студії Національної музичної академії ім. П.І. Чайковського, міських театрів, навчального театру ММНЗ „Натхнення”, концертних залах; турнірах бального спортивного танцю.

Продуктивною є безпосередня участь КФХ у підготовці та здійсненні різноманітних творчих проєктів, серед яких: Міжнародні конкурси балету ім. С. Лифаря, фестивалі „Серж Лифар де ля данс”, „Зірки світового балету” в Донецьку, імені В. Авраменка; балетні проєкти „Пер Гюнт” Е. Гріга (Україна – Норвегія з Донецьким оперним театром), „Коли засвічуються зірки” (Україна – Велика Британія з балетом Національної опери України), „Вікінги” (Україна – Скандинавія з Національною оперою України), модерн-балет „Чи почувеш ти мене?” (Україна – Австрія, хореографія та постановка А. Урсуляка, прем’єра на сцені Національної опери України 18. 06. 2006 р.); концертна програма із хореографічної спадщини П. П. Вірського; постійні Мистецькі вечори й освітні дитячі ранки „Світ танцю” (спільно з Національною оперою України), гала-концерти „Бенефіс майстрів”; балет Л. Деліба „Коппелія” (балетмейстер – народний артист України, професор кафедри хореографії КФХ – С. В. Бондур, прем’єра на сцені Національної опери України 04. 07. 2007 р); нарешті, у діяльності створеного Міжнародного центру спортивного бального танцю зі спільної організації змагань тощо.

Варто зважати й на такий ефективний чинник професійного і творчого вдосконалення педагогічного складу КФХ, як реальне контактування та обізнаність педколективу щодо творчих процесів у світовій хореографії. КФХ підтримує зв’язки з міжнародними балетними академіями, навчально-дослідними центрами: Центр Марти Грехем (США), Академія балету Дж. Кранко (Німеччина), Академія балету Мінорі Очі (Японія), Академія Шотландського Королівського балету та ін. Завдяки дружнім колегіальним контактам із Штутгартською академією балету ім. Джона Кранко, Баварською академією балету, Віденською академією балету, Французьким культурним центром, балетною фірмою „Гришко” педагоги мають можливість постійно

ознайомлюватися з найновішими здобутками світової танцювальної культури, різноманітними матеріалами, відеозаписами тощо.

Значущою та перспективною стороною освітньої діяльності КФХ є подальше організаційне розгалуження та впорядкування у сфері фахового навчання. Важливим кроком у цьому плані стало відкриття в 2002 році аспірантури. Підвищення професійної культури й підвищення кваліфікації педагогів, насамперед, молодих викладачів, які працюють над кандидатськими дисертаціями, відбувається на факультеті постійно й планомірно. Продовжує свою роботу заснований у вересні 1995 року щомісячний семінар для викладачів з проблем розвитку хореографічного мистецтва й освіти. Викладачі мають можливість постійно ознайомлюватися з різноманітним відеоматеріалом з проблем сучасного хореографічного мистецтва та найновіших здобутків світової танцювальної культури, які постійно надає факультетові Штутгартська академія балету імені Джона Кранко, Баварська академія балету, балетна фірма „Гришко”, Французький культурний центр.

Усі ці досить традиційні форми підвищення кваліфікації – відкриті лекції та заняття, обмін досвідом із спорідненими навчальними закладами й організаціями, взаємне рецензування й широке обговорення текстів лекцій та наукових чи методичних робіт викладачів є ефективними засобами творчого зростання педагогічного складу факультету.

Розгортається співробітництво навчального закладу із школою хореографічної майстерності В. Писарева (Донецьк), балетними школами при Оперних театрах у Дніпропетровську та Івано-Франківську, школою українського народного танцю ім. В. Авраменка для українських хореографів з США та Канади, а також і хореографічною школою в Барселоні. Плідно працює відділення КФХ на базі Севастопольського театру танцю Вадима Єлізарова. Артисти театру – чудові виконавці, спортсмени, чия праця відзначена численними національними й міжнародними нагородами; серед них – неодноразові чемпіони країни, переможці рейтингових міжнародних програм. Сьогодні це колектив, який не має аналогів. У його виставах використовуються елементи класичного, народно-сценічного танцю, степ-дансу, модерну, джаз-балету. У репертуарі театру – хореографічні спектаклі на основі видатних творів світової літератури, у яких використовуються кращі зразки світової музики („Кармен”, „Пігмаліон”, „Нотр-Дам де Парі” та ін.).

Підготовка висококваліфікованих фахівців у галузі сучасного хореографічного мистецтва та балетного театру, виховання висококультурних інтелектуальних людей, свідомих громадян незалежної України – головна мета діяльності Київського факультету хореографії МСУ. Послідовна реалізація концептуальних засад діяльності факультету забезпечує індивідуальний підхід до кожного студента, що дозволяє уважно стежити за його успіхами та

прорахунками. Зацікавити проблематикою профілюючих предметів, сприяти глибокому опануванню програми кожної теоретичної чи практичної дисципліни, збудити в кожному студенті потяг до творчої співпраці з викладачем у процесі освоєння навчального плану – саме ці завдання залишаються й сьогодні актуальними для професорсько-викладацького складу.

Навчальний процес на факультеті базується на принципах неперервної освіти, науково обґрунтованих формах та методах навчання, творчому партнерстві професорсько-педагогічного складу та студентів. Організація навчального процесу враховує форми освітньої роботи сучасних хореографічних навчальних закладів Європи, можливості сучасних інформаційних технологій, інноваційні засоби навчання та контролю знань студентів, досвід вітчизняної вищої школи гуманітарного профілю.

Зміст і форми навчальної роботи на факультеті корегуються вищим навчальним закладом з урахуванням специфіки вивчення профілюючих дисциплін, особливостей процесу фахової освіти, аналізу театральньо-балетної ситуації та кон'юнктури ринку праці в галузі хореографії, на підставі замовлень оперно-балетних театрів, танцювальних ансамблів та спеціалізованих навчальних закладів. Методичне забезпечення навчального процесу містить навчально-методичні розробки, які виконані як вітчизняними, так і зарубіжними вченими та педагогами-практиками, викладачами Київського факультету хореографії МСУ.

Специфічною особливістю навчання на факультеті є те, що чисельність навчальних груп відносно мала. Це призводить до того, що студенти певною мірою розрізнені між собою, утруднено їх творче спілкування, ускладнені комунікативні відносини. Постійні обговорення вистав, гала-концертів мистецького циклу „Світ танцю”, конкурсів та фестивалів, турнірів бального спортивного танцю спрямовані на розширення та підтримку контактів між студентами старших і молодших курсів.

Базова основа навчального процесу – принцип неперервної хореографічної освіти – сприяє творчому розвитку студентів у різних навчальних ситуаціях, зокрема, при захисті курсових робіт. Курсові роботи готуються студентами не лише у вигляді уривків з балетів, хореографічних мініатюр та окремих номерів, але й у формі завершених постановок. Курсові роботи з „Мистецтва балетмейстера” студенти мають можливість показати на сцені Національної опери України в мистецьких вечорах „Світ танцю”, на сцені оперної студії Національної академії музики імені П.І. Чайковського.

Так, зокрема, студент першого набору КФХ зі спеціалізації „балетмейстер-постановник” (художній керівник народний артист України, в. о. професора А.Ф. Шекера) народний артист України, володар найпрестижнішого призу Всесвітньої ради танцю ЮНЕСКО

„Кращий танцівник світу – 1995” *Вадим Писарев* обрав для своєї курсової роботи постановку нового балету „Пер Гюнт” на музику Е. Гріга. Цей балет став спільним українсько-норвезьким проектом, у якому були задіяні Донецький театр опери та балету, УАТ, Київський факультет хореографії МСУ та Академія мистецтв Норвегії. Студентка спеціалізації „балетмейстер-постановник” (художній керівник народний артист України, в. о. професора А. Ф. Шекера) *Т.А. Любченко* спочатку показувала свої концертні номери в гала-концертах „Світ танцю”, а потім на сцені оперної студії НАМ ім. П.І. Чайковського продемонструвала постановку балетної вистави „Лускунчик” П. Чайковського, залучивши до роботи дитячий ансамбль класичного танцю „Ярославна”.

Такий метод навчальної роботи певною мірою використовується в Баварській академії балету та балетній трупі Баварської опери і більш повно в Штутгартській академії балету імені Джона Кранко при балетній трупі Штутгартського оперного театру. І в Києві, і в Штутгарті процес навчання балетмейстерів вищі хореографічні навчальні заклади проводять безпосередньо в театрах. Цей навчально-методичний підхід – „вища хореографічна освіта – театр” кафедра хореографії МСУ визнала найбільш плідним та перспективним.

Залучення до навчального процесу на КФХ третьої ланки неперервної хореографічної освіти – школи – відбувається на етапі здійснення практики для студентів усіх спеціалізацій факультету. Практика організується й проводиться з урахуванням нормативних документів Міністерства освіти України та методичних розробок факультету стосовно розширення фахових знань та ділових навичок у галузі майбутньої спеціалізації. Організаційно-методична та навчальна документація з проведення практики розробляється відповідно до Положення про проходження практики студентів вищих навчальних закладів, а також з урахуванням специфіки підготовки спеціалістів з хореографії, що регламентується кваліфікаційними характеристиками відповідних професій. Практика як важливий етап оволодіння професією та самостійний вид фахового навчання з відривом від теоретичних занять проводиться протягом усього терміну навчання.

Практика на факультеті є: безперервна, коли студенти працюють на практичних базах один день на тиждень під час навчального семестру; навчальна, коли студенти працюють після зимового та літнього семестрів; виробнича (переддипломна), яка необхідна для підготовки дипломної роботи.

У межах неперервної практики студенти спеціалізацій „балетмейстер-постановник” та „репетитор з балету” проходять стажування з основоположних фахових дисциплін безпосередньо в Національній опері України. Стажування в театрі під керівництвом головного балетмейстера А.Ф. Шекери та провідного репетитора-педагога Е.М. Стебляк мають форму безпосередньої участі в щоденних

репетиціях зі створення нових балетних спектаклів та поновлення старих репертуарних вистав.

До цієї єдності вищої освіти й театру як творчої лабораторії додався третій компонент – робота майбутніх балетмейстерів з учнями спеціалізованих хореографічних ліцеїв та шкіл Української Академії Танцю. У цих навчальних підрозділах УАТ майбутні фахівці проводять з учнями заняття з класичного та народно-сценічного танцю, перевіряючи та практично використовуючи власні знання та навички, одержані під час опанування вищої освіти. Отже, утворилась неподільна тріада: „школа – вища освіта – театр”. Така форма навчальної роботи дає дуже позитивні результати в оволодінні методикою викладання й проведення репетицій.

Студенти теоретичної спеціалізації „мистецтвознавець (організатор у галузі хореографії та видовищних мистецтв)” беруть практичну участь в організації концертів, фестивалів та майстер-класів, які проводять Київський факультет хореографії та УАТ. За підсумками концертів та фестивалів студенти пишуть письмові роботи та рецензії. Проходячи навчальну практику в журналі „Музика”, студенти набувають досвіду з основ балетної критики, складають рецензії та критичні статті, які потім друкують на сторінках журналу або інших періодичних видань. Базами практики для студентів КФХ також є провідні продюсерські центри Києва, зокрема, „Подол-артпроект”, який працює під егідою Головного управління культури м. Києва та Київського „Театру на Подолі”.

Поряд з навчальним процесом Київський факультет хореографії МСУ проводить виховну роботу, спрямовану на формування не лише високоосвіченого фахівця, але й інтелігентної людини, у якій гармонійно поєднується висока загальна культура та культура професійна. У повсякденній роботі головним є індивідуальна праця з кожним студентом, спілкування з батьками. Формуються наглядова рада та піклувальна рада, що покликані сприяти розгортанню діяльності факультету, утвердженню на ньому власних традицій.

Здійснення навчальної роботи КФХ у системі неперервної хореографічної освіти набуває позитивних результатів. Свідченням цього є не лише показники державних іспитів, а, головне, відповідність рівня освітньої та професійної підготовки спеціалістів сучасним вимогам, що дозволяє успішно працевлаштовуватися випускникам факультету. Число працевлаштованих випускників становить 100% щодо випуску. При цьому слід зауважити, що згідно з розробленою КФХ спеціальною програмою „Кадри”, один з розділів якої передбачає виховання власних молодих викладацьких кадрів з-поміж випускників факультету, щороку один з молодих спеціалістів залишається працювати в якості викладача.

Чимало студентів і випускників КФХ є лауреатами і дипломантами таких престижних заходів, як, наприклад, Міжнародні конкурси балету ім. Сержа Лифаря, Міжнародний фестиваль танцю

„Серж Лифар де ля данс”, Міжнародний конкурс класичного танцю „Фуєте” ім. Ю. Григоровича та ін. Серед випускників факультету варто назвати таких видатних майстрів українського хореографічного мистецтва, як народні артисти України Т. Білецька, Т. Боровик, Г. Дорош, Г. Кушнірова, О. Філіп’єва, В. Яременко; заслужені артисти України О. Єлізаров, Н. Маршева, А. Мусорін, М. Чепік; чемпіон світу 2002 р. в номінації „юніори” Д. Влох, володарі Кубка Європи Н. Беднягіна, Р. Міркін.

Ураховуючи специфічні особливості всіх спеціалізацій на факультеті значна роль приділяється розвитку та розширенню міжнародних зв’язків. Робота в цій галузі спрямована на одержання різноманітної інформації з питань світової та європейської хореографічної культури та балетного театру, на зміцнення творчих контактів та науково-навчальних зв’язків з провідними спеціальними навчальними закладами далекого та близького зарубіжжя. Серед основних напрямків цієї роботи також багатогранне співробітництво з міжнародними культурними та благодійними фондами та організаціями, підготовка закордонних стажувань, співпраця із закордонними науковцями, педагогами-хореографами, балетмейстерами й артистами балету, запрошення найбільш авторитетних з них до викладацької діяльності на факультеті.

Київський факультет хореографії на постійній основі плідно співпрацює з Міжнародним фондом „Відродження”, Французьким культурним центром, Гете-інститутом, Міжнародною асоціацією діячів хореографії (Росія), Московським хореографічним інститутом. Завдяки постійним контактам факультет систематично отримує запрошення для викладачів та студентів на участь у міжнародних конференціях, симпозіумах, хореографічних фестивалях і конкурсах балету, у різноманітних програмах, проектах, що зміцнює систему неперервної освіти на факультеті.

Факультет організовує й проводить міжнародні майстер-класи відомих майстрів хореографії з Росії, Франції, Німеччини, Англії, Іспанії, Італії, Норвегії, які підтримують найтісніші контакти і співробітничать з його кафедрою хореографії. Постійні творчі зв’язки з Штутгартською академією балету ім. Джона Кранко (Німеччина) та її директором професором Алексом Урсуляком поглиблюються та розширюються, йде обмін інформацією, навчальними відеоматеріалами, методичними розробками, планується організувати стажування студентів факультету в Штутгарті (спеціалізація модерн-танець).

Завдяки співпраці з Управлінням культурних зв’язків Міністерства закордонних справ України та з Всесвітньою радою танцю ЮНЕСКО розширюється міжнародне листування з центрами та навчальними закладами Європи і світу, у процесі якого факультет шукає партнерів, устанавлює з ними творчі контакти. Мета цих пошуків – обмін інформацією в галузі хореографії, організація стажувань викладачів та

студентів за кордоном, співпраця з фахівцями у країнах, мови яких вивчають студенти факультету хореографії Міжнародного Слов'янського університету.

Факультет хореографії МСУ планує надалі запроваджувати практику закордонного стажування студентів і прийом зарубіжних студентів. Розширення контингенту закордонних студентів, запрошення відомих у Європі педагогів-хореографів, розробка концепції міжнародних балетних фестивалів та конкурсів, успішне втілення відповідальних мистецьких проектів сприятиме зростанню авторитету факультету не лише в українській державі, але й за кордоном.

Таким чином, у співпраці з провідними вищими навчальними закладами та установами Європи розроблена та втілюється в життя ідея неперервного хореографічного навчання з урахуванням нагальної потреби підготовки висококваліфікованих фахівців різних напрямів хореографії. Плідна діяльність КФХ додає активізації розвитку українського танцювального мистецтва в різних його сферах, сприяє творчому оновленню всіх жанрів сучасної музично-театральної культури, інтеграції у світовий художній процес. Набуває втілення мрія видатного танцівника і хореографа Сержа Лифаря, який у середині 80-х років бажав створити такий навчальний заклад, де учні одержуватимуть всебічне гармонійне виховання, оволодіватимуть усіма видами й жанрами танцювального мистецтва.

Література

1. **Станішевський Ю. О.** Балетний театр України. 225 років історії національного професіонального хореографічного мистецтва. – К., 2003. 2. **Ушаков І. Ю.** З досвіду організації навчальної роботи Київського факультету хореографії „Міжнародного Слов'янського університету. Харків” в системі безперервної фахової освіти // Вісн. МСУ: Сер. „Мистецтвознавство”. – Т. X. – 2007. – №1.– С. 57–60. 3. **Балет, любов моя!**: Буклет. Фонд сприяння розвитку мистецтв. – К., 2004.

Contents of preparation specialist are illuminated in article on Kiev faculty of the choreographies "International Slavonic university" in system of the unceasing choreographic formation. Also questions of preparation future specialist are considered in system of the unceasing choreographic formation and optimum ways of their decision.

О. В. Кузніченко

ДЕЯКІ ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВНЗ

Суперечні і складні процеси сучасного розвитку висвітлили низку проблем, пов'язаних з духовним, моральним кліматом суспільства. Сьогодні все виразніше усвідомлюється неможливість подолання політичних, економічних, культурних, міжнаціональних криз без підвищення рівня духовного розвитку особистості, суспільства в цілому.

Стратегічні напрями розвитку вищої освіти визначено Конституцією України, законами „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Державною національною програмою „Освіта” („Україна ХХІ століття”). Основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина. Найважливішими шляхами реформування професійної освіти виступають „удосконалення навчально-виховного процесу в закладах професійної освіти на основі впровадження нових педагогічних технологій, інформатизації, посилення органічної єдності навчання з продуктивною працею учнів у реальних умовах виробництва” та „здійснення дослідно-експериментальної роботи з питань упровадження педагогічних інновацій, нових методик виробничого навчання; створення на базі окремих професійних навчально-вихованих закладів експериментальних майданчиків” [1, с. 14–15].

Особлива відповідальність за виховання молодого покоління покладається на вчителя музики у спеціальних музичних та загальноосвітніх закладах. Музичне виховання відіграє важливу роль у духовному становленні особистості людини. Видатний педагог – музикант О. Гольденвейзер зазначав: „Навчання музики повинне бути одним з найважливіших елементів виховання людини. Музичне мистецтво – це загальнодоступна мова, зрозуміла людям різних національностей, віку, ступенів розвитку – це один з величезних засобів дії, який поєднує велику кількість людей одночасно; тому дуже важливо більшою чи меншою мірою – залучати людей до цього мистецтва” [2, с. 71].

Актуальність проблем виховання вчителів-музикантів пов'язана насамперед з обставинами загальнокультурного характеру. Легкість, з якою мистецтво входить у духовний світ людини, перебудовує її думки й почуття, формує моральне обличчя, – усе це вже з глибокої давнини спонукало відокремити спеціальне музичне виховання та надати йому особливого значення.

Одне з найважливіших завдань музичних ВНЗ – підготовка не лише професійних музикантів-виконавців (солістів, концертмейстерів,

ансамблів), але й кваліфікованих педагогів. Формування світогляду молодого фахівця та його підготовка до подальшої професійної діяльності – кінцева мета його навчання у ВНЗ. Ми вважаємо, що для підвищення якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів-музикантів буде ефективно безпосереднє ознайомлення студентів з можливими галузями їх подальшої роботи в процесі проходження педагогічної практики.

Проблеми підготовки майбутніх вчителів і вихователів музики розглядалися в роботах науковців О. Апраксіної, Б. Асаф'єва, Н. Ветлугіної, Н. Гродзенської, І. Зязюна, Д. Кабалевського, О. Рудницької, М. Румер, І. Огороднікова, В. Шацької, Л. Янковської. Також різні аспекти цієї проблеми розглядаються такими фахівцями, як С. Альтерман, Г. Артоболевська, Б. Баренбойм, В. Макаров, Т. Смирнова.

Мета нашої статті – визначити деякі практичні аспекти підготовки майбутніх учителів-інструменталістів та, спираючись на особистий досвід, показати ефективність заохочення студентів до підготовки та проведення відкритих тематичних концертів, які сприяють формуванню педагогічної, виконавської майстерності, прояву організаторських здібностей та вмінню застосувати накопичені знання та вміння у конкретній творчій справі.

Одна з основних проблем, з якими стикаються музичні ВНЗ, полягає у створенні таких умов для занять студентів-практикантів, що максимально наближаються до роботи спеціалізованих мистецьких навчальних закладів різних рівнів акредитації. У Луганському національному педагогічному університеті імені Тараса Шевченка на базі кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки створена школа-студія педагогічної практики, де проводяться заняття за установленими для спеціалізованих мистецьких навчальних закладів I–II рівнів акредитації програмами і відповідними навчальними планами.

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці випускника вищого навчального закладу відображаються цілі освітньої та професійної підготовки та узагальнюються вимоги з боку держави, світового співтовариства та споживачів випускників до змісту освіти й навчання.

Основні завдання діяльності та практичні педагогічні вміння, якими повинний володіти випускник вищого закладу, передбачають:

- використовуючи знання методів діагностики музичних здібностей, уміти визначати музично-художній, технічний та естетичний рівень розвитку учня;
- розробляти індивідуальну програму музично-естетичного та загального розвитку учня;
- уміти використовувати знання методів психологічної діагностики;
- виявляти художньо обдарованих учнів і своєчасно спрямовувати їх на професійне музичне виховання та освіту;

- використовуючи знання освітньо-професійних програм, уміти прогнозувати результати музично-педагогічної діяльності;
- складати психолого-педагогічну характеристику з урахуванням психологічних особливостей учня або студента;
- підбирати репертуар відповідно до рівня професійної підготовки студента або учня з урахуванням його індивідуальних особливостей;
- використовуючи опрацьовану спеціальну музичну літературу складати робочий план;
- уміти доцільно планувати урок;
- уміти довести до учня методичні засоби роботи над різними типами фактури;
- на підставі результатів академічних виступів уміти проаналізувати якість художнього та технічного виконання музичних творів;
- проаналізувати причини досягнень і невдач вихованця;
- володіти комплексом музично-педагогічної компетентності;
- розвивати кращі традиції вітчизняної та світової музично-виконавських шкіл, досягнень педагогіки й методики в галузі навчання гри на музичних інструментах.

При проходженні педагогічного практикуму дуже велика увага приділяється перш за все методичним питанням щодо проведення уроків, складання перспективних та поурочних планів, художньо-педагогічному розбору музичних творів.

На нашу думку, щоб досягти більш високого рівня підготовки майбутніх викладачів–музикантів до подальшої педагогічної діяльності, слід долучати студентів до організації та проведення відкритих концертів, концертів для батьків, розважальних заходів для дітей, тематичних концертів, щоб давати їм можливість проявити свої творчі здібності, організаторські можливості, педагогічну та виконавську майстерність. Також майбутні викладачі отримують корисний досвід, який є одним з найважливіших компонентів у формуванні професійного становлення майбутнього викладача-музиканта. Успіх кожного фахівця-педагога залежить не тільки від професійної майстерності, але й від вибудованих особистих взаємин між ним та учнем. Спільна участь учнів та студентів у відкритих заходах допомагає практиканту розкрити для себе учня : його риси характеру, індивідуальні особливості; уяснити для себе його рівень загального та музичного розвитку. Усе це допоможе встановити особистий контакт з дитиною та знайти правильні шляхи в роботі з нею [3, с. 141].

Студентам для розробки та проведення позакласних заходів ми пропонуємо такі напрями:

- технічний залік (нетрадиційні форми проведення);

- музична казка;
- Пушкін і музика;
- концерт-лекція на тему „Старовинна музика”;
- концерт-лекція „Душа російської музики” (за сторінками життя і творчості П.І. Чайковського);
- музика народів світу;
- як зароджувався джаз та ін.

Також студенти самі можуть запропонувати цікаву для них тему.

Так, технічний залік ми проводили у формі вікторини під назвою „Музичні замальовки”. Кожному етюду учень придумує назву, сюжет, підбирає вірш (або складає його сам), малює малюнок. Кожен учень виконує кілька етюдів, намагаючись, використавши засоби музичної виразності, передати свій задум. Завдання виконавця – максимально яскраво зіграти етюд, так, щоб його задумка була зрозуміла. Слухачі, у свою чергу, розглядаючи малюнок з віршем, намагаються відгадати, який саме сюжет передає виконавець. Наприкінці вікторини студенти-практиканти виконували етюди Шопена, Машковського. Беручи участь у цьому заході, студенти виступають як слухачі, учасники вікторини та досвідчені виконавці, які можуть створити „діалог” з твором та аудиторією.

У квітні 2007 року студенти-практиканти, учні та викладачі школи-студії педагогічної практики кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки підготували та провели тематичний концерт на тему „Дитячий альбом” П.І. Чайковського. „Дитячий альбом” – це 24 легкі п’єси для фортепіано. Перше видання датовано 1878 роком, на титульному листі якого було написано: „Присвячується Володі Давидову. Дитячий альбом. Збірка легких п’єс для дітей.” Перша редакція була зроблена з урахуванням можливостей маленького піаніста Володі, племінника композитора, але потім Чайковський повертався до створених ним п’єс та допрацьовував їх, звертаючи увагу на загальні характерні особливості гри юних музикантів.

На проведення особливого заходу нас надихнула збірка за редакцією Ігоря Калугіна. Кожна п’єса була доповнена віршем Віктора Луніна та малюнками Віри Павлової й Василя Бертельс. Поет зумів глибоко увійти в психологію дитини. Біда, коли захворює улюблена лялька; трагедія, коли лялька вмирає. І в той же час гра в ляльки – усе ж таки гра, тому в дитини швидко змінюється настрій та на зміну сльозам після похорон ляльки приходить веселий вальс. В. Луніну вдалися також тематичні перетворення від п’єси до п’єси, характерні для „Дитячого альбому”. Тут „Російська пісня” і „Камаринська” поряд з „Полькою” та „Старовинною французькою піснею”. Автор дає волю фантазії. Наприклад, у „Старовинній французькій пісні” він розкриває старовинну французьку легенду про лицаря Ланселота та його кохану Елейну:

Скажи, любимый мой, зачем ты не со мной?

В душе своей ношу прекрасный образ твой!

Никак я не пойму скажи мне, почему
Не можешь подчиниться сердцу моему?
О, Ланселот, вернись ко мне.
Иначе я сгорю в любовном огне.
Ах, не вернешся ты, мой рыцарь, Ланселот.
Не хочеш, рыцарь, знать, что тебя Элейна ждет [3, с. 88].

Особливе місце займають хоральні пісні – „Ранкова молитва”, яка відкриває музичний цикл Чайковського, та п’єса „У церкві”, яка його завершує. Тут поет зумів знайти слова, які відображають інтонації та настрої музики:

Господи мой, Боже! Душу возношу к тебе.
Святый, научи меня, дай мне понять, что есть Любовь.
Господи мой, Боже! Научи меня любить.
Уповаю на тебя.
Не покидай меня, Господь! Не покидай меня!
Не оставляй меня! Господь, спаси и помилуй меня!
Даруй, Господь, Веру и Любовь [4, с. 129].

Цікаво, що художнє оформлення збірки виконано на дуже високому професійному рівні. Усе це надихнуло нас на проведення відкритого тематичного концерту. Студенти та учні виступали як виконавці, кожна п’єса супроводжувалася віршем, який декламував ведучий, та на великому екрані проєциувалися малюнки художників. Концерт проходив без перерв на оголошення назв п’єс та виконавців, тому ми назвали його „Музично-поетична вистава: За сторінками „Дитячого альбому” П.І. Чайковського”. Студенти проявляли себе як виконавці, педагоги та організатори. Організаторська робота включала: підготовку слайдів для показу малюнків на екрані, забезпечення необхідним інвентарем, проведення репетицій. Педагогічна – вибір п’єс щодо можливостей та інтересів кожного учня, їх вивчення та методичний розбір. Дуже цікава для учнів і доцільно для студентів їх участь саме як виконавців. Концерт пройшов на високому професійному рівні та викликав емоційний відгук у слухачів.

Отже, у процесі проходження педагогічного практикуму студенти усвідомлюють своє ставлення до професії. Творчий потенціал майбутнього педагога розкривається в музично-естетичній діяльності, яка збагачує його естетичний досвід, розвиває емоційно-чуттєве самовираження та активізує формування виконавської майстерності. Усе це потребує від майбутнього вчителя наявності теоретичних знань і практичних навичок та вміння реалізувати їх у конкретних педагогічних ситуаціях. Організація, проведення та участь у відкритих музичних заходах стимулюють студентів до подальшого професійного розвитку, допомагають розвивати кращі традиції вітчизняної та світової музично-виконавських шкіл, підтримують зацікавлене ставлення до майбутньої професії

Подальшого розгляду, на нашу думку, потребує розробка конкретних напрямів у вирішенні проблем проходження студентами-музикантами педагогічного практикуму у ВНЗ.

Література

1. **Про** Державну національну програму „Освіта” („Україна ХХІ століття”). – К., 1993.
2. **Педагоги-пианисты** социалистических стран о фортепианной методике // Ребенок за роялем. – М.: 1981.
3. **Любомудрова Н.** К вопросу о подготовке пианиста-педагога в музыкальном вузе // Музыкальное исполнительство и педагогика. – М., 1991. – С. 31–40.
4. **Чайковский П.** Детский альбом. – М., 1994.

The article deals with the practic aspects of pedagogical practice of students of musical specialists at High Educational School. Alongside the general requiment the problem of taking place at the concerts and performances by students is revealed vividly. The main point at the article is given to the investigation of particepaty at the concerts and pedagogical practice students of Luhansk Taras Shevchenko pedagogical University, especially to students and consultants of studio-school of theory and practice, history of music and vocal.

УДК 371.2

Л. П. Лабінцева

ПРОБЛЕМА ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

На сучасному етапі вища школа висуває на перший план необхідність художнього та естетичного виховання, що є фундаментальною основою культури. Саме тому художньо-естетичне виховання особистості знайшло своє відображення в Державній програмі „Освіта ХХІ сторіччя”, яка спрямована на зміну системи моральних і духовних цінностей, звернення до досягнень української культури й відображення духовності українського народу. Сучасний стан України вимагає нових змін у вихованні студентської молоді засобами мистецтва. Ці зміни повинні бути спрямовані на збереження традицій звичаїв українського народу, гармонійне сполучення нового та традиційного в мистецтві. Одним із суттєвих факторів підвищення ефективності художньо-естетичного виховання є пошук оптимальних умов організації процесу прилучення студентів до різних видів мистецтв і творчої діяльності.

Ідея освіти й виховання молоді засобами краси (природи, мистецтва, людських взаємин та ін.) не нова. Чимало вчених, дослідників, учителів, організаторів культурно-масової роботи

зверталися в минулому до можливості залучення дітей та юнацтва до світу прекрасного. Підтвердженням цьому служать також численні форми, методи й засоби засвоєння молодим поколінням цінностей етнокультури, художньої творчості, класичного мистецтва. При цьому ці форми, методи й засоби мають конкретний зміст і водночас указують на існуючі традиції до взаємозбагачення. Так, народні елементи гармонійно вплітаються в контекст класичного мистецтва, а його жанрова різноманітність дозволяє створювати складні та панорамні об'єднання у сфері культури, відображаючи інтеграційні процеси в діяльності за законами краси.

Віддаючи належне освітньо-виховним можливостям естетичних чинників педагогічного впливу, розуміючи подальшу перспективу вдосконалення системи освіти, ми визначаємо естетику провідною ідеєю вищої школи, основою становлення й удосконалення професійної культури майбутніх фахівців. Ця ідея знайшла своє відображення в науково-педагогічній творчості таких учених, як С. Мельничук, Н. Миропольська, О. Олексюк, Т. Ротерс та ін.

Проблемі художньо-естетичного виховання молоді присвячені дослідження В. Дряпіки, Х. Зельдмара, Н. Кіященко, Б. Лихачова, М. Мамардашвілі, Л. Печко та ін.

На сьогоднішній день накопичений чималий досвід теоретичного і практичного вирішення проблем художньо-естетичного виховання молоді засобами різних видів мистецтв. На прикладі загальноосвітніх шкіл, середніх спеціальних закладів, ВНЗ можна констатувати, що там, де існує художня атмосфера, здійснюється естетизація навчальних аудиторій, там упроваджуються активні форми залучення молоді до світу прекрасного.

Актуальність цієї проблеми розкривається у вивченні основних напрямів розвитку художньо-естетичного виховання молоді на сучасному етапі в навчально-виховному процесі вищих закладів освіти.

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати проблеми художньо-естетичного виховання молоді та знайти оптимальні шляхи модернізації цього процесу.

У сучасному суспільстві художньо-естетичне виховання є засобом формування особистості. Сучасний студент повинен більше спілкуватися з видами мистецтва, прагнути розкрити естетичні сторони людського буття. За допомогою мистецтва молодь пізнає й відображає у власній свідомості суспільні відносини та свої стосунки з людьми.

З погляду Ю. Пастухової, слід приділити увагу студентській молоді, виявити властивості та якості особистості студента як об'єкта виховання [1]. А. Комарова вважає: „Молодь – це дуже динамічна суспільна група. Знаходиться у стадії становлення соціальної зрілості, реалізації своїх фізичних, політичних і естетичних здібностей” [2, с. 61].

Художньо-естетичне виховання молоді – це інструмент не тільки вдосконалення особистості студента, але й регулятор відносин індивіда зі світом, гармонізації всієї системи суспільних відносин.

У свою чергу, О. Семашко наголошує, що „художньо-естетичне виховання молоді – це не власне мета, а завдання, вирішення якого є обов’язковою умовою формування суспільства, матеріальних і духовних основ життя” [4, с. 30].

Процес художньо-естетичного виховання молоді припускає гармонійне вирішення таких завдань:

- формування духовно-естетичного й морального виховання;
- залучення студентів до художньо-мистецької діяльності;
- розвиток творчих здібностей.

Для цілісного вирішення вищезначених завдань, перш за все, необхідна обов’язковість естетичного виховання й художньої освіти. Цю думку продовжує Б. Лихачов: „Не треба розмовляти про всебічно розвинену особистість у розвиненому суспільстві без присутності в неї естетичної грамотності”. Учений пропонує визначити предмет художньо-естетичного виховання як формування естетичного ставлення людини до мистецтва, естетичної потреби у творчій діяльності „за законами краси”. На думку науковця, художньо-естетичне виховання можна визначити як цілеспрямований, організований і контрольований процес формування в молоді естетичного ставлення, естетичних потреб і художньо-естетичної діяльності [5, с. 17].

Таким чином, процес художньо-естетичного виховання молоді можна представити як систему, у якій взаємодіють засіб, форма і мета.

Н. Кіященко у своїх роботах розглядає художньо-естетичне виховання молоді в єдності з істиною і добром, що є найвищим проявом людського духу, реалізацією творчого начала людини-творця. Він детально розглядає мистецтво як один зі шляхів художньо-естетичного виховання молоді. Мистецтво впливає не тільки на почуття студента, але й на процес його мислення, визначає його характер, специфіку форм його діяльності. Мистецтво збагачує теоретичне мислення, духовний світ студентської молоді; окриляє думку студента, робить її більш гнучкою і різноманітною, сміливою і виразною, воно пробуджує фантазію та натхнення, розвиває творче мислення студента [6, с. 167].

Вивчаючи процес художньо-естетичного виховання молоді, С. Назарова також відводить важливу роль мистецтву. На її думку, освіта у ВНЗ, де викладання мистецтва здійснюється у взаємодії та інтеграції з іншими навчальними дисциплінами, робить процес засвоєння соціально-духовного досвіду людини унікальним. Розвиток духовного потенціалу особистості студента та перехід на новий рівень сприйняття, мислення, спілкування з мистецтвом не відбувається сам по собі, а потребує тривалого процесу виховання та становлення особистості.

Вивчення наукових праць, присвячених естетичному вихованню особистості (Н. Миропольської, Л. Печко, Т. Рейзінкінд, О. Рудницької,

Г. Тарасової), переконує, що саме народне ремесло як вид мистецтва є одним зі складників художньо-естетичного виховання особистості. Народна творчість допомагає молоді цілеспрямовано й планомірно працювати, підтримувати атмосферу художньої творчості. У Державній програмі „Освіта XXI сторіччя” підкреслюється, що завдання народної творчості як народного надбання, духовної цінності полягає в передачі історії життя українського народу. Різьба по дереву, вишиванка, робота з соломою, розпис, лозоплетіння значно сприяють художньо-естетичному розвитку особистості.

Художньо-естетичне виховання як частина цілісного педагогічного процесу виступає елементом творчості, незалежно від професійної спрямованості ВНЗ, воно існує на всіх етапах творчості – від пошуку та постановки проблеми до її вирішення і формування результатів. Свого часу А. Ейнштейн сказав, що теорія відносності почалася з естетичного почуття незадоволення, „відрази” до тієї обставини, що є тільки одна власна випадковість руху відносин. З естетичного дискомфорту й виникла наукова теорія і, як її охарактеризували Г. Дюкас та І. Гофман, – „теорія тяжіння дивовижної краси”. Підтверджуючи сказане, Ф. Достоевський писав, що там, де освіта починалась з техніки, ніколи не з’являлось Аристотелів, а там, де починалось з Аристотеля, у той же час народжувалися великі відкриття.

Таким чином, художньо-естетичне виховання молоді займає особливе місце в навчально-виховному процесі ВНЗ, безпосередньо взаємодіє з творчістю, виступає як вільна діяльність.

Ця проблематика не може залишатися осторонь від теоретичного й практичного вирішення вченими в галузі сучасної психології, культурології, педагогіки та ін. З метою модернізації процесу художньо-естетичного виховання молоді ми вважаємо за доцільне використання кількох програмних напрямків роботи [7].

Перший напрямок модернізації процесу художньо-естетичного виховання молоді припускає його відновлення та внесення адекватних змін на методологічному рівні. Саме цей рівень сприяє осмисленню й розкриттю сутності художньо-естетичного виховання, його цілей, функцій, кінцевого результату тощо. На зміну сьогоднішньому, трохи звуженому розумінню сутності художньо-естетичного виховання повинно прийти інше – як культурологічного явища в системі навчально-виховного процесу, що припускає вирішення таких завдань:

- розкриття естетичної цінності якостей особистості, краси її фізичних, психічних, духовних і творчих можливостей;
- розкриття естетичної цінності навколишнього середовища (природної, предметної, соціальної, художньої), де перебуває людина;
- розкриття естетичної цінності основних видів діяльності людини (комунікативної, навчально-пізнавальної, професійно-трудової, креативної).

Другий напрямок модернізації художньо-естетичного виховання молоді припускає цілеспрямоване вирішення деяких питань психологічного змісту. Це зумовлено тим, що учасниками художнього діалогу є люди, які різні за віком, життєвим досвідом, художніми смаками, естетичними інтересами. Саме тому сьогодні актуальні питання психологічного змісту для духовно-практичного діалогу людини зі світом мистецтва. У зв'язку з цим ми вважаємо за доцільне:

- використання в процесі організації художнього діалогу такого прояву особистості, як її художні інтереси, ціннісні орієнтації у сфері мистецтва, естетичні потреби;

- духовно-практична взаємодія з мистецтвом засобами художнього сприйняття, естетичної оцінки й творчої інтерпретації;

- накопичення досвіду самостійного прилучення до світу мистецтва, організації пізнавальної діяльності у сфері художньо-естетичної культури.

Третій напрямок модернізації художньо-естетичного виховання молоді спрямований на успішне вирішення комплексу питань професійно-педагогічного змісту. Вони пов'язані з діяльністю викладача мистецтвознавчих дисциплін, викладача художньої культури й т. п. Від їхньої професійної компетентності, естетичної освіченості, педагогічної майстерності, володіння системою освітніх технологій залежить ефективність процесу художньо-естетичного виховання. На сучасному етапі вузькопрофільну спеціалізацію вчителя мистецтвознавчих дисциплін повинен замінити вчитель художньої й естетичної культури. Для цього ми вважаємо за необхідне таке:

- у процесі професійної підготовки майбутніх учителів формувати в них систему естетичних цінностей, необхідних для повсякденного життя, спілкування й навчання дітей;

- оволодіння майбутніми вчителями сучасними технологіями використання художньої й естетичної інформації;

- прилучення майбутніх учителів, організаторів дитячих колективів до культурно-творчої діяльності з метою придбання необхідних умінь і навичок збереження й збільшення художніх і естетичних цінностей українського народу.

Художньо-естетичне виховання молоді на сучасному етапі є однією з актуальних проблем подальшого розвитку духовного життя українського суспільства. Особливе місце художньо-естетичне виховання молоді займає в навчально-освітньому процесі ВНЗ. Розуміння потенційних можливостей художньо-естетичного виховання дозволяє створювати на його основі стратегію педагогічного впливу на особистість, підготовку її до життя, праці й творчості за законами краси.

Сучасний стан художньо-естетичного виховання молоді не можна назвати задовільним унаслідок того, що ідея їх прилучення до світу краси ще недостатньо усвідомлена системою освіти, а педагогічний вплив на рівні естетичного впливу носить епізодичний характер і не вирішує цієї

проблеми. Перспективним напрямком ми вважаємо модернізацію художньо-естетичного виховання молоді, що припускає істотне відновлення принципів, змісту, форм і методів роботи в цьому напрямку. Для вирішення цієї проблеми необхідні подальші розробки теоретико-методологічного, психологічного й професійно-педагогічного змісту художньо-естетичного процесу виховання. Ми вважаємо, що завдяки цим умовам художньо-естетичне виховання молоді на сучасному етапі буде вирішальним фактором формування особистості, здатної жити й творити за законами краси.

Література

1. **Пастухова Ю.** Естетичне виховання студентської молоді засобами мистецтва у цілісному педагогічному процесі вищого навчального закладу // *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Зб. наук. пр. / Гол. ред. Г.П. Шевченко.* – Луганськ, 2005. – Вип. 2 (8). – С. 140–147.
2. **Комарова А.И.** Эстетическое воспитание студентов. – Львов, 1984.
3. **Зельдмар Х.** Искусство и истина. – М., 1999.
4. **Семашко А.Н.** Социально-эстетические проблемы развития художественных потребностей. – К., 1985.
5. **Эстетическое воспитание молодежи /** Под ред. Б.Т. Лихачева, Г. Зальмона. – М., 1987.
6. **Петрова Ю.Н.** Динамика эстетического развития личности в процессе её общения с искусством // *Искусство и эстетическое воспитание молодежи.* – М., 1981.
7. **Бутенко В.Г.** Педагогічні умови ефективного використання художнього середовища в естетичному вихованні школярів // *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в сучасних умовах.* – Херсон, 2004. – С. 36–38.

In the article the problems of artistically-aesthetic education of young people are analyzed on the modern stage. We consider modernization of artistically-aesthetic education of young people, which supposes the substantial update of principles, maintenance, forms and methods of work in this direction, perspective direction.

УДК 37:013.42:7

Г. В. Локарєва

ІНФОРМАЦІЙНА СИСТЕМА ТВОРУ МИСТЕЦТВА ЯК „ПРОФЕСІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ” СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ПЕРСПЕКТИВА ЗАСТОСУВАННЯ

„Про те, що таке почуття, ми найкраще дізнаємося завдяки музиці. Так що, власне кажучи, психолог (соціальний педагог. – *Г. Л.*) повинен брати собі на допомогу апарат цього мистецтва, щоб освітити для себе внутрішнє життя почуття, навіть якщо його і не цікавить саме

мистецтво”, – говорить Г. Гервінус [1]. Об’єктом професійної діяльності соціального педагога є людина, клієнт, а це значить, що, як і психолог, він працює з емоційно-почуттєвою сферою людини, яка виявляється часто амбівалентно й суперечливо. Пізнання, а тим більше вміння вплинути на хід протікання цих процесів, активізувати або стримувати їх – професійні завдання соціального педагога. Тому для соціального педагога, як і для психолога, художньо-естетична інформація (ХЕІ) твору мистецтва може бути професійним інструментом.

Мета цієї статті – розкрити можливості інформаційної системи твору мистецтва, а саме, художньо-естетичної інформації, та її використання як дидактичного засобу в підготовці фахівця вищої школи на прикладі підготовки соціального педагога до професійного спілкування, а також показати перспективи застосування в різних видах та формах його професійної діяльності.

Твір мистецтва становить єдину інформаційну систему, яка включає такі типи інформації: пізнавальну, інтелектуальну, естетичну, художню, емоційну, психологічну, психоенергетичну, морально-етичну, особистісно-авторську, прагматичну. Художньо-естетична інформація як система вищерозглянутих типів інформації й може бути застосована в конкретних видах діяльності соціального педагога, де ХЕІ буде виступати як професійний інструмент. Використання ХЕІ бачиться нам у таких напрямках, формах і видах діяльності зазначеного фахівця:

1. Використання в реабілітаційно-корекційній роботі соціального педагога: музикотерапія (соціально-психологічна і соціально-педагогічна реабілітація засобами музики, вирішення комунікативних проблем клієнтів); соціальна робота засобами театру, хореографії, казкотерапії.

2. Використання ХЕІ в соціально-педагогічній діагностиці.

3. Використання ХЕІ в цілісній професійній підготовці фахівців у галузі соціальної роботи.

4. Використання ХЕІ як засобу соціалізації особистості.

5. Використання ХЕІ у певних сферах професійної діяльності соціального педагога (дозвіллева робота соціального педагога; телефон-довіри; робота з родиною, з людьми похилого віку тощо).

Підготовка до цих видів роботи соціального педагога також зазначена в Державному галузевому стандарті за вказаною спеціальністю на рівні змісту професійних умінь: з метою розвитку емоційної сфери людини та здібності сприймати художні твори знайомити зі зразками образотворчого мистецтва (виконуючи їх аналіз), тренувати у застосуванні ілюстративного матеріалу під час практичних занять; використовуючи інформацію про суть дозвілля й культурну діяльність, спираючись на історичний досвід під час заняття, підводити студентів до розуміння функції соціального педагога як організатора дозвілля молоді; соціальний педагог як керівник театральним колективом повинен уміти в процесі підготовки відповідної форми роботи, використовуючи знання про основні принципи формування артистичних умінь – внутрішньої й

зовнішньої техніки, змодельовати умови для зародження сценічної дії; розробляти матеріали для здійснення корекційно-реабілітаційної роботи.

Одним з актуальних соціально-психологічних засобів впливу на людину є мистецтво та, зокрема, музичне мистецтво, яке може бути використане як професійний інструмент у вирішенні певних сторін соціально-психологічної профілактики, підтримки та допомоги різних верств населення, а також соціокультурної роботи. Музика як професійний засіб реабілітації широко використовується в практиці соціально-психологічної роботи в розвинутих державах Заходу та Сходу (у Німеччині, Італії, США, Великобританії, Індії, Китаї, Кореї, Японії тощо), набуває розвитку в Росії. В Україні на сьогоднішній день цей напрям як у науковій галузі, так і на практиці ще не опановано, але він є актуальним і необхідним. Саме поняття „музикотерапія” ще не має наукового статусу, а існує як прикладне в лікувальній практиці, у якості приємного фону або допоміжного засобу. Тому в нашій країні застосування інформаційної системи музичного твору відбувається на рівні „самодіяльності”, тобто на інтуїтивному рівні, спираючись тільки на знання деяких елементів художнього типу інформації (ритм, характер і темп). Наукові публікації з цієї проблеми можна зустріти більше у літературі медичного напрямку та дещо в психологічній періодиці. Актуальність використання музичних творів як засобу лікування відображено здебільшого в публіцистичних виданнях. Поняття „музикотерапевт” як професія в Україні не існує зовсім. У державний класифікатор спеціальностей та спеціалізацій зазначений фах не внесено, тому і професійної підготовки на рівні фахівців у навчальних закладах не відбувається. Музикотерапія на сучасному етапі ще не може бути окремою сферою діяльності соціального педагога. Ми пропонуємо використовувати музикотерапію як певну соціально-реабілітаційну технологію при вирішенні проблем клієнта, а художньо-естетичну інформацію використовувати в музикотерапії як окремий метод соціалізації. Інформаційний потенціал мистецтва, як уже було зазначено, дуже великий, тому що твори мистецтва, усіх його видів та напрямів взагалі, та музики зокрема, відображують навколишню дійсність як на рівні соціальних подій, так і на рівні психологічних, моральних, естетичних, педагогічних явищ. Отже, музичне мистецтво й віддзеркалює той психологічний стан, ті емоції та почуття, які притаманні певному історичному часу, тій або іншій соціальній групі. Через ХЕІ музичного твору можна зрозуміти, відчуті різницю між поколіннями, і певним чином налагоджувати вирішення проблеми „батьків і дітей”, вирішувати комунікативні проблеми підлітків, тим паче, що для цієї вікової групи спілкування є домінуючим видом діяльності, вирішувати проблеми порозуміння серед членів родини, налагоджувати стосунки між окремими особами, формуючи толерантність через розуміння внутрішнього стану протагоніста. Ці питання потребують вивчення та розробки методичного забезпечення

такого роду роботи соціального педагога. На нашу думку, по-перше, можна використати художньо-естетичну інформацію музичного твору як рецептивну музикотерапію. По-друге, застосувати ХЕІ у АГМТ (активна групова музикотерапія як спонтанна гра на певних музичних інструментах, наприклад, системи К. Орфа).

У вирішенні цієї проблеми зроблено перші кроки в Запорізькому державному університеті на факультеті соціальної педагогіки і психології. Підготовка соціальних педагогів до соціально-педагогічної реабілітації засобами музики відбувалася згідно з проектом, розробленим викладачами вказаного факультету та фахівцями Магдебурзького університету (Німеччина) на базі Центру освітньої діяльності факультету соціальної педагогіки. Проект включав програму, що складала основні напрями підготовки: блок соціально-педагогічних дисциплін, блок психолого-терапевтичних дисциплін, блок музичних дисциплін, блок навчальних дисциплін з музикотерапії. Підготовка відбувалася як через традиційні форми та методи навчання, так і через нетрадиційні: лекції, практичні, курсові роботи, випускна робота, тренінги, дистанційне навчання (через мережу Інтернету – лекції з прямим включенням Магдебурзького університету та зворотнім зв'язком), оглядова практика у Німеччині, активна практика в Україні та Німеччині (Запоріжжя, Магдебург, Берлін).

Проблема реабілітаційних технологій завжди була і є пріоритетною в системі психолого-педагогічних, медичних, правових, соціологічних досліджень у різних країнах світу. В Україні ця проблема набуває особливої гостроти, оскільки молодь формується у складних соціокультурних умовах, економічних та політичних суперечностях, неврівноваженості соціальних процесів, криміногенності суспільства. Система реабілітаційної роботи будується на теоретико-методологічних засадах особистісно орієнтованого гуманістичного підходу до особистості у відповідності до Закону про освіту, змісту виховання в національній школі, на основі Конвенції про права дитини, положень закону України про охорону дитини, національних програм протидії зловживанню наркотичних засобів, профілактики захворюваності на СНІД, боротьби зі злочинністю тощо. Повернення особистості до суспільно корисної діяльності, формування позитивного ставлення до життя, праці, навчання – основна ознака соціально-педагогічної реабілітації. З приводу цього вважаємо, що введення художньо-естетичної інформації як музичних творів, так і творів інших видів мистецтва в реабілітаційні технології як окремого елемента реабілітаційної системи, так і самостійних технологій, використовуючи при цьому певні типи ХЕІ, набуває перспективності. На нашу думку, художньо-естетична інформація може бути застосована у змісті таких технологій: технологія реабілітації дітей сиріт; технологія реабілітації дітей, які залишилися без батьківського піклування у зв'язку з позбавленням батьківських прав; технологія реабілітації дітей, від яких

відмовилися батьки; технологія реабілітації безпритульних дітей; технологія соціальної реабілітації дітей-інвалідів (ДЦП, аутисти, діти зі стійким розладом функцій організму, травмами або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що зумовлюють обмеження нормальної життєдіяльності та необхідності додаткової соціальної допомоги); технологія педагогічної реабілітації соціально-девіантної та віктимної поведінки дітей та молоді; технологія соціально-педагогічної реабілітації неповнолітніх, соціалізація яких відбувається під впливом негативних явищ (групи ризику), неповнолітніх, які перебувають у закладах соціально-педагогічної реабілітації, у містах позбавлення волі; технології реабілітації дорослих з аналогічними соціально-педагогічними та психологічними проблемами. Науково-методологічна та методико-технологічна розробка цих напрямків у реабілітації людей, які мають соціально-педагогічні та психологічні проблеми в контексті використання художньо-естетичної інформації, по-перше, досить актуальна, оскільки суспільство має вищезазначені проблеми і повинно шукати шляхи для їх вирішення, а в успішності їх вирішення значне місце займають соціальні науки й педагогіка зокрема; по-друге, указані напрямки недостатньо розроблені в соціальній педагогіці щодо застосування мистецтва, його інформаційного потенціалу; по-третє, використання інформаційної системи творів мистецтва, а саме психологічної, психоенергетичної, емоційної інформації, у певних питаннях соціально-психологічного та соматико-психічного аспекту вирішення людських проблем, проблем громадян України, менш коштовне, ніж будь-який засіб, наприклад, медикаментозний. А як показує практика, у країнах, де застосовують арт-терапію, музикотерапію в лікувальних закладах, поряд з традиційними методами, підвищуються результати лікування, а іноді вони навіть стають домінуючими.

Особливе місце в роботі соціального педагога займає дозвіллева діяльність як вид професійної діяльності. Займаючись професійною організацією вільного часу інших, соціальний педагог здійснює цілеспрямований соціально-педагогічний процес, у ході якого вирішуються як суспільно значущі цілі й завдання, так і особистісно значущі (реалізація позапрофесійних потреб, заснованих на пізнавальних, творчих, розважальних, гедоністичних та ін. інтересах). Ця діяльність різнопланова, але особливе місце в ній займає мистецтво, що може виступати як предметом дозвіллевої діяльності, так і її засобом. А, виходячи з того, що дозвіллева діяльність соціального педагога – процес цілеспрямований, а засобом її організації є твори мистецтва, то художньо-естетична інформація може бути використана як професійний інструмент. З огляду на специфічні особливості цієї діяльності, виділені А.Ф. Воловиком і В.А. Воловик, а саме – потреби особистості в самому процесі, залежності цілей і змісту дозвіллевої діяльності від морального й культурного рівня клієнта, – дозвіллева діяльність може носити соціальний характер. Фахівцем, залежно від поставленого завдання,

використовуються твори різних видів мистецтва й певних типів інформації, закладених у художньому творі [2]. Використання художньо-естетичної інформації може здійснюватися на всіх рівнях дозвілєвої діяльності: на рівні споживання, на рівні творчості й на рівні екстеріоризації. Рівень споживання художньо-естетичної інформації за формою може бути пасивним, активним і цілеспрямовано активним. Пасивне споживання ХЕІ здійснюється в системі „ТМ – Кл”. Це замкнена система, тому що інформаційний потік спрямований в один бік – від джерела ХЕІ до споживача, тобто клієнта. Цей процес здійснюється через читання розважальної літератури, перегляд кінофільмів і телепередач на теми мистецтва. Але і ця форма може бути використана соціальним педагогом у посткомунікативній фазі сприйняття клієнтом творів мистецтва: яким чином, у яких видах роботи буде застосовуватися ХЕІ, з якою метою – підлягає подальшому вивченню й обґрунтуванню. Активне споживання (у контексті педагогіки дозвілля вищеназваних авторів) містить у собі відвідування театрів, виставок, концертів, музеїв. У цьому випадку активність розглядається з боку споживача, клієнта. Нам бачиться розширення діючої сторони цього рівня завдяки включенню в цей процес соціального педагога. Соціальний педагог, який займається організацією дозвілєвої діяльності, допомагає клієнтові перейти з пасивного сприйняття твору мистецтва на сприйняття як співтворчості, при цьому вирішує завдання розв’язання визначених психолого-педагогічних проблем клієнта через підключення його сприйняття до конкретного типу художньо-естетичної інформації, обраного для роботи твору. Це можуть бути не один, а кілька творів, або виставка, або концерт. У цілеспрямованому активному споживанні соціальний педагог включає в роботу таку характеристику професійного спілкування, як доміантність. Він (фахівець) є ведучим, визначає і пропонує для сприйняття твори, що мають достатній обсяг необхідного типу інформації для одного клієнта, скажімо, емоційної або пізнавальної, а для другого клієнта – інтелектуальної і прагматичної, для третього – морально-етичної або індивідуально-авторської. Процес цей цілеспрямований, обміркований і вимагає ретельної попередньої підготовки й, безумовно, відповідає професійній підготовці самого фахівця. З боку клієнта активність може бути реалізована в таких формах, як засвоєння змісту типів інформації обраних для роботи творів і передача її в лекційно-демонстраційній формі іншим.

Цілеспрямоване активне сприйняття художньо-естетичної інформації, з одного боку, є вищим рівнем сприйняття, а з іншого – „активною цілеспрямованою дозвілєвою діяльністю, орієнтованою на оволодіння певними духовними цінностями, виступає як основна передумова для виникнення наступного рівня – творчості” [2, с. 12]. Тобто є ніби перехідним етапом. Творчість як рівень дозвілєвої діяльності можна так само розглядати у двох аспектах. З одного боку, як творчі елементи в дозвілєвій діяльності самого клієнта на рівні

створення нового, де йде зворотний процес використання ХЕІ як споживання, а саме „вкладання” в продукт своєї діяльності різних типів інформації з метою показати „от, що я бачив, і от, що при цьому відчув і зрозумів, а тепер хочу, що б так само побачили і відчули ви – глядачі” [3]. З іншого боку – як елементи творчості в організації дозвілєвої діяльності соціального педагога, де ХЕІ творів мистецтва буде професійним інструментом.

Два вище охарактеризовані рівні використання ХЕІ як професійного інструменту соціального педагога мали процесуальну значущість у дозвілєвій діяльності. Рівень екстеріоризації спрямований на результат, на соціальне визнання, а звідси й значущість. На цьому рівні використання художньо-естетичної інформації може здійснюватися в демонстрації результатів попереднього процесу: показ вистави, виступи хору, оркестру, ансамблю, танцювального колективу, організація виставок художньої творчості. Іншою формою може бути пропаганда, тобто поширення знань, ідей, поглядів, художніх цінностей, емоційних настроїв, у цілому загальнолюдської духовності через пізнавальну, інтелектуальну, емоційну, психологічну, психоенергетичну та інші типи художньо-естетичної інформації.

Усі три рівні є окремим аспектом діяльності соціального педагога як шкільного організатора виховної роботи. Цей простір застосування інформаційної системи творів мистецтв так само є одним з напрямів подальшого дослідження можливостей застосування ХЕІ як професійного інструмента.

Гідне місце в інструментарію корекційної роботи соціального педагога може зайняти художньо-естетична інформація творів мистецтва. Соціально-педагогічній корекції підлягають як внутрішні утворення особистості (ідеали, погляди, потреби, інтереси), так і зовнішні прояви цих утворень, що сублімуються в поведінці й вчинках людини. Поведінка і вчинки визначаються характером особистості, поряд з іншими соціально-психологічними чинниками. Найвні недоліки характеру й зумовлюють вчинки та дії, що суперечать існуючим моральним нормам суспільства, а тому й мають потребу соціально-педагогічної корекції. Виходячи з цілісності в розумінні поведінки особистості (дитини), недоліки характеру поділяються на переважно емоційні й переважно активно-вольові [4, с. 49]. Проблеми, пов'язані з емоційно зумовленими недоліками характеру, такими, як нестійкість, суперечливість, підвищена збудливість афектів, сильна гостра симпатія й антипатія до людей, імпульсивність вчинків, несамовитий гнів, лякливність і хворобливі страхи (фобії), байдужість, песимізм і надмірна веселість, неохайність, педантизм, жагуче читання (прихильність до телевізора і комп'ютера. – Г. Л.), можна вирішувати за допомогою визначених типів художньо-естетичної інформації. При цьому на кожний з названих недоліків, що підлягають соціально-педагогічній корекції, можна впливати, використовуючи конкретний тип інформації,

підбираючи твір, що має інформацію з відповідним змістом і що має переконливість або доказовість для конкретного клієнта. Безумовно, необхідною є розробка інформаційних банків, з яких соціальний педагог міг би підбирати робочий інструмент, для корекції всіх вищеназваних типів недоліків. Такі ж банки можна створювати і для корекції недоліків характеру активно-вольового плану: болісно виражена активність, інтенсивна балакучість, постійне прагнення насолоди, відсутність визначеної мети, нестриманість, безцільна брехня, безглузде злодійство, катування тварин, зловтіха і знущання над оточуючими людьми, негативізм, деспотизм, надмірна недбайливість, замкнутість, бродяжництво. У корекції цих недоліків ХЕІ може бути використана двопланово. По-перше, як рецептивний метод, а по-друге, як включення в активну діяльність, наприклад, тренінги, де будуть здійснюватися робота із сублімацією наявних проблем клієнтів у результаті власної художньо-естетичної діяльності на матеріалі окремих типів ХЕІ. Безумовно, необхідне теоретичне обґрунтування інформаційного змісту тезауруса всіх названих банків. Так само нам уявляється можливим використання художньо-естетичної інформації як казкотерапії в корекційній роботі педагогів-дефектологів і в роботі соціального педагога з корекції дитячого колективу (а може, і дорослого).

Наступним напрямом, де ми бачимо можливим застосування соціальним педагогом художньо-естетичної інформації як професійного інструмента, є робота в службі „Телефон довіри”, „Телефонне консультування”. В основі телефонного консультування лежить опосередковане професійне спілкування соціального педагога. Відсутність прямого контакту в процесі ускладнює етап соціальної аперцепції, тому основне навантаження лягає на комунікацію як одержання й обмін інформацією суб'єктів спілкування, та інтеракцію, що здійснюється здебільшого вербально. Тому як допоміжний інструмент у телефонному консультуванні, на наш погляд, може застосовуватися ХЕІ творів мистецтва. У цій формі роботи може бути використана художньо-естетична інформація творів таких видів мистецтва, як література, організаційною формою сприйняття може бути художнє читання, музика й театральне мистецтво у формі радіопостановки. Для релаксації можуть використовуватися музичні твори, яка несуть таку емоційну (або психологічну) інформацію, що дає можливість сприймати психоенергетичну інформацію, необхідну для зняття нервової напруги, заспокоєння, емоційного й м'язового розслаблення. Також інструментом регулювання внутрішнього стану клієнта можуть бути поетичні твори та проза. Інформаційна система як творів музичного мистецтва, так і літератури, може служити каталізатором у процесі активізації стенічних емоцій. Один з основних принципів роботи фахівця в телефонному консультуванні – не давати відкритих (прямих) порад і рекомендацій клієнтові. Виходячи з цього, соціальний педагог може надати можливість клієнтові побачити збоку, порівняти, зіставити й оцінити свою проблему

або наявну ситуацію через моральну, інтелектуальну, індивідуально-авторську інформацію літературних творів або прослуховування клієнтом музичного твору, що має відповідний тип інформації. Для посилення рефлексії й інтроспекції клієнта можна використовувати уривки радіопостановок. Безумовно, поряд з оволодінням уміннями й навичками опосередкованого спілкування соціальному педагогові для використання ХЕІ як професійного інструмента необхідно мати відповідний художній тезаурус і володіти професійними якостями, що допоможуть зорієнтуватися у виборі потрібного виду мистецтва та окремого твору, що є носієм необхідного типу інформації.

Мистецтво як форма свідомості відбиває всі явища навколишнього світу: природу, суспільство, людину й різноманіття її взаємозв'язків. Твори мистецтва дають уявлення про час, події, характер взаємин, що відповідають цьому часові й певним подіям, про способи та форми взаємозв'язків окремих людей, груп і держав, про внутрішні переживання окремої людини. Жодна наука, окрім мистецтва, не передає такого різноманіття соціального досвіду в єдності й цілісності. Тому, говорячи про мистецтво як сховища, а отже, і джерела соціальної інформації, можна говорити про художньо-естетичну інформацію окремого твору як про засіб соціалізації особистості, а виходячи з цього, і як про професійний інструмент соціального педагога в цьому процесі. Соціалізація особистості розглядається як процес оволодіння індивідом цінностей, норм, установок, моделей поведінки, що властиві цьому суспільству або групі людей, і в той же час здобуває свій особистий досвід, формує особистісні якості, реалізує свою власну сутність (І. Кон, В. Лісовський, В. Дмитрієв, Н. Смелзер, Р. Литвак). Виходячи з того, що твори мистецтва, особливо музичні, відбивають ідеологію і внутрішній почуттєвий світ окремих соціальних груп, можна пізнати сутність окремої групи, загальні характеристики конкретного співтовариства, а через них і особливості окремих представників. Так, наприклад, ідеологією долі є панківська філософія, тобто філософія загубленого покоління: змінити світ до кращого неможливо, життя втратило сенс, майбутнього для нового покоління немає, і тому на житті в старому її розумінні треба поставити хрест. Музика звучить як явний протест, неможливість самореалізації. У музиці, що визнає й любить молодь, можна почути її сподівання, її почуття, довідатися, яка вона, і тим самим створювати соціально-педагогічні технології роботи з окремими представниками цієї групи населення. Таким чином, інформація (ХЕІ), що закладена у творах мистецтва, якій надає переваги „клієнт”, є діагностичним засобом у соціально-психологічному збагненні (осяганні) об'єкта професійної діяльності (скажи, яку музику ти любиш – і я скажу, хто ти і який ти). Розглядаючи соціалізацію як процес освоєння суспільного досвіду, конкретних моделей поведінки в сучасному світі, залучення до цінностей, можна використовувати твори мистецтва як своєрідний інформаційний банк. Особливе місце в цій роботі може

зайняти кіномистецтво, розгляд якого в цьому дослідженні був дуже обмеженим. Зазначений вид мистецтва, поряд з музичним, є найбільш улюбленим не лише серед молоді, але й серед дорослого населення. Організація сприйняття цих видів мистецтва, зусиль і можливостей реалізації цього процесу найбільш доступне і прийнятне для більшості, можна навіть сказати – для всіх. Телебачення – це та комунікація, що забезпечує процес сприйняття. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства відбувається безконтрольне з боку держави й педагогічної громадськості насадження далеко не високохудожньої продукції мистецтва, що несе негативний вплив на сприймаючих як психофізіологічний, так і морально-естетичний. Можливо, це негативне явище необхідно використовувати на благо, як протилежність (антипод): прекрасне – потворне, піднесене – низьке. Допомогти адаптуватися до психоенергетичної негативної інформації кіномистецтва й музичного мистецтва, що згубно впливають на психосоматику сприймаючих, може цей тип художньо-естетичної інформації.

Проводити роботу із соціалізації підлітків як найбільш сензитивного життєвого періоду особистості необхідно цілеспрямовано, у різних формах і методах виховної роботи, використовуючи цю можливість соціальним педагогом загальноосвітньої школи. На сьогодні підсилюється необхідність переходу від класних керівників до соціальних педагогів, функціональне призначення яких набагато ширше й змістовніше. Так само, пропонується форма діяльності з використанням ХЕІ в соціалізації підростаючого покоління може братися на озброєння соціальними педагогами позашкільних установ (центрів дитячої творчості, художніх і музичних студій та ін.). У зазначеному напрямку діяльності соціального педагога художньо-естетична інформація може виступати як засіб (інструмент) передачі соціальної інформації через певні її типи. За допомогою пізнавальної інформації відкривати нові знання, давати нові уявлення. Через інтелектуальну інформацію демонструвати думки, погляди на світ інших, і тим самим стимулювати активність розумової діяльності клієнта-підлітка. За допомогою емоційної інформації знайомити з розмаїттям почуттів і емоцій інших і націлювати увагу через сприйняття психоенергетичної інформації на свій власний стан, свої почуття, переживання. Наступним, на наш погляд, немаловажним аспектом роботи соціального педагога з художньо-естетичною інформацією як професійним інструментом у процесі цілеспрямованої соціалізації молоді є пісня. Вона займає особливе місце в субкультурі підростаючого покоління і має в собі два змісти, що знаходяться в певному взаємозв'язку – це музика, яка насичена всіма типами інформації і вірші, що несуть змістовне навантаження, виражене у вербальній формі. Дуже часто вони (музика і вірші) за своєю художньою цінністю є далеко не рівнозначними. І якщо текст несе антиморальну, антигуманну інформацію і є не тільки низькопробним у художньому плані, але й антисоціальним, а музика несе сильну

емоційно-психологічну і художню інформацію, то як засіб впливу на молодь такий твір становить соціальну небезпеку й повинен викликати тривогу, як у всієї громадськості, так і в педагогічній громадськості зокрема, до сфери якої й належить соціальний педагог. Але не можна виключити, заборонити це явище, тому необхідно формувати соціально-психологічний імунітет проти такого мистецтва та його інформаційного впливу на слухачів. Це окремий напрямок у роботі соціального педагога, що має потребу в науково-теоретичній розробці й обґрунтуванні практичного застосування нових технологій і методик.

Це дослідження було присвячено окремому базовому аспекту професійної підготовки соціального педагога на матеріалі художньо-естетичної інформації – професійному спілкуванню. Думається, що потенційні можливості ХЕІ набагато ширші й аспект використання в навчанні зазначеного фахівця може бути розширений від професійного спілкування до цілісної підготовки соціального педагога. Нами розглянуті показники можливого інформаційного потенціалу творів таких видів мистецтва, як література, образотворче мистецтво, музичне мистецтво. Використання ХЕІ розглядається в контексті загальноосвітньої і професійної підготовки майбутнього фахівця. Інформаційна система твору мистецтва не замінює класичних джерел інформації, а виступає як додатковий, однак, на наш погляд, ефективний дидактичний засіб, що збагачує загальноосвітній і професійний тезаурус студента. Загальноосвітня підготовка складає суспільні дисципліни, загальнопсихологічні й загальнопедагогічні, де й передбачається підключення ХЕІ до основних інформаційних каналів. Професійна підготовка соціального педагога включає соціально-педагогічні дисципліни й навчальні дисципліни з вузької спеціалізації (спецкурси). Наше бачення потенційних можливостей кожного типу інформації окремо взятого виду мистецтва (літератури, музики, образотворчого мистецтва) гіпотетичне й вимагає теоретичного та експериментального підтвердження. Художньо-інформаційна система кіномистецтва може бути використана в досить повному обсязі як для навчальних дисциплін загальноосвітнього, так і професійного циклу. Створення художньо-естетичних інформаційних банків (кейсів) – теоретико-прагматична сторона дослідницької роботи з розглянутої проблеми. З цих позицій можна підходити до застосування художньо-естетичної інформації як дидактичного засобу і як професійного інструмента в підготовці фахівців інших галузей знань і практики, пов'язаних у професійній діяльності з роботою в системі „людина – людина”.

Вище ми вже торкалися діагностичних можливостей творів мистецтва в роботі соціального педагога. Соціально-педагогічна діагностика як вид діяльності соціального педагога є невід'ємною частиною роботи, необхідної для вирішення таких професійних завдань, як допомога клієнтові у критичних ситуаціях, у періоди адаптації до соціальних умов, що змінилися. Тому в повсякденній практиці, поряд з

існуючим діагностичним інструментарієм, специфічним арсеналом є твори мистецтва як інформаційні системи, що несуть на рівні психоенергетичної інформації реальний психосоматичний стан клієнта. У діагностиці ставлення до соціальних норм, суспільних цінностей, ставлення до себе й навколишнього актуального соціуму може бути використана морально-етична, індивідуально-авторська, прагматична інформація. Сприйняття самого себе й людей, з якими здійснюється взаємодія клієнта, оцінюється через прийом клієнтом емоційної та психологічної інформації. Зіставлення й порівняння характеру сприйняття різних типів інформації дає уявлення про тотожність або розбіжності у сформованих стосунках. І, безумовно, з визначення результатів прийому відповідних типів інформації можна судити про емоційні й інтелектуальні особливості реципієнта. Якщо психодіагностика в науці представлена широко й містить досить-таки значний арсенал різних діагностик, то соціально-педагогічна діагностика розроблена ще недостатньо, і тут особливе місце можуть зайняти методики, основним інструментарієм яких буде інформаційна система творів мистецтва різних видів.

У якості корекційного інструменту соціального педагога, а особливо в роботі із соціалізації підростаючого покоління, ми вбачаємо використання художньо-естетичної інформації театрального мистецтва. У розвинених державах Заходу, поряд з такою професією, як музикотерапевт, уже давно функціонує і професія драматерапевта, а відповідно й драматерапія як соціально-корекційна форма. В умовах України її можна використовувати як і музикотерапію, а саме – як певну соціально-педагогічну технологію, що може бути застосована й у соціально-корекційній роботі соціального педагога, і в соціально-реабілітаційній, а соціальний педагог буде виконувати функцію драматерапевта, оскільки такого фаху в нашій державі теж не існує. Цю технологію можна застосовувати в роботі з дітьми та підлітками, які мають певні емоційні та поведінкові проблеми. Занурення дитини в інформаційний потік драматичної дії дозволить соціальному педагогу, з одного боку, виявити причини цих проблем, викрити корені соціально-психологічного дискомфорту, який відчуває дитина, з іншого – дасть можливість протагоністу самому розібратися в драматичній дії, у тому, що ж з ним відбувається, чому його не розуміють, що він робить не так, чому його поведінка сприймається іншими як негативна. Отже, мета драматерапії, як відзначає Д. Гримшо, полягає в тому, щоб дати можливість дитині зібрати розкидані шматочки самої себе, дати їй місце й час, щоб вона змогла вивчити та змінити їх; тобто дозволити їй зробити те, що необхідно зробити, щоб вилікуватися самій [5]. Сам драматичний процес – це складний, етапний процес. Проходячи ці етапи, клієнт виконує складну та важку внутрішню роботу. Вибір ролі, прийняття її, виконання через дію, рухи, вербалізацію сприяє розвитку його як особистості, умінню розуміти інших, розуміти, чому хтось поводить себе

таким чином, а не інакше. Безумовно, соціальний педагог як драматерапевт повинен мати відповідну підготовку, яка б забезпечувала отримання ефективного результату. Ідентична робота може проводитися і з дорослими клієнтами. Такий досвід уже існує. Як позначає М. Андерсен-Уоррен, терапевтичний театр – це не аматорська театральна група. Робота в таких групах відбувається поза стандартним планом такого роду діяльності. Структура драми дозволяє учасникам вільно „включатися” й „виключатися” з дії. Група сама працює над створенням вистави, над конфліктом, цілісністю, добром і злом, розв’язкою [6].

Ураховуючи те, що театральне мистецтво – це синтезований вид мистецтва, багатий на інформаційне різноманіття тих видів мистецтва, що його складають (літературне, музичне, образотворче), ця єдність представляє посилення сугестивного ефекту на особистість при коректному й правильному (цілеспрямованому) впливі. Використання цього інструменту може бути двоплановим: як сприйняття – на рівні співтворчості, у процесі якого здійснюється активізація емоційної й інтелектуальної сфери клієнта, відбувається явний прояв аперцепції, актуалізуються емпатичні здатності. Іншим варіантом використання в корекційній роботі ХЕІ театрального мистецтва є введення клієнта в активну творчу діяльність, у процесі якої в нього через „входження” в усі інформаційні потоки, які несе театральна п’єса, сублімуються проблеми зі сфери підсвідомості в продукт творчої діяльності. Прийняття інших, і часто незвичних соціальних ролей, програвання життєвих ситуацій, у яких клієнт міг би перебувати (бажану або небажаних) знімає, розряджає емоційну й інтелектуальну напруженість, що власне й дає корекційний результат. Розробка й теоретичне обґрунтування корекційних програм так само має потребу в подальшому дослідженні. Введення клієнта в активну творчу діяльність через використання художньо-естетичної інформації театрального мистецтва бачиться нам у кількох напрямках: безпосередня участь клієнтів у сценічній дії, запропонованої художнім текстом, театралізація клієнтами заданої теми, спонтанне виконання драматичної дії як психодрами. Перший напрям спрямований на ідентифікацію клієнта з художнім образом, що коригує його модель соціальної поведінки, змінює ставлення до своїх соціальних ролей, допомагає розвитку емпатичних каналів. Другий напрям, поряд з вирішенням завдань попереднього, спрямований на розвиток творчої уяви, фантазії, кмітливості, більшої розкутості. Третій напрям – це спонтанна драматична імпровізація, спрямована на розкриття особистісних проблем клієнта, безплідних фантазій, які заважають людині комфортно відчувати себе в соціумі. Завдяки психодрамі формуються нові установки на сприйняття певної соціальної ситуації, моделей та стилів міжособистісного спілкування, надається можливість глибинного самодослідження. „Інтенсивність переживань посилюється шляхом використання психодраматичних прийомів, які полегшують вираження почуттів” [4, с. 143].

У цьому ж плані може бути використане й танцювальне мистецтво в корекційній роботі соціального педагога, який має відповідну спеціалізацію.

Цікавою, на наш погляд, може бути робота соціального педагога з гармонізації стосунків у родині на матеріалі художньо-естетичної інформації. цей інструмент є одним із засобів у вирішенні проблем сімейного лідерства, стосунків дітей і батьків, проблем подружнього спілкування, стосунків у родині, між старшим поколінням і молодшим, проблем адаптації молодого чоловіка й жінки та ін. Цей напрямок має перспективу в науковому дослідженні й практиці соціальної роботи.

Таким чином, ми дійшли висновку, що художньо-естетична інформація може бути дидактичним засобом при підготовці соціального педагога до професійного спілкування, оскільки, по-перше, мистецтво володіє великим інформаційним потенціалом; по-друге, твір мистецтва може надати такі пізнавальні можливості, особливо соціально-психологічного плану, якими не володіють ніякі інші дидактичні засоби; по-третє, студенти цієї спеціальності мають потенційні можливості й необхідний рівень сприйняття інформаційної системи твору мистецтва; по-четверте, використання художньо-естетичної інформації творів мистецтва буде сприяти успішному формуванню вищевикладених характеристик професійного спілкування у студентів, а також підвищенню загальнокультурного рівня майбутніх фахівців.

Література

1. **Выготский Л.С.** Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М., 1987.
2. **Воловик А.Ф., Воловик В.А.** Педагогика досуга: Учебник.– М., 1998.
3. **Якобсон П.М.** Психология художественного восприятия. – М., 1964.
4. Рудестам К. Танцевальная терапия. Арт-терапия // Групповая психотерапия. – СПб.–М.–Харьков. – Мн., 1998. – С. 199–232.
5. **Гримшо Д.** Драматерапия с детьми в образовательном отделении: Чем больше смотришь, тем больше видишь // Драматерапия: Пер.с англ. – М., 2002. – С. 69–93.
6. **Андерсен-Уоррен М.** Терапевтический театр // Драматерапия: Пер. с англ. А. Науменко. – М., 2002. – С. 118–138.

In the article an author analyses possibilities of the informative system of work of art, exposes essence artistically – to aesthetic information, examines possibilities of the use artistically – aesthetic information as professional instrument of social teacher in such directions activity as a rehabilitation of music, organization of activity leisure, facilities, in activity, directed on social confession of personality. An author suggests to utilize possibilities artistically – aesthetic information as professional instrument in service „Telephone of trust” which is one of directions of professional intercourse of social teacher. An author considers that can come forward as a

didactic mean at preparation of social teacher to professional intercourse, and also instrumental in the increase of cultural level of future specialists.

УДК 37.017: 351. 74/76:37.015.3

М. Ф. Максимов, В. С. Найда

ВИХОВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОГО ЛІДЕРА В УМОВАХ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕДИЦІЇ

Сьогодні, в умовах розбудови правової держави та формування громадянського суспільства в Україні, очевидною й актуальною проблемою є підготовка висококваліфікованих кадрів для управління різними сферами діяльності (як на рівні державному, так і на рівні соціальному). На рівні державному ця проблема вирішується частково за рахунок організації закладів освіти державного управління. Утім, основним джерелом постачання керівників різних ланок управління залишаються вищі навчальні заклади, де здійснюють підготовку фахівців з конкретних професій, а тому постає питання виявлення молодих людей з якостями лідера для виховання їх як майбутніх керівників.

Звідси набуває особливої ваги та актуальності проблема виявлення реальних (природних) лідерів, які за своїми особистісними якостями здатні до організаторської та управлінської роботи. Другим боком цієї надзвичайно актуальної проблеми є створення системи виховання таких лідерів – майбутніх керівників, здатних виконувати функціональні обов'язки, пов'язані з вирішенням завдань загального, а не приватного значення. У цій системі, як на наш погляд, чільне місце мають займати форми й методи естетичної та культурологічної спрямованості. Так, відомо, що, наприклад, участь у художній самодіяльності на різних етапах її здійснення потребує не тільки суто художнього хисту тощо, а й здібностей організаторських, якостей психологічних на кшталт уміння переконувати, надавати впевненості у своїх силах, долати дрібні й не тільки дрібні психологічні суперечки та навіть конфлікти. Таким чином природно виявляються реальні лідери, які, як правило, проявляють себе й на рівні громадському, на рівні структурних підрозділів навчального закладу.

Лідер повинен мати стійкі погляди, здібності, потреби, інтереси. Це особа, яка постійно розвиває й підвищує свій культурний рівень. Вагомий вплив на емоційний бік особистості лідера, його культурного рівня має важливість бути причетним до історичного минулого свого народу, інших народів. Тому однією з дійових форм виховання якостей лідера є така, що поєднує аспекти художньо-естетичні з організаційно-громадськими – це культурологічна експедиція, методику якої розроблено на основі обов'язкової археологічної практики майбутніх

істориків у педагогічних вищих навчальних закладах, але яка може бути екстрапольованою на будь-які інші фахи та спеціалізації.

Проблема лідерства в загальному вигляді розглядалася в роботах видатного вченого-психолога ХХ століття О. Леонтєва [1], а також у дослідників О. Батаршева [2], Є. Донченка та Т. Титаренко [3]. В інших аспектах вона вивчалася педагогами-науковцями відповідно до їхньої основної теми, наприклад, В. Уздебська розглядає це питання в контексті проблеми студентського самоврядування, що є вельми цікавим у контексті цієї статті [4], більш конкретно питання розглядає В. Портних [5], а також В. Базилевич та М. Поночовний [6]. Вихованню якостей лідера присвячено сторінки праць В. Дряпіки [7], Т. Шилібаєвої [8], Т. Ткаченка [9], Л. Заремби [10], О. Слободян [11], а також окремі роботи В. Кудрявцевої, В. Слободчикової, Л. Школяр, Б. Юсова та ін. Утім, спеціально питання виховання лідерських якостей студентів у процесі такого позанавчального заходу, як культурологічна практика, не розглядалося. А знайти та зберегти надбання культури минулого, узяти участь в організації та проведенні такої значущої події, як культурологічна практика у вигляді археологічної експедиції – це вагомий чинник культурного розвитку майбутнього керівника, а зараз лідера студентського середовища. Ця форма реалізації вказаних актуальних завдань виховання специфічних лідерських якостей існує в Луганському державному університеті внутрішніх справ імені Е.О. Дідоренка майже десять років: з 1998 по 2007 роки.

Метою цієї статті є викладення організаційних умов та створення виховних можливостей формування особистісних якостей студентського лідера в умовах культурологічної експедиції. Окремим завданням виступає розкриття значення художньо-естетичних форм реалізації та виконання вказаної мети.

Фактично така експедиція є організованою системою виявлення активності індивідів, що цілеспрямовано взаємодіє задля досягнення поставленої мети – пошуку раритетів людської культури, які мають конкретний вигляд, визначення, цінність тощо. Ця система стає природним середовищем виявлення якостей кожного учасника, тобто будь-хто лідером стає лише в системі взаємодії між особами (спілкування, праця, практика), або, іншими словами, справжнім лідером стають у процесі практичної діяльності, що є найбільш вагомим доказом самого стану лідерства завдяки його очевидності. Лідер – це рішуча, наполеглива в досягненні поставленої мети особистість, яка в змозі мобілізувати себе та мобілізувати інших для виконання важливих завдань. Це самостійна особистість, яка виконує доручену справу, несе за неї відповідальність, при необхідності приймає важливі рішення, за які потрібно нести відповідальність. Тому конче важливо, щоб у сучасних умовах цінності моральної свідомості (чесність, правдивість, порядність, терпимість, дружність, уважність, доброта, самостійність, рішучість,

відповідальність тощо) перетворювалися в обов'язкові риси лідера, були критерієм його оцінки та регуляторами поведінки.

Культурологічна практика відбувається влітку в державному археологічному заповіднику „Ольвія” (Миколаївська область) на основі договорів про творче співробітництво з Інститутом археології Національної академії наук України та Луганським національним педагогічним університетом імені Тараса Шевченка, під час канікул, тому участь у ній є виключно добровільною. До речі, як свідчать співробітники Інституту археології, останні більш ніж 30 років до дев'яноста відсотків знахідок – це здобуток волонтерів з Луганщини. Цей факт уже сам по собі має велике значення для виховання гордості за свій край та поваги до вказаних навчальних закладів. Підготовка до експедиції триває досить довго, оскільки потребує вирішення цілої низки питань: від суто організаційно-господарських до художньо-творчих. Останні є не просто обов'язковими, вони наче пронизують усі етапи підготовки й саму експедицію. Але початковим кроком є вивчення майбутніми „ольвійцями” (більшість початківців, як правило, – це першокурсники) фундаментальної праці „Ольвія. Антична держава в північному Причорномор'ї” [12]. У ній майже на 700 сторінках викладено все, що відомо про історію та культуру цього стародавньогрецького полісу, включаючи побут, звичаї та етичні норми, релігійні свята його громадян. Слід зауважити, що в цій праці є й посилання на знахідки, які було зроблено й студентами та курсантами з Луганщини, факт теж дуже красномовний і такий, що, безумовно, має певне виховне „навантаження”. Майбутні учасники загону „Скіл”, названого на честь легендарного вождя царських скіфів, про якого згадує сам „батько історії” Геродот, орієнтуючись на цю книгу, обирають напрямок своєї творчої наукової роботи, написання якої планується на післяекспедиційний період.

У художньо-творчому аспекті робота загону спирається на ідеї відомого педагога й культуролога Б.П. Юсова, автора концепції поліхудожнього виховання дітей і молоді [13, 4-32]. Постійна насиченість різних видів діяльності та спілкування художньо-естетичним змістом є одним з найважливіших з їх виховних аспектів та чинників виявлення та формування лідерських якостей. Так, на початковому етапі роботи, коли здійснюється відбір до загону, критеріями такого відбору виступають загальна успішність у навчанні, зацікавленість дисциплінами гуманітарного циклу, насамперед культурологією, самодисципліна та самоконтроль, що виявляється через поведінку, рівень фізичного розвитку тощо. Майже відразу формується актив загону – ініціативна група, де рівень вимог, тобто критеріїв, уже дещо вищий. Так, необхідно проявити творчий (організаційний та художній) потенціал через активність, ініціативність тощо у вирішенні конкретних завдань, до речі, пов'язаних насамперед із спілкуванням з іншими курсантами та студентами. Як показала практика організації загонів – це бувають і

студенти інших навчальних закладів. На щотижневих зібраннях панує невимущена атмосфера неформального спілкування, де провідну роль відіграють, з одного боку, спільне планування дій, з іншого – спільне виконання пісень. Пісні різноманітні, від популярних на той час серед молоді до пісень про ольвійські експедиції, авторами яких часто є учасники попередніх культурологічних практик. Звісно, таким чином виявляються природні лідери, тобто найбільш активні в організаційному та художньому планах, які і складають ініціативну групу.

Таким же природним шляхом відбувається й необхідна формалізація відносин через структурування загону. Уточнюються функціональні обов'язки майбутніх членів загону „Скіл”, наприклад, уже обирається заступник начальника загону, обов'язковими є структурні підрозділи – медичний, господарсько-постачальний, кухарський тощо. Також обов'язковими є малі ініціативні групи художньо-естетичної та загальнокультурної спрямованості: сценарна, вокальна, спортивно-оздоровча (яка готує Олімпійські ігри – теж невід'ємну частину експедиції) і навіть так звана „романтична” група, яка разом із сценарною розробляє заходи – реконструкцію життя царських скіфів, де центральними заходами є ініціація (або посвячення в скіфи) та посвячення в ольвіополіти (або в громадяни Ольвії, тобто „міста-держави щастя”, так перекладається назва цього грецького полісу). Існує також науково-дослідницька група (має назву „Анахарсис”), яка відповідає за науковий аспект експедиції, виконуючи як суто технічні завдання (записи, реєстрування, хронометраж тощо), так і завдання творчого характеру, деякі з них іноді стають навіть основою корегування навчальних програм, перш за все, звісно, з культурології. За роки проведення культурологічної практики склалася певна послідовність заходів після прибуття на місце археологічних розкопок. Спочатку – презентація наметів, де розташувалися учасники загону, потім посвята у ветерани „Скіл”, це ті, хто приїздить сюди три роки, потім – хто п'ять років, потім – десять. Ці заходи відбуваються ввечері, після робочого дня й супроводжуються піснями під гітару та стилізованими танцями й театралізованими діями. Звісно, найбільш популярними та авторитетними стають найбільш талановиті, які створюють сценарії та, як правило, це більшою частиною ті ж самі, є й головними виконавцями. Тут відразу стає очевидними „хто є хто”, тобто лідерські якості не тільки демонструються публічно, а й визнаються природним чином.

Важливою частиною перебування в археологічній експедиції є підготовка та проведення „олімпійських ігор” – спортивних змагань, які також, безсумнівно, сприяють виявленню та затвердженню природних лідерів, авторитет яких ґрунтується на ознаках справжньої переваги та наявності продемонстрованих публічно талантів. Такі ігри супроводжуються стилізованими ритуалами початку змагань, нагородження переможців тощо, які мають музичний супровід, жартівливі сценки, часто-густо й підготовлені для такого свята костюми.

Окремо зазначимо такий захід, як наукова конференція, де беруть участь працівники античного відділу Інституту археології, що здійснюють загальне керівництво розкопками. Відбувається вона також стилізовано, імітуються демократичні збори на центральній площі Ольвії, де знані науковці консультують практикантів-волонтерів з конкретних питань, які виникають стосовно тих чи інших знахідок. Підкреслимо естетичний аспект і такого заходу, оскільки фантазія та творчий підхід студентів і курсантів проявляються й на таких заходах. Звісно, до цього розташовує й зіркове небо південного літа, і приємна втома після фізичного навантаження, і сам факт спілкування на рівних із справжніми науковцями-дослідниками, і досить часті знахідки, коли відчувається зв'язок часів та епох через артефакти культури. Останнє, за свідощами самих учасників культурологічної практики, є одним зі стимулів, що примушує багатьох приїздити в експедицію знов і знов. Неможливо передати навіть словами враження та відчуття причетності до загальнолюдської історії та культури – так висловився один з постійних учасників загону „Скіл”.

Культурологічна експедиція, на нашу думку, виконує певну функцію врівноваження раціональної сфери свідомості, що формується протягом навчання, уявленнями образно-почуттєвими, художньо-естетичними за своєю суттю, що формуються під час експедиції. Цьому сприяють й конкретні форми роботи, які орієнтовані на стимуляцію образно-почуттєвої сфери свідомості [14, с. 103–104]. Чинник чуттєвого сприйняття особистості іншого відіграє й значну роль у виявленні, сприйнятті та, що є найважливішим, у визнанні лідерів свого ж (студентського, курсантського) середовища, що зумовлено й психологічними особливостями юнацького віку.

Неодноразово висловлювалися сумніви стосовно доцільності культурологічної експедиції, насамперед, для майбутніх працівників правоохоронних органів. Такі сумніви було остаточно подолано ще у 2000 році, коли було проведене опитування в Луганському інституті (нині університет) внутрішніх справ. Було спеціально сформульовано низку питань стосовно такої доцільності, на які відповіло більше 150 осіб, переважно курсантів першого курсу [14, с. 104–105]. Думка була єдиною: так, культурологічна практика є доцільною, оскільки вона, крім певного емоційного заряду, допомагає у формуванні необхідних для майбутнього правоохоронця якостей, серед яких переважна більшість – це якості лідера, майбутнього керівника. Навіть більше. Майже всі опитувані не тільки позитивно оцінили такий вид практики, а й висловилися стосовно її необхідності. Вони побажали, щоб культурологічну практику було внесено до навчального плану спеціалізованих закладів МВС, оскільки, на їхню думку, під час її проходження формуються й розвиваються „такі якості: сила волі, стійкість, увага, відповідальність, колективізм, взаємодопомога, самостійність, акуратність і т.д.” [14, с. 105].

До цього ми можемо додати, що ініціативу проведення культурологічних експедицій підтримано і в іншому вищому навчальному закладі Міністерства внутрішніх справ України – Львівському університеті цього відомства. Курсанти зі Львова приєднувалися до курсантів і студентів з Луганська після неодноразового висвітлення такого досвіду в засобах масової інформації, насамперед міліцейської. Потім і про спільну Лугансько-Львівську експедицію написали в захоплених тонах, підкреслюючи порозуміння молоді різних регіонів нашої країни [15], а потім „луганчан-ольвійців” було запрошено „львів’янами-ольвійцями” на святкування 750-річчя Львова [16, с. 18–19]. Хлопці чудово розуміли один одного й одразу здружилися. Так сьогоднішніх курсантських лідерів і майбутніх керівників потужних підрозділів різних частин країни об’єднала ця нова й дещо незвична форма виховної роботи – культурологічна практика. У продовження цієї думки слід ще додати, що гостями луганських курсантів були не тільки курсанти зі Львова, а й курсанти аналогічного навчального закладу з Ростова-на-Дону – Юридичного інституту МВС Росії, тобто ця форма роботи з майбутніми керівниками правоохоронних органів (а ці навчальні заклади випускають офіцерів міліції) набула, можна сказати, і міжнародного визнання.

У процесі роботи загону йде постійна виховна робота, де лідери зі своїми якостями впливають на інших у загоні. Лідеру повинні бути притаманні якості тактовності, толерантності та поважності. У студентській аудиторії – це знання та вміння. А в експедиції – це навички. Лідер повинен уміти дуже тактовно нейтралізувати ті думки, висловлювання яких може заважити спільній діяльності, здоровій атмосфері роботи та моральному клімату експедиції в цілому. Робота в культурологічній експедиції – це важка праця, яка іноді не кожному під силу, тому слід бачити кожного учасника експедиції, його фізичний та моральний стан, тактовно, поважно допомогти йому подолати труднощі. Частіше ця риса має практичне втілення при роботі на розкопках. Різність думок, висловлювань позицій – це норма експедиції – а це дух толерантності, дух ольвійського виховання індивіда, особистості, лідера. Повага до позиції співрозмовника, визнання його думки, її права на обговорення значущих для нього питань і тем дає значні плюси лідерам. Усі ці тези підтверджуються тим, що за дев’ять років в експедиції побувало більше 600 студентів, курсантів. У загоні панує дух поваги, тактовності та терпимості, і кожен рік бажаючих більше, ніж може вмістити експедиція.

Дружність як якість лідера дуже цінується в експедиції, і вона проходить іспит на міцність та життєздатність. На думку твоїх колег, навіть їх зауваження, які мають навіть в’їдливий характер, тон відповідей має бути спокійним, ґрунтовним і дружнім. Це дає змогу створити атмосферу довіри, дружби, відчувати себе щасливою людиною. „Розкопки в Ольвії для нас не тільки праця, – говорить курсант III курсу

ЛІВС Микола Семененко, – в Ольвії є все (а саме спілкування), що дозволяє людині відчувати себе щасливою” [17, с. 6]. Ця думка дає підставу стверджувати, що особистість реалізувала свої потреби й буде прагнути досягти нових висот, удосконалювати себе, допомагати іншим реалізовувати себе, задовольняти свої потреби, а це – рух уперед.

Нерідко можна спостерігати, як під час зустрічі між людьми не встановлюється контакт, унаслідок діяльність не має позитивного продовження. Чому це так? Тому що між ними не відбулася взаємодія. Взаємодія – це процес впливу суб’єктів один на одного та встановлення взаємозв’язку задля досягнення спільної мети. Особистість, спілкуючись, сподівається, що її вислухають, зрозуміють, відгукнуться на її почуття, дадуть відповіді на запитання. Для цього потрібні певні комунікативні, бажано гуманістичні, установки. Без таких установок відповідної мотивації щодо творчого підходу в практичній діяльності може й не відбутися, оскільки відомо, що „творчі здібності особистості виявляються у творчій діяльності, яка сприяє розвитку творчих якостей і творчого потенціалу” [18, с. 39–40]

Бути лідером – це відповідально. Приймати рішення, бути за нього та його результати відповідальним – це збагачує лідера, зміцнює його позицію, робить його лідером по-справжньому. Чому загону „Скіл” дають найважчі ланки розкопок? Відповідь така – це відповідальність тих лідерів, які в ньому працювали й працюють. Археологічна експедиція у формі культурологічної практики, де панує дух художньо-естетичної творчості, – це найкраще середовище, у якому якості лідера розвиваються, закріплюються й стають нормою повсякденного життя.

Отже, ураховуючи вищевикладене, можна зробити такі висновки. Організаційні заходи довгострокового характеру із залученням студентського активу стають важливим чинником виховання лідерських якостей певного кола учасників культурологічної експедиції. Серед цих заходів найбільш важливими суто організаційними заходами є створення ініціативних груп фактично як форм самоврядування, а також такі форми, які мають яскраво виражений художньо-естетичний характер. Упродовж як підготовки експедиції, так і під час її здійснення такі заходи природним чином висвітлюють особистісні якості кожного учасника експедиції та його творчий потенціал. А тому буде правомірним, на наш погляд, відзначити й вельми потужний потенціал та перспективи такої форми виховної роботи, як культурологічна експедиція.

Література

1. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.
2. **Батаршев А.В.** Психология личности и общения. – М., 2004.
3. **Донченко Е.А., Титаренко Т.М.** Личность: конфликт, гармония. – К., 1989.
4. **Уздебська В.** Студентське самоврядування як чинник формування самосвідомості молоді // Вища шк. – 2000. – № 11.
5. **Портних В.Я.** Про студентське самоврядування колективу //

Спеціаліст. – 2000. – №2. – С 6–8. 6. **Базилевич В., Поночовний М.** Студентське самоврядування – ознака демократії // Освіта. – 1996. – №5. – С. 7–9. 7. **Дряпіка В.І.** Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (Соціально-педагогічний аспект). – К.–Кіровоград, 1997. 8. **Шилибаєва Т.Ж.** Профессионально-этическое воспитание студентов в процессе внеучебной деятельности. – М., 1988. 9. **Ткаченко Т.А.** Художественно-эстетический потенциал историко-культурного процесса. – М., 1990. 10. **Заремба Л.В.** Формирование у студентов пединститутов готовности к организации к внеурочной деятельности учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990. 11. **Слободян О.П.** Творчий саморозвиток особистості студента пеколеджу в процесі вивчення культурологічних дисциплін: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Луганськ, 2004. 12. **Крыжицкий С. Д., Лейпунская Н.А., Русяева А.С., Скржинская М.В., Крапивина В.В., Анохин В.А.** Ольвия. Античное государство в северном Причерноморье. – К., 1999. 13. **Юсов Б.П.** Современная концепция образовательной области „Искусство” // Виды искусства и их взаимодействие: Пособие для учителя. – М., 2001. – С. 4–32. 14. **Максимов М.Ф.** О некоторых аспектах формирования духовной культуры будущих работников правоохранительных органов // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка: Пед. науки. – 2001. – №5 (37). 15. **Схід і Захід порозумілися в Ольвії** // Іменем закону. – 2006. – №38 (5528). – С. 16. 16. **Греков Ю.** Луганський і Львівський університети ріднить не тільки спільна аббревіатура // Іменем закону. – 2006. – № 42 (5532). – С. 18–19. 17. **Дейнегіна Т.** Між минулим і майбутнім // Наша газета. – №22–23 (1664–1665). – 2001. – С. 18. 18. **Мартинович Н.С.** Розвиток творчого потенціалу особистості вчителя // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2000. – №8 (28). – С. 36–41.

It's considered the problem of discovering the student leaders and the development of their personal qualities in conditions of cultural (archaeological) expedition during the holiday. It's analyzed the leadership qualities and opportunity of their education during communication and organizational work in the process of practical searching activity of specific research trend.

УДК 78 (08)

С. А. Муравйова

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИВЧЕННЯ ТЕМИ „ФАКТУРА” В КУРСІ АНАЛІЗУ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ

Наприкінці ХХ століття розширилося коло історично сформованих традицій мистецьких жанрів. Сучасний митець усе частіше

відмовляється від рами, п'єдесталу, композиційної замкненості, а роль просторового фону починає відігравати саме середовище, немовби включаючи твір у свій незамкнений простір. Сучасне музичне мистецтво відмовилося від типових рішень. Вільне оперування різними стильовими моделями, зміна видів композиторської техніки впродовж одного твору стало нормою. Усе це паралельно активізувало пошуки нових засобів організації, якісних характеристик, що надають формі злитності. Однією з важливих передумов єдності твору стає посилення просторово-часової природи музичної композиції, виявлення просторових особливостей фактури.

Саме тому при вивченні курсу аналізу музичних творів студентами виконавських спеціалізацій вищих музичних навчальних закладів України однією з найважливіших нам уявляється тема „Фактура”. Особливо гостро стоїть проблема фактурних засобів характеристики в сучасному музичному мистецтві.

Фактура завжди була „організатором” музичного простору, але до проблеми музичного простору музикознавство звернулось особливо активно у 70–80-ті роки ХХ століття, коли вийшли перші спеціальні збірники статей, присвячені цьому питанню – „Ритм, простір і час у літературі та мистецтві” [1] та „Простір і час у мистецтві” [2], хоча побіжно цієї проблеми торкалося чимало вчених минулого (згадаймо хоча б Е. Курта).

Поняттєвий апарат дослідження просторових характеристик, що базується на закономірностях становлення й сприйняття музики, сформувався в працях багатьох музикознавців. Найдетальніше просторово-часові якості музики досліджуються в роботах М. Арановського [3–4] та Є. Назайкінського [5–7]. При вивченні цього питання треба звернути увагу студентів на те, що велике значення для теоретичного осмислення проблеми простору в сучасній музиці мало обґрунтування Є. Назайкінським уявлення про фактуру як просторову категорію. Базою для музикознавчих досліджень послужив подальший розвиток проблеми простору й часу в інших науках [8–10].

У своїй монографії „Про психологію музичного сприйняття” Є. Назайкінський акцентує три просторові координати, що складають фактуру: *глибину* – розшарування на функціонально неоднорідні плани; *вертикаль* – диференціація ліній та шарів за висотно-регістровим положенням; *горизонталь* – час, потрібний для розгортання всіх деталей фактури [5, с. 95]. Отже, у фактурі найповніше відбивається музичний простір.

Іншою важливою роботою, з якою необхідно ознайомити студентів, є дослідження М. Скребкової-Філатової „Фактура в музиці” [11], у якій особливості просторових чинників фактури простежені найбільш послідовно. Таким чином, можна констатувати еволюцію в усвідомленні, осмисленні просторових особливостей музичної фактури: від метафоричних, образно-асоціативних висловлювань до розуміння

просторових передумов фактури й уявлення про музичний простір як категорію. Ця еволюція є показовою також і тим, що вона підтверджується розвитком сучасної музичної творчості, у якій на передній план виступають розробка музично-просторових образів, нових засобів музичної глибини, обсягу. Така взаємодія науки й творчості не випадкова.

Розвиток у молодих музикантів уміння слухати й виконувати музичний твір неможливий без навички усвідомлення якості фактури, функцій її голосів, уявлення про її фонізм та функціональність. Найбільш яскрава властивість фактури – це просторові особливості.

Як свідчить загальна психологія, механізм сприйняття простору-часу є наслідком складної роботи системи різних органів почуттів. Просторово-часові уявлення людини виникають у результаті комплексної діяльності різних систем аналізаторів. Музичне сприйняття ґрунтується на просторово-часовому досвіді, на основі якого народжуються зорові та дотикові асоціації, що характеризують музичну тканину твору з точки зору її просторових характеристик (об'ємності, глибини). Перехід слухових явищ у зорові чи дотикові асоціації проходить підсвідомо. У створенні просторових уявлень головна роль належить фактурі. Зрозуміло, що тут мають значення й тембр інструментів, і звучання вокалу, і склад виконавців, і звучність, і багато іншого. Але внаслідок сприйняття конкретні особливості музичного матеріалу нівелюються в просторові уявлення. Цілісний, сукупний процес сприйняття викликає зорові асоціації, згадки, породжує аналогії, тобто позамузичні уявлення. У процесі сприйняття від конкретності музичного звучання виконавець приходиться до узагальненої цілісності музичного образу.

Обов'язково треба довести студентам думку про те, що різноманіття просторових характеристик сучасної музики є результатом величезних виразових та художніх можливостей сучасної фактури. Воно пов'язане, передусім, з виникненням нових засобів викладення матеріалу, нових видів фактурних утворень у музиці ХХ століття.

Традиційне глибинне сприйняття фактури базується на розшаруванні планів дії – далекого та близького. Вони можуть бути визначені через поняття рельєфу (близький план) і фону (дальній план), що були введені Ю. Тюлінім для розмежування музичного матеріалу за образним значенням і роллю у формотворенні [12, с. 25]. У загальній психології феномен виділення фігури з фону виражається в тому, що „предмет сприймається як розміщене на передньому плані й обмежене ціле, а фон же – як необмежене, не визначене й оточуюче предмет поле” [10, с. 219]. У процесі сприйняття музичний твір також розшаровується на головні та другорядні слухові явища, і від композитора залежить, як поступити в тому чи іншому випадку – чи „поглибити” фон, чи надати рельєфу особливу об'ємність.

На уроках студентам надається можливість проаналізувати фігуро-фонові фактурні приклади з камерних творів сучасних композиторів з тим, щоб самостійно відбити думку про особливу виразність фону, його ладову, звуковисотну характеристичність відносно фігури, а також простежити велику кількість прийомів фігуро-фонових зв'язків, серед яких у сучасній українській камерній музиці можна розподілити контрастні рельєфу, внутрішньо однорідні структури фону. Це, перш за все:

1) інтонаційно неіндивідуалізований ритмічно однотайний рух деяких дисонуючих ліній (Л. Колодуб. Сім українських народних пісень, ч. II „Пливе щука”; Є. Станкович. Камерна симфонія № 3);

2) рівномірний ритмічно остинатний рух, часто дрібними тривалостями, побудований на внутрішньо рухливих акордах (І. Шамо. Концерт для флейти і струнного оркестру, I ч. „Діалоги”, ц. 3; І. Шамо. Камерна сюїта, II ч. „Арія”);

3) витримані, витягнуті, нерухомі звуки та продовжені, дисонантно побудовані педалі, що охоплюють всю амплітуду голосів фактури, за винятком рельєфу (Л. Грабовський. Маленька камерна музика, II ч.).

Іншу групу структур фону утворюють внутрішні однорідні структури, не контрастні рельєфу. Це різноманітні елементи, що насичені тематизмом, пов'язаним з темою (остаточні поспівки, „репліки” теми, численні прийоми тематичної фігурації), які часто дисонантно поєднуються з фігурою (наприклад, В. Годзяцький. Фрески Софії Київської, V ч. „Скоморохи”; Л. Колодуб. Сім українських народних пісень, III ч. „Кам'яна гора”, ц. 14).

Слухання та аналіз прикладів показує, що фонове звучання, яке контрастує рельєфові, пов'язане з підвищенням його „конкурентної здібності”, сприяє глибинності та багат шаровості „просторової перспективи”, індивідуалізації якостей фактури, підкреслюванню її виразності. Намагання підкреслити глибинну структуру музичного матеріалу позначилось і на особливій увазі композиторів до динамічного рельєфу. Саме голосність як фактор глибинності в музиці є одним з найбільш доступних слуховому сприйняттю способів диференціації музичної тканини за її об'ємними характеристиками. У розгляданні фігуро-фонових просторових особливостей фактури можливо також простежити залежність щільності та розрідженості звучності від тематичних особливостей підлеглого шару, від тембрових його якостей. Так, наприклад, монотембровий вибір інструментів (ансамблі струнних, фортепіанні дуети) сприяє посиленню просторової щільності.

Упродовж викладення матеріалу студентів необхідно наштовхнути на висновок про засоби створення різнобарвності фону, моментів наближення та віддалення, а також зацікавити питанням про розшарування фону у зв'язку з його неоднотайністю. Усе це повинно підтвердити думку про посилення просторових якостей фактури в

сучасних музичних творах і сприятиме замисленню студентів над засобами передачі цих просторових якостей при виконанні, а також над тим, які ж просторові фактурні характеристики існують у сучасній музиці.

Саме такі просторові характеристики виникають під час дослідження гомогенного, тобто однорідного, нерозчленованого просторового шару, особливості якого найбільш яскраво спостерігаються в сучасній музиці. Щільні якості подібного типу фактури мають інші властивості, ніж диференціація на головне (рельєф) та другорядне (фон) при розгляді фігуро-фонових зв'язків. Це, перш за все, відсутність ієрархічності певних елементів звучності, яка компенсується посиленням іншої якості – особливим сприйняттям злитності компонентів музичної тканини. Активності сприйняття допомагає підвищення ролі артикуляції, динаміки й тембру як формотворчих засобів.

У характеристиці гомогенної фактури простежується залежність параметрів звучання від особливостей голосів фактури. Барвистість – від звукової плями або сонорного потоку; поєднання нерозчинних ліній або розпиленість крапок, стаючи основою тематичного розвитку у формі, призводять до утворення різноманітних видів недиференційованих шарів: від поєднаного, щільного – до перерваної, фрагментарної звучності.

Так, треба познайомити студентів з моделюванням просторового шару, заснованого на алеаторній техніці письма. У ньому панівною є об'ємна звукова сфера, що утворена складенням вільних алеаторних шарів тембру кожного інструмента й посилена індивідуальним комплексом інтонаційно-виразових засобів (розосереджена, хистка рухливість просторових контурів) (В. Сильвестров. Квартет, ц. 4). Треба прослідкувати залежність звучання, зітканого з окремих деталей, так би мовити, „мозаїчного” шару гомогенної організації, від різноманітних технік композиції: гетерофонної багатоголосної фактури, поліфонічної тканини з яскравими інтонаційними моментами, алеаторних та пуантилістичних засобів, сонорних особливостей тематизму. Наприклад, пуантилістична просторова фактура утворює звучання розрізнених секунд на фоні витриманих кластерів і створює відчуття концентрованої просторової сфери інтонаційного розгортання, але розірваної, хисткої, позначеної фрагментарністю та розсіяністю звукової маси (В. Сильвестров. Квартет, ц. 11; Л. Грабовський. Маленька камерна музика, IV ч. „Ритурнелі”).

Розглядаючи особливості гомогенної просторової фактури, необхідно привернути увагу студентів до того факту, що вирішальне значення в її виразності відіграють артикуляція, тембр, динаміка. Багатогранність та специфічність гомогенної тканини пов'язані з винайденням у кожному конкретному випадку нових зразків викладення матеріалу, у яких виразність трактування елементів музичної мови має спрямованість на виявлення оригінальності звучності, її фонічної

барвистості, специфічності тембру. Звідси й виникає увага до деталей немелодичного тексту, нових засобів звуковидобування, незвичайних прийомів гри, поривання досягти максимуму з одного інструмента. У цьому відтворюється нове відчуття простору, яке визначається новим підходом до звуку, його забарвленості, що характеризує сучасну музику.

Просторові характеристики фактури в сучасному музичному творі відіграють істотну роль. Динаміка і статика фактури пов'язані з розділенням просторового обсягу по горизонталі й вертикалі. У камерних творах українських композиторів зміна просторових епізодів часто характеризується напливом, накладанням. Тут можна згадати кінематографічне мистецтво, яке вводить зміщення, деформацію простору, відмовляючись від єдиного центру в композиції, геометрично точної побудови кадру. Таким чином, ми вважаємо за необхідне довести до студентів, що в різних галузях сучасного мистецтва (наприклад, у музиці та кіно) з'явилися нові композиційні прийоми, пов'язані, перш за все, з вільним оперуванням простором, з досягненнями в галузі фактурної обробки.

При розгляді проблеми просторових особливостей фактури необхідно сконцентрувати увагу студентів на особливостях поєднання та послідовного зв'язку просторових складових, м'якості просторових контурів, плавності переходів при зміні фактурних складів, які виявляються важливими особливо там, де вони розшифровують зміни у „стані” образних характеристик твору.

Цілісність процесу сприйняття сучасного музичного твору зумовлюється не стільки співвідношенням фігуро-фонових зв'язків чи осмисленням образів-дій, скільки характером взаємодії та спрямованістю зміни просторових фактурних одиниць, заснованих на індивідуальних тематичних комплексах, що пов'язані з реалізацією в них яскравих інтонаційних, ритмічних, тембрових і артикуляційних властивостей. Взаємодія вертикального й горизонтального принципів організації простору відбиває складність драматургії твору чи стилістики композитора. Впливаючи на наше сприйняття, просторові якості музики сприяють повнішому розкриттю змісту твору, прискорюючи процес освоєння сучасної музичної творчості.

Структуру художнього сприйняття можна розглядати і в послідовному розгортанні взаємодіючих сторін, і як діалектичну єдність у цілісному результаті цього процесу. Якщо під таким кутом зору звернутися до сучасної творчості, то, як бачимо, потрібно наштовхувати студентів на пошуки нових шляхів аналізу, оскільки традиційні методи не завжди здатні повно розкрити зміст твору, дати змогу зрозуміти специфіку художнього образу. Одним з можливих ракурсів вирішення цього завдання може бути аналіз, спрямований на виявлення просторових характеристик, закладених у творі, що активно впливають на формування образу.

Література

1. Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. – Л., 1974.
2. **Пространство** и время в искусстве. – Л., 1988.
3. **Арановский М.** О психологических предпосылках предметно-пространственных слуховых представлений // Проблемы музыкального мышления. – М., 1974.
4. **Арановский М.** Мелодика С.С. Прокофьева. – Л., 1971.
5. **Назайкинский Е. В.** О психологии музыкального восприятия. – М., 1972.
6. **Назайкинский Е. В.** О константности в восприятии музыки // Музыкальное искусство и наука. – Вып. 2. – М., 1973.
7. **Назайкинский Е. В.** Логика музыкальной композиции. – М., 1982.
8. **Соловьева А.** Основы психологии слуха. – Л., 1972.
9. **Ананьев Б.** Уровни пространственной ориентации человека. – Л., 1971.
10. **Веккер Л.** Психические процессы. – Л., 1974.
11. **Скребкова-Филатова М.** Фактура в музыке. – М., 1985.
12. **Тюлин Ю.** Музыкальная форма. – М., 1974.

Methodical recommendations for learning the theme „Texture” are directed at facilitation of perception and mastering the material by students of performing specialties. The author pays attention to functional and phonic side of texture, explains its vast peculiarities. The scientific novelty is the connection of vast texture characteristic with image system of musical composition.

УДК 78.01

Н. В. Назаренко

ЦІННІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ РИТМОЧАСОВИХ ПРОЯВІВ БУДЕННО-МУЗИЧНОЇ СВІДОМОСТІ

У сучасному соціокультурному просторі, який характеризується все більш зростаючим розвитком інформаційно-комунікативних мереж, відбувається надмірний інформаційний вплив на людську свідомість. Гранична інформаційна насиченість соціального середовища примушує індивіда постійно й хаотично взаємодіяти з різноманітними джерелами інформації. Зрозуміло, що особистість, занурена в інформаційний простір як у своєрідний хаосмос, не встигає критично засвоювати отримувану інформацію, з огляду на що процедура її сприйняття перетворюється на чисто фонову, тобто нерелевантну. Більше того, постійне перебування свідомості сучасної людини „на фоні”, тобто в бутті її повсякденності, перевершує процес взаємодії з інформаційними джерелами в неусвідомлену потребу.

У зростаючій щільності інформаційного середовища провідне місце займає музика. І це не випадковість. Специфіка музики – її предмет та мовні засоби – сприяє тому, що музичні впливи в інформаційному полі

сучасного соціуму проявляються з усе більшою насиченістю. З одного боку, музика з усіх видів художнього впливу найбільш звернена до чуттєвості й не обов'язково потребує рефлексії, що визначає її „повсюдність” і „надпроникність” у різноманітні сфери життєдіяльності людини. З іншого – метроритмічна природа музики справляє конструктивний вплив на людську свідомість і, таким чином, сприяє подоланню хаотичних інформаційних процесів сучасності, утримуючи індивіда в межах особистісного поля. Тому людська свідомість прагне до музичного мистецтва і свідомо, і навіть тоді, коли сприймає його несвідомо, тобто в якості музичного фону.

Звідси ціннісні характеристики має не тільки сприйняття музики на рівні музично-художньої свідомості, якій, поряд з чуттєвим характером, притаманні атрибути раціональності та конструктивності, але й музичне сприйняття на рівні буденності, тобто буденно-музичної свідомості, що а рїогї є свідомістю, яка не рефлексує. Тому розгляд і виявлення глибинних основ буденно-музичної свідомості – це не просто завдання, яке має теоретичну самоцінність, воно продиктовано необхідністю адаптації сучасного соціуму до власних комунікативних проявів, що й підтверджує актуальність теми цієї статті.

Метою статті є виявлення ритмочасових особливостей буденно-музичної свідомості, основою яких є сприйняття музики як специфічної форми часу, і визначення їх ціннісних характеристик як фактора адаптації особистості в умовах сучасного соціуму.

Інтерес до темпоральної проблематики, тобто інтерпретації часу як психологічного феномена, зростає на межі XIX – XX століть і розгортається, насамперед, у філософії, зокрема, в інтуїтивізмі А. Бергсона, феноменології Е. Гуссерля, фундаментальній онтології М. Гайдеггера і продукується в окремих дисциплінарних дослідженнях, до яких належить і музикознавство. Музично-темпоральна проблематика досліджується також в естетиці й музикознавстві – роботах Р. Інгардена, Г. Мерсмана, В. Віורי, Б. Асаф'єва, Б. Яворського, Ю. Харлапа, Ю. Холопова, В. Медушевського, Є. Назайкінського, М. Арановського, М. Аркадьєва. Особливе значення для аналізу ритмочасової специфіки музики в цій статті мала філософсько-естетична концепція часу в музичній культурі В. Суханцевої.

Ритмоінтонаційна природа музики має у своїй основі фундаментальні рівні, які виходять за межі суто музичної специфіки й сягають генезисних структур особистості, глибин становлення власне психіки як продукту еволюційного відбору. Первинні звукові інтонаційні сигнали та інтонаційні жести, що склалися в архетипових шарах людської чуттєвості, були засобом чуттєвого сприйняття навколишнього світу. Але чуттєве сприйняття не є спонтанним, хаотичним і аморфним, воно ґрунтується на ритмічній диференціації навколишнього середовища, тобто розмірності й періодичності подій, що відбуваються. Саме ритмічна диференціація навколишнього середовища виступає

основою його чуттєвого сприйняття, завдяки чому останнє теж є диференційованим, тобто осмисленим. Тому в архетипових інтонаціях закріплюються певні протосмисли, які мають комунікативну природу й протягом історичного розвитку розгортаються в різноманітних видах діяльності, у тому числі й музичній. Звідси й ритмоінтонаційні спільності, які зумовлюють можливість буття й функціонування музики в соціокультурних контекстах культури, ґрунтуються на прамузичному генезисі, що склався в родових структурах особистості. Так, В. Суханцева відзначає: „Історія часу в музиці поринає в товщі „прамузичного” становлення чуттєвості, у якій схоплювалися та закріплювалися первинні звукові спільності, інтонації-архетипи, своєрідні звукові знаки, що мали комунікативно-емоційну всебічність і назавжди закріпилися в генотипі художньо-естетичного сприйняття. У феноменах музичної культури постійно просвічує її природне „тіло”; час же музичної культури розгортається як відкрита соціальна програма, де в кожному мить музично-теперішнього необхідно спливає його генезис” [1, с. 12].

Ритмічні можливості музики, що народжувались в архаїці фольклору, потім виступали основою ритмічної організації музичного мовлення мусичного періоду, коли інтонаційно-висотна структура ще не була оформлена й не підлягала фіксації, згодом відійшли в народний мелос. Але глибинний генезис родової чуттєвості притаманний і академічній музиці, традиційні класичні зразки якої, згідно з Б. Асаф'євим, спираються на „інтонаційний словник епохи”, тобто стійкі, типові інтонації, що функціонують у масовій свідомості конкретного культурно-історичного періоду. На типові інтонації як „знаки” культури вказує і В. Суханцева. Однак вона особливу увагу звертає на те, що музична інтонація має ритмочасову природу, тобто ритм виступає умовою існування інтонації, а не є лише формоутворюючим чинником. Ритмочасова організація інтонації втілює типову форму руху епохи й виступає „кодом” культурно-історичного часу. Звідси „генетичною молекулою” музики вона визначає ритмоінтонаційний комплекс, у якому „ритмічна „складова” є „знак” культурного часу, нерозторгнуто злитий зі „знаком” культурного смислу-інтонації” [2, с. 159].

В. Суханцева також підкреслює, що типові ритмоінтонаційні комплекси „згортають еволюційно-спадковий код людини, який має в генезисі моторно-рухливі та емоційно-комунікативні стереотипи” [3, с. 30]. З огляду на це, ритмоінтонаційний комплекс у своїх глибинах є родовий знак, який, функціонуючи в реальному контексті конкретної культури, стає якісно більш високим утворенням – знаком культури. Тому архаїчні шари людської чуттєвості, утілені в типових ритмоінтонаціях, не зникають. Вони виступають тим нерозкладним, чуттєво-смысловим ядром, яке перетворюється на фундаментальні основи, що тримають на собі будь-яку процедуру музичного сприйняття, у тому числі й процедуру буденно-музичного сприйняття.

Буденно-музична свідомість, яка має хаотичний і нерелективний характер, орієнтується в масивах музичної культури на рівні підсвідомого. І ця орієнтація здійснюється за допомогою типових ритмоінтонаційних комплексів, де концентрується позавербальний характер музики, який є не відсутністю смислу, а „перевищенням” смислових конструкцій вербальної мови та мовлення. Можливістю цього „перевищення” виступає ритмічне начало ритмоінтонаційного комплексу.

Ритм – явище універсальне. Він є принципом буття всього сутнього – від людини до законів Всесвіту. Ритм атрибутивно властивий як природному й соціальному світу, так і людському буттю й людській свідомості. „Людина прагне залучитись при першій можливості до ритму, де може вона шукає симетрії, прямих кутів, правильних контурів, ритмічних жестів” [4, с. 58]. Звідси ритм має фундаментальні характеристики й онтологічну глибину. Він є начало, що формує розмірність буття. Він перетворює часовість на темпоральність, тобто абстрактний плин часу на психологічний феномен, коли час сприймається як насичений подіями й переживається як актуальна даність. Таким чином, ритм є можливістю антроповідного конструювання часу; він допомагає втримати й виразити плин часу в межах психологічного простору. Виступаючи атрибутом внутрішнього виміру психіки, ритм формує чуттєвість й естетизує її. Можна сказати, відповідно до термінології М. Гайдегера, що ритм є, можливо, найбільш фундаментальним екзистенціалом, тобто тим антропним аргіогі, яке несе на собі власне буття, атрибутивною характеристикою якого є час.

Ритмічна потреба ініціює й буденно-музичну свідомість та спонукає її до постійного знаходження ритмізованого музичного середовища. З огляду на нерелективний характер і, звідси, чисто фонову процедуру сприйняття музики, указана свідомість не усвідомлює темпоральної структури музичної тканини, тобто власне музичної подієвості і, відповідно, не переживає її. Але неусвідомлення внутрішньо-темпоральних структур музичного потоку зовсім не виключає процедуру темпоралізації середовища мешкання буденної свідомості, тобто власне простору буденності, який характеризується, як уже було вказано, граничною інформаційною насиченістю. В умовах музичного сприйняття темпоралізація буденності здійснюється завдяки специфіці ритмочасових особливостей людської психіки.

Здатність психіки, як і психофізіологічної діяльності людини, реагувати на періодично повторювані структури, загальновідома. Ця здатність взагалі має універсальний характер й атрибутивно притаманна всьому біологічному світу. Так, у дослідженнях фізіології вищої нервової діяльності, зокрема в роботах П. Анохіна, відзначається, що здатність біоорганізмів адаптуватися до умов зовнішнього середовища ґрунтується на випереджальному відображенні, зумовленому, у свою чергу, ритмічними реакціями на періодично повторювані явища

дійсності. Людина, яка розглядається в цьому випадку як біологічна істота, становить собою надзвичайно складний комплекс біоритмів і взаємодіє із зовнішнім середовищем на основі організованих ритмочасових реакцій. Звідси зрозуміло, що чим більше отримувана інформація організована в часі, періодична, тим більш природно й рефлексорно протікає процедура її сприйняття.

Тут, щоправда, слід обговорити ту обставину, що буденно-музична свідомість найбільшою мірою реагує на метричну організацію музичного потоку, чим на ритмічну. Тому вона звертається, в основному, до простору масової музичної культури, де функціонують жанри пісні, маршу, танцю, стійкі метричні формули яких відтворюють специфіку найбільш типових біоритмів.

Але, незважаючи на те, що метрична організація музики значно поступається в складності ритмічній, метр не може розглядатися як чиста періодичність і порожня повторюваність. Метричні сутності є буттєве явище, вони виступають універсальним принципом ритмічної організації будь-якого потоку подій – від біологічних до соціокультурних рівнів. Звідси метр не можна розглядати як явище нижчого порядку.

Так, Т. Чередниченко стверджує, що музичний метр має біогенну природу; він утілює як внутрішнє життя людини, так і зовнішню дійсність, яким властива організація, упорядкованість. Водночас метр є і символічним знаком, який несе узагальнене уявлення про єдність людини і світу, єдність мікро- і макрокосму. „Метр утілював Буття як єдність Людини і Світу, тобто граничне узагальнення”[5, с. 179].

Таким чином, музичний метр, є не тільки формальним чинником, який організує ритмічну структуру музики. Він є і глибинним проявом ритму. Метр перебуває одночасно на поверхні й у глибині, витягуючи назовні родову пам'ять і всі ті трансцендентальні обставини, які з нею пов'язані. „Ритм утілюється в метрі, але метр існує задля ритму, метр є поверхнєве вираження ритму. У повторенні метр – минуле ритму... Але повторення тут відкриває одну з таємниць ритму: поверхня є вираженням глибини, тому що минуле живе, тому що час, тільки накопичуючись, рухається уперед (кількісний час), але у своїй свободі, у власній події, час спрямований назад, до Пам'яті, до страждання, до того, що й конструює його... Повторення, таким чином, – актуалізація генезису, власне розкриття таємниці ритму” [6, с. 119].

Опора буденно-музичної свідомості в процесі сприйняття на найпростіші метроритмічні періоди є, по суті справи, метризація розмаїтого та мінливого навколишнього середовища. Сучасний інформаційний простір, який характеризується граничною насиченістю подій в одиницю часу, заздалегідь перевищує можливості їх усвідомлення та розуміння. Наявність у цьому хаотичному подієвому потоці музичного начала, більше того – його домінування, надає сприйняттю подій, що розгортаються в часі, стійкості й остинатності. І це здійснюється завдяки акцентуванню буденно-музичною свідомістю

метричних сутностей музичного потоку. Таким чином, хаотичний подієвий потік інформаційного простору набуває розмірності, а тому стає антроповідповідним.

Указана обставина має першорядне значення у зв'язку із зростанням відчуження середовища від індивіда. Феномен відчуження проявляється на всіх рівнях, від екологічного до політичного, і зростає у зв'язку із зростаючим впливом ідеології, яка значно трансформувалась і набула не властивих їй раніше форм, наприклад, у рекламній індустрії. Тому буденно-музична свідомість у своїх метро-ритмічних проявах виступає як підсвідомий спосіб подолання відчуження й слугує свого роду психофізіологічним захистом від зростаючого протистояння суб'єкта й суспільства, суб'єкта і природи, суб'єкта й цивілізації.

З огляду на це, буденно-музична свідомість не може інтерпретуватися як „знижена” або цілком негативна цінність. Присутність у хаотичному інформаційному середовищі музичного начала, а саме ритмочасової природи музики, дозволяє індивіду одночасно утвердитися в цьому середовищі й відгородитись від нього. Маючи у своїй основі універсальні й фундаментальні властивості ритму, буденно-музична свідомість на архетиповому рівні обмежує й оформлює свій життєвий світ, що й утримує індивіда в його локалізованому особистісному полі. Інтуїтивне прагнення до постійно діючого музичного фону є не що інше, як екзистенціальна потреба в „прив'язаності” до часу, яка надає індивідові відчуття спокою й гармонії.

Таким чином, буденно-музична свідомість, яка становить собою не цілком повноцінний і самодостатній культурний феномен, як соціокультурний феномен, безумовно, має ціннісні характеристики.

Звідси будь-який освітній процес, спрямований на формування художньої свідомості, повинен не переборювати буденно-музичну свідомість і, більш того, не викорінювати її, а, навпаки, використовувати її глибинний генезисний потенціал.

Проблема буденно-музичної свідомості в цілому та її ритмочасові особливості зокрема є тим дослідницьким простором, який ще далеко не вичерпаний. Вона може досліджуватися як феномен соціокультурний, психологічний, антропологічний тощо. У педагогічній науці буденно-музична свідомість може розглядатися як основа в побудові ефективної моделі музично-художнього сприйняття.

Література

1. **Суханцева В.** Категория времени в музыкальной культуре: генезис, сущность, процесс функционирования: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.08. – К., 1991.
2. **Суханцева В.** Категория времени в музыкальной культуре. – К., 1990.
3. **Суханцева В.** Музыка как мир человека. – К., 2000.
4. **Бонфельд М.** Введение в музыковедение. – М., 2001.
5. **Чередниченко Т.** Современная марксистско-ленинская эстетика музыкального искусства. Проблемы и перспективы развития. – М., 1987.

6. **Аркадьев М.** Креативное время, „археписьмо” и опыт Ничто // Логос. – 1994. – №6. – С. 164–178.

The problem of the valued descriptions of temporal features of ordinarily-musical consciousness is examined in this article. It is determined that the metro-rhythmical specific of music allows modern human consciousness, burdening in everyday chaotic informative life to structure the vital space. In the conclusion the author try to say that ordinary consciousness in the process of perception of music comes forward a psychological protective barrier in the conditions of processes of civilizations of modern society and, in this case, possesses the valued descriptions.

УДК 78.071.2

А. Ф. Петченко, В. І. Фалалєєв

АНСАМБЛЬ НАРОДНИХ ІНСТРУМЕНТІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ

Сучасний етап нашого розвитку характеризується потребою розвитку культурного й інтелектуального потенціалу нашого суспільства, тому подальше вдосконалення професійної підготовки майбутніх музикантів набуває особливої ваги й значення. Соціальна функція вищої школи, особливо навчальних закладів у царині музичного мистецтва, пов'язана безпосередньо з вихованням творчої особистості. Таким чином, формування музикантів, готових на творчому рівні здійснювати музично-виконавську діяльність у якості соліста-інструменталіста або артиста оркестру-ансамблю, є найважливішою умовою вдосконалення підготовки майбутніх фахівців у цій галузі. Але, незважаючи на теоретичну та практичну важливість, проблема підготовки музикантів-інструменталістів до колективного музичення в ансамблі народних інструментів залишається недостатньо розробленою, чим визначається актуальність вибору теми нашого дослідження.

Сучасні тенденції у сфері музичного виконання на народних інструментах пов'язані з інтенсивним розвитком ансамблевого музичення, з функціонуванням різноманітних типів ансамблів при філармоніях і палацах культури, у різних навчальних закладах. Ансамблі народних інструментів однорідного чи змішаного типу набули великого поширення в професійному виконанні. Достатньо пригадати такі прославлені колективи, як: квартет Київської філармонії у складі – М. Ризоль, Марія і Раїса Белецькі, І. Журомський; камерний ансамбль народних інструментів національної філармонії України „Рідні наспіви” під керівництвом Ю. Алексик, Є. Чернокондратенка, Н. Проценко; ансамбль солістів Донецької філармонії квінтет „Мелодія” – керівник В. В'язовський; ансамбль народних інструментів Луганської філармонії

„Київська Русь” – керівник В. Фалалеев. Звідси витікає необхідність цілеспрямованої підготовки керівників і виконавців відповідних ансамблів на факультетах народних інструментів музичних ВНЗ України.

Проблеми колективного ансамблевого виконавства, його різні аспекти й генезис досліджувалися М.А. Давидовим, А.Д. Готлібом, Є.І. Максимовим, Д.Х. Пшеничним, Л.Н. Раабеном, М.І. Ризолем, В.В. Ушеніним. Нами розглядається специфіка роботи зі студентським ансамблем народних інструментів.

Мета цього дослідження – проаналізувати основні принципи роботи зі студентським ансамблем; визначити стан проблеми в педагогічній теорії й музичній практиці; виявити умови ефективності формування навичок колективного виконавства студентів у класі ансамблю народних інструментів.

Клас ансамблевої майстерності посідає провідне місце серед спеціальних дисциплін виконавських факультетів вищих музичних навчальних закладів. Його завдання – підготувати студента-інструменталіста до професійної діяльності на посаді артиста оркестру-ансамблю філармонії, музичного театру, навчальних закладів мистецтв і загальноосвітніх шкіл. Вузівська програма підготовки музикантів-інструменталістів як артистів оркестру або ансамблю – це новий щабель розвитку спеціальних навичок і вмінь музиканта [1, с. 12]. Ускладнюється й збільшується репертуар, перед студентом більш поглиблено виставляються завдання музично-виконавської діяльності в якості артиста ансамблю різного складу.

Ансамбль народних інструментів як форма виконавського мистецтва – це процес колективної гри, у якому кілька музикантів спільно розкривають художній зміст твору. Робота музиканта в колективі вимагає навчитися відчувати себе часткою цілого. Гра в ансамблі виховує низку цінних професійних якостей: дисциплінує ритмічний бік гри, відчуття єдиного темпу, сприяє розвитку мелодичного, поліфонічного, гармонійного, тембрального слуху, виробляє впевненість, стабільність виконання, що є результатом тривалого контакту з партнерами. Обмін досвідом, знаннями – тут кожен збагачується як фахівець. Збагачення проходить і в більш широкому плані: від тривалого спілкування кожен стає кращим як людина, особистість, на основі взаєморозуміння, взаємної поваги, почуття колективізму [2, с. 89].

Працелюбство, воля, терпіння – без цих якостей нічого неможливо досягти. Підбирати учасників ансамблю треба за принципом психологічної сумісності. Поєднання характерів, спільність поглядів, світогляду, вихованості, старанності, дисциплінованості, отже, потрібен цілісний комплекс, що характеризує моральне й етичне обличчя людини. Учаснику ансамблю необхідно володіти такою рисою, як витримка, почуття відповідальності. Тільки за цих умов можна зберегти нормальні людські стосунки між учасниками ансамблю.

Приступаючи до роботи з ансамблем народних інструментів, сучасний педагог стикається зі значними труднощами: по-перше, з гострим дефіцитом методичної літератури, присвяченій змішаним ансамблям народних інструментів; по-друге, з обмеженою кількістю репертуарних збірок, що включають перевірені концертною практикою цікаві оригінальні твори, транскрипції, перекладення і що враховують різні рівні підготовки і творчі напрями вказаних складів. Велика частина методичної літератури звернена до камерних ансамблів академічного профілю – за участю смичкових інструментів і фортепіано. Зміст таких публікацій вимагає значного коректування з урахуванням специфіки народно-ансамблевого музичення (див. напр., [3, с. 23]).

Суттєвим моментом формування колективу є підбір інструментів для різних форм ансамблю. Ансамбль звучить яскраво лише тоді, коли до його складу входять різні за тембром інструменти, доповнюючи один одного. Саме грою різноманітних фарб, гамою яскравих оркестрових колоритів повинно приваблювати звучання ансамблю, незалежно від того, великий він чи малий. Інструменти повинні бути ретельно настроєні, складати в цілому оркестровий діапазон, а також велику динамічну шкалу – від *pp* до *ff*. Повноцінне звучання ансамблю неможливе без сильного соковитого баса як основи гармонії, а також підкреслення метроритмічного пульсу твору. Наприклад, до складу квартету баяністів Київської філармонії входять альт, бас-баритон і педальний (ножний) бас, завдяки цим інструментам квартет М.І. Ризоля має особливе „обличчя” і лише йому властиве звучання [4, с. 52].

Головною проблемою, яка вирішується в процесі роботи з ансамблем народних інструментів, є визначення оптимальних тембрових, динамічних і штрихових співвідношень струнних інструментів і баяна (виходячи з незбігу джерел звуку, способів звуковидобування й різного акустичного середовища).

Тембри інструментів належать до числа найяскравіших засобів виразності в арсеналі змішаного ансамблю. Серед різноманітних тембрових співвідношень, що виникають у процесі виконання, можна виділити автономні характеристики інструментів (чисті тембри) і комбінації, які виникають при спільному звучанні (змішані тембри). Чисті тембри звичайно використовуються в тому випадку, коли одному з інструментів доручено мелодійне *solo* [5, с. 15].

Необхідно підкреслити, що звучання будь-якого інструменту вбирає в себе безліч „внутрішніх” тембрів. У струнних слід брати до уваги темброву „палітру” кожної струни, що змінюється залежно від теситури (маються на увазі особливості звучання певної ділянки струни), незбіг тембру в різних точках зіткнення із струною (медіатора або пальця), специфіку матеріалу, з якого виготовляється медіатор (капрон, шкіра, пластмаса і т. п.), а також відповідний потенціал різноманітних виконавських прийомів. У баяна – теситурну неоднорідність тембрів, їх співвідношення на правій і лівій клавіатурах, темброве варіювання за

допомогою певного рівня тиску в камері міху й різних способів відкриття клапана, а також гучних змін динаміки.

Для виділення тембру одного із струнних інструментів – учасників ансамблю – рекомендується застосовувати регістрові комбінації, які має у своєму розпорядженні сучасний готово-виборний багатотембровий баян. Темброве злиття баяна з інструментами супроводу забезпечується одноголосними регістрами й двоголосними. „Підкресленню” ж баянного тембру, залежно від особливостей фактури, сприяють будь-які багатоголосі поєднання регістрів (перш за все tutti), які в ансамблі із струнними забезпечують необхідну темброву рельєфність.

Змішані тембри виникають у результаті поєднання чистих тембрів та утворюють безліч комбінацій [6, с. 34].

Виховання професійного оркестранта ґрунтується на завданні формувати психологічну готовність підкорятися художній волі соліста, диригента й опанувати особливу, колективною “оркестрово-ансамблевою” майстерністю в грі на музичному інструменті, умінням узгодити його звучання з голосами соліста чи ансамблю. Студент має усвідомити, що в його руках зосереджена велика частка музичних засобів виразності: гармонія, метроритм, специфічні тембри, якими необхідно доповнити власну партію, створюючи в ансамблі єдине ціле. Майстерність музиканта в оркестрі вимірюється синхронністю взаємодії його звучності і вивіреною балансом звучання всіх партій ансамблю. Найтіснішим чином це пов'язано тембровими, гучно-динамічними і штриховими характеристиками інструментів. В ансамблевому музиченні особливо великого значення набуває динамічний баланс, зумовлений раціональним і художньо виправданим використанням відповідних ресурсів. Динамічний „рельєф” кожної партії визначається виходячи зі складу ансамблю, особливостей інструментування й теситури інших партій, функцій окремих голосів у музичному розвитку впродовж тієї або іншої п'єси. Основні принципи диференціації динамічних рівнів стосовно змішаного ансамблю можна сформулювати так: нижня межа – якісна інтонація в умовах гранично тихої звучності, верхня межа – тембрально насичене, без тріску звучання струнних. Іншими словами, при використанні динамічних можливостей інструментів повинна дотримуватися міра з тим, щоб колорит кожного інструмента не ставав ні спотвореним, ні збідненим. Гра в ансамблі потребує економного застосування динамічних засобів. Різні елементи музичної фактури повинні звучати на різних динамічних рівнях. Без диференціації партій, раціонального їх співвідношення звучання ансамблю не може бути художньо повноцінним, треба розташувати партії за їх функціями в загальному звучанні. Динаміка звучності повинна нагадувати картину художника, у якій є перспектива, що викликає просторові асоціації [7, с. 26].

Штрихові співвідношення інструментів у процесі спільного музичення – мабуть, найскладніша проблема ансамблевого виконання. Складність ця пояснюється недостатньою розробленістю теоретичних аспектів штрихової техніки в струнно-щипковій і баянній методиках.

Численні штрихи, уживані в ансамблевому виконанні, можна умовно розділити на дві великі групи: „еквівалентні” (споріднені) і „комплексні” (одноразові поєднання різних штрихів). У тих випадках, коли характер викладу припускає зливе звучання ансамблю, закономірні розбіжності, зумовлені різною природою звуковидобування на щипкових і баяні, максимально згладжуються, приводяться до єдиного звукового „знаменника”. Тому найбільшою складністю в змішаних ансамблях є виконання „еквівалентних” штрихів [7, с. 22].

Забезпеченню ритмічної єдності ансамблевого звучання сприяє формування у всіх учасників метричної опори. Роль відповідного фундаменту в ансамблі звичайно відводиться балалайці-контрабасу, характерний тембр якої виділяється на фоні звучання інших інструментів. Підкреслюючи сильну долю такту, балалайник-контрабасист надає активну дію на загальний характер музичного руху відповідно до фразування мелодії.

Для досягнення синхронності ансамблевого виконання важливо відчувати єдність ритмічної пульсації, яка, з одного боку, додає звучанню необхідну впорядкованість, з іншого – дозволяє уникнути незбігів у різноманітних комбінаціях дрібних тривалостей, особливо при відхиленні від заданого темпу. Залежно від останнього, а також від образно-емоційного ладу виконуваного твору, для всіх учасників ансамблю вибирається однотипна одиниця пульсації. Звичайно на первинній стадії розучування технічно складного твору як одиниця пульсації вибирається якнайменша тривалість; надалі, з прискоренням темпу, – найбільша метрична тривалість. При цьому рекомендується час від часу повертатися до відносно повільних темпів і, зрозуміло, до відповідних одиниць пульсації.

Серед компонентів, що цементують злагодженість ансамблю, метроритму належить чи не найголовніше місце. Відчуття метроритму допомагає ансамблістам грати разом так, щоб виникало враження, немов грає одна людина. Відчуття кожним учасником сильних долей є тим прихованим диригентом, „жест” якого об’єднує ансамблістів у ціле. Метроритм впливає й на технічний бік виконання. Ритмічна гра робить виконання твору упевненим у технічному відношенні. Саме на цій основі формується автоматизм рухів. Ритмічна гра впливає на почуття музиканта. Адже в її основі організуюче, вольове начало. Саме цих якостей інколи й не вистачає виконавцю під час концертного виступу. Отже, систематично працюючи над метроритмом, ми тим самим стабілізуємо гру й психологічний стан виконавця, відкриваючи шлях до глибокого, осмисленого виконання.

Правильно вибраний темп сприяє адекватній передачі задуму характеру музики, неправильний – спотворює цей характер. Існує так звана темпова зона, у межах якої темп може варіюватися, не змінюючи змісту музики. Вихід за межі цієї зони порушує авторський задум. Швидкий темп – випробовування ансамблю на міцність, на метроритмічну стабільність. При метроритмічній стійкості руху навіть завищений темп сприймається природно. Граючи у швидкому темпі, треба зберігати спокій, тобто грати швидко, але без поспіху. Грати твори в повільному темпі не менш складно, ніж у швидкому. Тут виконавські недоліки проглядаються ясніше. Мистецтво кантилени немислиме без якісного фразування й артикуляції, єдиного відчуття й синхронності подачі всіх голосів, без високої звукової культури. Почуття та інтелект натренувати значно складніше, ніж пальці.

У виконавському процесі нерідкі відхилення від основного темпу - уповільнення, прискорення, *rubato*. Указані моменти потребують копіткої роботи, націленої на досягнення природності й одноманітності в діях музикантів, виходячи з точного передслухання майбутніх темпових змін. Кожне подібне відхилення повинне бути логічно обґрунтованим, пов'язаним з попереднім розвитком і обов'язковим для всіх виконавців. Якщо ж хто-небудь з учасників колективу дозволив собі відступити від задалегідь зафіксованих меж прискорення (уповільнення), іншим ансамблям необхідно внести аналогічні корективи, щоб уникнути асинхронності темпової пульсації.

У подібних ситуаціях на допомогу інструменталістам також приходять умовна мова жестів. До числа наочних і легко вловлюваних жестів відносяться: у баяніста – рух корпусу і зупинка руху міху, у струнників – рух правої руки вниз (з попереднім замахом „ауфтактом”, відповідним характеру цього епізоду) на початку звучання і рух угору при знятті звуку. Аналогічний рух униз не сприяє синхронності закінчення, оскільки зорво партнерами сприймається з відомими утрудненнями.

Виконавська реалізація, тобто втілення музичного образу, вимагає увійти в емоційний світ автора, проїнятися його думками, переживаннями. Особливу увагу слід приділити роботі над звуком, пошуку звукових фарб. Без роботи над звуком неможливо „малювати” музичний образ. При цьому треба використати темброве багатство інструментів.

Освоєння студентами музичного матеріалу в класі ансамблю повинно проходити як процес активного і свідомого ставлення до творів, що виконують. Не тільки сума знань і навичок потрібна майбутньому артисту оркестру, а й здібність до самостійного продуктивного мислення. Останнє невід'ємно від музичного виконання, яке виявляється і в ході проникнення в авторський задум, й у створенні конкретного уявлення про зміст художнього образу музичного твору. На заняттях камерного ансамблю необхідно нагадати студенту основні правила, що стосуються

виконання в ансамблі. У загальних рисах вони такі: артист ансамблю повинен тримати в полі зору всі партії ансамблю; бути готовим гнучко й органічно узгоджувати з партнерами темп, динаміку звучання, цезури й паузи, а також деякі агогічні відхилення; уміти, розумно жертвуючи частковостями інструментальної фактури, виконувати твір у заданому темпі без зупинок, повторів окремих звуків або акордів, особливо в грі способом „читання з аркуша”.

Важливе місце в класі ансамблю посідає самостійна індивідуальна робота над ансамблевою партією. Ансамблева партія є складовою частиною фактури музичного твору, має бути направлена на розкриття авторського задуму. Ансамблева партія повинна звучати виразно, як і сольна, тобто фразування, динаміка й інші засоби, що розкривають характер музики, повинні бути продумані та виконані. Особливу увагу треба приділяти аплікатурі, на основі якої формується тактильна пам'ять.

Самостійні етапи роботи над технікою й розкриттям художнього змісту взаємопов'язані між собою. У роботі над технікою визрівають елементи змісту, а в роботі над змістом – окремі елементи техніки. Головне полягає у створенні цілісного, логічного художнього образу музичного твору, який народжується в спільному творчому акті партнерів. Значну роботу художніх і навіть технічних завдань музикант повинен вирішувати без інструмента, на основі слухових уявлень і аналізу фактури. Це поліпшує якість індивідуальних занять. Необхідно знаходити в партії нові фарби, збагачувати її звучання різними властивими їй рисами. Лише на цій основі буде поновлюватися й покращуватися звучання всього ансамблю.

У змішаному ансамблі народних інструментів будь-якій партії може бути доручена та або інша функція. Тому кожний з учасників повинен бездоганно володіти основними компонентами художнього виразного ансамблевого виконання. Перерахуємо ці компоненти.

1. Уміння в потрібний момент виявити ініціативу, вийти на певному етапі солістом, проте не втрачаючи зв'язку із супроводом, чуйно сприймаючи його гармонійні, фактурні, ритмічні особливості, визначаючи оптимальні співвідношення динамічних градацій між мелодією і акомпанементом. Необхідною якістю ведучого слід визнати й уміння надихнути партнерів своїм інтерпретаторським задумом, глибиною й органічністю трактування музичних образів.

2. Володіння навичками „завуальованої” передачі мелодії іншому інструменту. Виконавці, які беруть участь у подібних епізодах, повинні прагнути до максимальної плавності, непомітності „переміщень” мелодійного голосу, у думках інтонуючи його від початку до кінця й зберігаючи єдність характеру, образно-емоційного ладу відповідної побудови або розділу.

3. Освоєння навичок плавного переходу від соло до акомпанементу й навпаки. Істотні проблеми в таких ситуаціях звичайно виникають через надмірно поспішне, метушливе завершення

мелодійного фрагмента або перебільшеної „масштабності” супроводу (збої в ритмічній пульсації, однотипність нюансування тощо).

4. Уміння виконувати акомпанемент у повній відповідності з характером мелодії. Звичайно акомпанемент розділяється на підголосний, педальний і акордовий. Підголосок виростає з провідного голосу, доповнюючи й відтіняючи його. Педаль служить фоном для виразного й рельєфного звучання мелодії, в одних випадках пов'язуючи останню з акомпанементом, в інших – створюючи необхідний колорит. Акордовий супровід разом з басом виступає як гармонійний і ритмічний фундамент. Дуже важливо, щоб супровід, що взаємодіє з мелодією, органічно її доповнював [6, с. 37].

У разі поліфонічного викладу акомпанементу рекомендується визначити роль і значення кожного голосу стосовно інших, встановивши необхідні динамічні й темброві градації. При цьому слід добиватися рельєфності звучання всіх елементів ансамблевої фактури (див.: [5, с. 45]).

Головним завданням керівника ансамблю має бути створення творчої атмосфери в роботі класу. Якщо говорити про те, що стимулює та заохочує учасників оркестру до творчої дисципліни і творчої активності, вкажемо, що, з одного боку, це художній репертуар. Коли він ретельно підбраний, іде робота над його засвоєнням, здійснюється постійне підвищення якості виконання розучуваних творів, ведеться концертна діяльність оркестру, можна бути впевненим, що виховний процес відбувається ефективно. А з іншого – творча і дружня обстановка в колективі, постійний дух згуртованості, міцні традиції є умовою успішної роботи.

Створення здорового психологічного клімату – одна з найважливіших умов успішної діяльності ансамблю. Поняття “психологічний клімат” включає: високий рівень згуртованості учасників ансамблю, взаєморозуміння, організованість і дисципліну, вимогливість до себе та своїх товаришів, взаємну підтримку й допомогу, а також ентузіазм, настрої колективу, тобто низку факторів, які складають те, що називається творчою атмосферою ансамблю. Працюючи в колективі, треба обережно ставитися до почуття власної гідності кожного.

Головним завданням і функцією керівника ансамблю є створення комфортного позитивного психологічного клімату в колективі, у якому виховання творчої особистості відбувається органічно, об'єднання учасників ансамблю в згуртований художній колектив. Керівник – це педагог, конструктор взаємодії в ансамблі, головний настроювач творчої атмосфери, організатор творчого процесу, психолог, а інколи – дипломат. На репетиціях повинна панувати атмосфера творчого піднесення, зацікавленості, святковості, радості від спілкування з партнерами. Мистецтво керівника в тому, щоб створити обстановку невимушеності, повної свободи і, разом з тим, діловитості. Кожна репетиція повинна

об'єднувати учасників колективу, вона має стати школою вдосконалення ансамблевої майстерності.

Колективне (оркестрове, ансамблеве) виконання, як і будь-який інший вид людської діяльності, є високоорганізована, структурована і координована система. У колективному музиченні головним компонентом є мета, завдання, звуковий результат – художній образ, на досягнення якого спрямовані зусилля всіх учасників оркестру, які повинні мати загальний єдиний погляд на його зміст. А все інше – технологія досягнення результату. Для того, щоб усі учасники колективу виконавців мали єдиний погляд на виконувану музику, необхідно провести художньо-виконавський аналіз музичного твору. І якщо він буде глибоким, докладним і ґрунтовним, тим ясніше й чіткіше буде художнє уявлення, музичний образ, мета, до якої спільними зусиллями наближається оркестровий колектив.

Створюючи ансамбль, педагог стикається з проблемою формування оригінального репертуару. Через малу кількість оригінальних творів для ансамблю народних інструментів основним джерелом поповнення репертуару є перекладення симфонічної, фортепіанної, камерної, хорової музики. Існують критерії щодо доцільності перекладення певного твору, а саме: висока художність, можливість збереження при перекладенні емоційного змісту оригіналу. Як зауважує М.І. Ризоль, рецензенти творчості квартету баяністів Київської філармонії відмічали: „Коли слухаєш гру квартету, складається враження, начебто слухаєш твір, спеціально написаний для такого ансамблю” [8, с. 32].

Оригінальна інструментовка як самостійний вид музичної творчості повинна спиратися на „ексклюзивний”, неповторний репертуар. Проте в наш час композитори вважають за краще складати музичні твори для певних колективів, з якими, як правило, підтримують постійні творчі контакти. Учнівські ансамблі вимушені задовольнятися перекладеннями, які часто не відповідають авторським намірам. Рішення вказаної проблеми можливе за умови активної творчої позиції керівника ансамблю. Відповідно до завдань, що стоять перед колективом, керівник підбирає репертуар, використовуючи різні джерела. До їх числа входять опубліковані репертуарні збірки, студентські роботи з інструментування, а також рукописи, одержані від колег — учасників інших ансамблів спорідненого профілю. Бажано, щоб кожен колектив такого роду був справжньою творчою лабораторією в царині інструментування.

Репертуар ансамблю народних інструментів Луганського інституту культури і мистецтв включав твори різних жанрів, від класичної і сучасної музики, фольклорних обробок до оригінальних творів в інструментовці керівника колективу В.І. Фалалєєва. Наприклад: Д. Россіні, увертюра до опери „Севільський цирульник”; З. Фібих, „Поєма”; А. Хачатурян, „Танець грека-раба” з балету „Спартак”; В.В. Андрєєв, „Полонез”; М. Калачевський, „Романс”; К. Стецюн,

„Калинонька”; В. Власов, „На трійці”; А. Циганков „Ту степ”; А. Холминов, „Думка”; В. Черников, „Воронезький ковбой” та ін.

Особливе стимулююче значення мають концертні виступи. Концерт – це свято, яке прийшло на зміну репетиційним будням. Він повинен нести відчуття радості від спілкування з музикою, зі слухачем, від самого процесу гри, від усвідомлення того, що в усій програмі немає місць, граючи які я був би невпевненим: усе ретельно продумано й вивчено із запасом міцності. Значить можна звільнитися від напруження, повірити в себе. Тільки за таких умов можна творити на сцені. Перед виконанням того чи іншого твору необхідно підготуватися, увійти у сферу його художніх образів. Музиканти повинні грати так, щоб виконання захоплювало слухачів, щоб у залі не залишилося байдужих, щоб усі були захоплені виступом. Виконання без емоційного начала не може хвилювати слухачів, воно не здатне торкнутися тонких струн людської душі. Головним у понятті „майстерність ансамблю” є глибина проникнення в зміст твору. Немає нічого гіршого, ніж приблизне, половинчате розкриття авторського задуму. Краса – завжди точність.

Складання концертної програми – процес творчий за принципом опозиційності: контрастність стилів, форм, художніх образів, характерів, темпу, динаміки, тональності тощо. Контрастність у цьому випадку виступає як поняття об’ємне, широкіше. Програма повинна бути побудована з урахуванням законів слухацького сприйняття, тобто брати до уваги тривалість, динамічність, дохідливість до слухача.

Зміст професійного навчання майбутніх музикантів-інструменталістів, побудованого на підставі вивчення умов їх майбутньої творчої діяльності, повинен спрямовуватись на духовно-особистісний розвиток в середовищі колективного музичення. Система, побудована на основі єдності елементів аналітичного осягнення музики, співтворчості та продуктивної музичної творчості, розроблених на принципах, орієнтованих на практику, яка проходить в умовах інтеграції індивідуального та групового колективного навчання, відображає зміст та внутрішню логіку процесу підготовки майбутніх музикантів-виконавців, артистів ансамблів і оркестрів.

Потребують подальшого дослідження такі аспекти колективного ансамблевого виконавства: психологічна адаптація й пристосування до умов навчального курсу ансамблю; розвиток репертуарної політики; проблема розширення інструментарію, включення до складу ансамблю автохтонних народних інструментів і відповідної інструментовки; проблеми виховання фахового музиканта (виконавця й керівника) в студентському ансамблі народних інструментів.

Література

1. **Пшеничний Д.Х.** Аранжування для народних інструментів. – К., 1980.
2. **Максимов Е.И.** Ансамбли и оркестры гармоник. – М., 1979.
3. **Раабен Л.Н.** Вопросы квартетного исполнительства. – М., 1976.

4. **Історія** виконавства на народних інструментах. Українська академічна школа / Укл. М.А. Давидов. – К., 2005. 5. **Розанов В.И.** Русские народные инструментальные ансамбли. – М., 1972. 6. **Ушенин В.В.** Актуальные проблемы народно-инструментальной педагогики. – Ростов-н/Д., 2005. 7. **Готлиб А.Д.** Основы ансамблевой техники. – М., 1971. 8. **Ризоль Н.И.** Очерки о работе в ансамбле баянистов. – М., 1986.

The ways of forming of musicians-performers ready at professional level to carry out musically-carrying activity out as the artist of orchestra or folk ensemble are examined in this research. The connections of productive types of musical activity with the elements of creative collaboration and development of bandsmen in the process of collective executions are the major condition of perfection of preparation of future specialists.

УДК 378 : 78

О. С. Плехотнюк

СТАН ПРОФЕСІЙНО ЦІННІСНОЇ ЗОРІЄНТОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЖАНРАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

На сучасному етапі естетичного розвитку й виховання молоді особливо актуальною залишається проблема формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності. Як зазначають провідні науковці (Б. Асаф'єв, О. Апраксина, В. Дряпіка, Д. Кабалевський, Л. Коваль, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Шацька, Г. Шевченко та ін.), визначальним принципом навчання, тобто оволодіння знаннями, набуття навичок професійної праці, на музичних та музично-педагогічних спеціальностях вищих закладів освіти та культури є підготовка висококваліфікованих музикантів-просвітителів з високою художньою культурою, сформованою системою цінностей, зокрема цінностей обраної професії.

Аналіз останніх наукових досліджень з проблем формування ціннісних та професійно ціннісних орієнтацій дає певне уявлення про сучасний рівень розробки проблеми в цілому й окремих її аспектів. У педагогіці проблема ціннісних орієнтацій розглядається як результат прилучення особистості вихованця до суспільно значущих цінностей (праці В. Анненкова, І. Зязюна, В. Дряпіки, Л. Коваль, С. Комарової, І. Нужної, В. Мухіної та ін.). Вплив ціннісних орієнтацій на становлення особистості висвітлено в працях Є. Барбіної, І. Бега, А. Богуш, М. Боришевського, В. Бутенко, Т. Бутківської, Л. Крицької, Л. Ломако, Л. Савченко, В. Струманського та ін. Педагоги (Д. Бабіч, А. Душний, Н. Свещинська, В. Федоришин та ін.) досліджували вплив музично-

виконавської діяльності на формування особистості. І хоча зазначену проблему досліджували такі провідні науковці, як Б. Ананьєв, В. Анненков, В. Бутенко, І. Зязюн, В. Дряпіка, В. Мухіна та ін., вона залишається досить актуальною.

Мета нашої статті – з'ясувати стан професійно ціннісної зорієнтованості студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у жанрах музичного мистецтва.

Як зауважує Б. Ананьєв, студентський вік визначається періодом від 18 до 25–30 років [1, с. 6]. А в законі України „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді” зазначається, що молоддю вважаються молоді громадяни віком від 15 до 28 років [2, с. 222]. Цей період характеризується активним розвитком моральних й естетичних почуттів, потреб й інтересів, становлення і стабілізації характеру, завершенням процесу формування психіки, що створює умови для формування в студентів ціннісних, зокрема професійно ціннісних орієнтацій саме за допомогою музичного виконавства.

Сформованість професійно ціннісних орієнтацій залежить від рівня теоретичних, художньо-естетичних знань, образного мислення, навичок сприйняття, виконання та творчого підходу до музично-виконавської діяльності.

Щоб кваліфіковано керувати складним процесом формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності, необхідно виходити із сучасного стану сформованості цієї якості в студентів.

Експериментальне дослідження проводилося на базі Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, Бердянського державного педагогічного університету та Кримського гуманітарного університету. У ньому брали участь 200 респондентів, які навчаються за спеціальностями „Музична педагогіка та виховання” та „Музичне мистецтво”.

Аналізуючи стан зорієнтованості студентів у галузі музичного мистецтва, ми запропонували реципієнтам питання, що характеризують їх переваги в галузі музичного мистецтва. Студентам пропонувалося визначити види й жанри музики, які їх найбільше приваблюють.

Але перед тим, як розглядати переваги студентів у галузі музичних жанрів, потрібно зазначити, що поняття музичного жанру в мистецтвознавстві чи не найменш розроблене й не має однозначного формулювання. Як зазначає Є. Назайкінський, музичні жанри – це „історично сталі класи, типи, роди й види музичних творів, які об'єднані за низкою критеріїв, головним з яких є: а) конкретне життєве призначення, б) умови та засоби виконання, в) характер змісту й форми його втілення” [3, с. 94]. Незважаючи на те, що проблема музичних жанрів ще остаточно не вирішена, їх можна розмістити за певними ціннісними якостями, якими вони наділені: від високого, серйозного до розважального, прикладного [4, с. 35].

У дослідженні ми запропонували студентам такі види й жанри музики: а) академічна музика; б) фольклор; в) поп-музика; г) рок-музика; г) джаз. Більшість опитуваних позначили в переліку по кілька видів і жанрів музики.

Таблиця 1

Виявлення музичних смаків опитуваних

Кількість опитуваних	Академічна музика	%	Фольклор	%	Поп-музика	%	Рок-музика	%	Джаз	%
200	85	42,5	43	21,5	134	67	129	64,5	25	12,5

Як засвідчують результати опитувань, більшість студентів віддають перевагу поп-музиці та року. Певну зацікавленість вони виявили й до академічної музики. Це пов'язано перш за все з тим, що студенти музичних спеціальностей на заняттях з фахових дисциплін виконують переважно саме академічні твори. А дещо менший відсоток, що належить фольклору, можна пояснити, проаналізувавши зміст виконавської програми студентів, у якій домінуючу роль відіграє саме академічна музика, а народна представлена відповідно в меншій кількості.

Як засвідчує дослідження, інтерес до джазової музики значно зменшився. На нашу думку, цей вид мистецтва потребує уваги та пропаганди кращих зразків цього цікавого й водночас складного музичного явища, зокрема, тому, що основна складова джазу – це мистецтво імпровізації. А найвищий рівень виконавської майстерності музиканта включає вміння артиста імпровізувати в процесі виконання музики.

Для більш детального аналізу ціннісної зорієнтованості студентів у галузі музичного мистецтва ми запропонували визначити умовне ранжування видів і жанрів музики за їх ціннісною значущістю для реципієнтів:

Академічна музика: 1) опера; 2) балет; 3) симфонія; 4) оркестрові п'єси; 5) інструментальні концерти; 6) камерні твори; 7) академічні хорові твори; 8) академічні вокальні твори.

Народна музика: 1) українські народні пісні; 2) українська народна танцювальна музика; 3) українська народна інструментальна музика; 4) народна творчість інших країн.

Легка музика: 1) поп-музика; 2) рок-музика; 3) джаз; 4) авторська пісня; 5) оперета; 6) естрадна музика минулих років.

Для одержання більш об'єктивного рівня відповідей при виявленні жанрових переваг реципієнтів нами було запропоновано

контрольні запитання, яким ми приділяли особливу увагу. Студенти, визначаючи цифрами 1, 2, 3... жанрові переваги в галузі музичного мистецтва, фіксували при цьому музичні твори, які вони неодноразово хотіли б прослухати в різних емоційних станах. А частоту залучення до зазначених в анкеті видів і жанрів музики – позначками у графах: „регулярно”, „іноді”, „лише зрідка”, „ніколи” (чотириступінчата оцінювальна шкала). Засобом перевірки вірогідності наведених даних слугувало контрольне запитання: „В окремій графі зазначити побачений, почутий, прочитаний, виконаний або ж створений респондентом музичний матеріал за останні 1, 2, 3... 6 місяців”. Адже досить часто опитувані не мають бажання відверто визнати, що їх не захоплює, наприклад, відвідування концертів академічної чи іншої музики. Звідси неточність відповідей (завищений показник віддання переваги або частоти залучення), навіть, за умови гарантованої анонімності анкети. Проте, наявність контрольного запитання про конкретний матеріал спонукає респондента відповідати на нього з більшою щирістю.

Для того, щоб визначити аксіологічне ранжування музичних жанрів, ми звернулися до експертної групи викладачів музично-теоретичної та музично-виконавської спеціалізацій вищих навчальних закладів музичного профілю (12 осіб). Ці дані наводить В. Дряпіка у своєму дослідженні [5, с. 154]. Такі результати у своїй праці наводить також Л. Гончаренко [6, с. 62], і ми інтерпретуємо їх до нашого дослідження.

Таблиця 2

Аксіологічне ранжування музичних жанрів

Види й жанри музики	Експертна група	Дослідна група	
		МП	ММ
Симфонія	1	3	1
Опера	2	4	5
Інструментальні концерти	3	5	3
Камерні твори	4	7	6
Оркестрові п'єси	5	13	11
Академічні хорові твори	6	10	7
Балет	7	11	8
Академічні вокальні твори	8	14	10
Українські народні пісні	9	6	9
Українська народна танцювальна музика	10	15	16
Українська народна інструментальна музика	11	12	12
Джаз	12	17	14

Оперета	13	8	17
Авторська пісня	14	9	15
Рок-музика	15	2	4
Естрадна музика минулих років	16	16	13
Народна творчість інших країн	17	18	18
Поп-музика	18	1	2

Зіставляючи результати опитування експертної (об'єктивна оцінка) та дослідної (суб'єктивна оцінка) груп, ми одержали кількість загальних показників тотожності оцінки (ПТО) та умовно визначили їх рівні:

1. Відмінна орієнтація – коли об'єктивна оцінка жанрів (ООЖ) збігається або має розходження на 1 – 2 пункти з суб'єктивною оцінкою жанрів (СОЖ).

2. Достатня орієнтація – коли ООЖ має розходження з СОЖ на 3 – 4 пункти.

3. Незадовільна орієнтація – коли ООЖ має розходження на 5 і більше пунктів із СОЖ.

За підрахунками отриманих даних були одержані такі результати професійно ціннісної зорієнтованості студентів у галузі музичного мистецтва:

До першої групи (відмінна орієнтація) увійшли 33,4 % респондентів – студентів спеціальності „Музична педагогіка” (МП) та 55,6 % студентів спеціальності „Музичне мистецтво” (ММ). До другої групи (достатня орієнтація) – відповідно 27,8 % та 22,2 % від опитуваних. До третьої групи (незадовільна орієнтація) увійшли 38,8 % студентів МП та 22,2 % ММ.

Як засвідчують отримані результати, студенти ММ мають кращі показники ціннісної зорієнтованості в галузі музичного мистецтва порівняно зі студентами МП. Це можна пояснити більш ґрунтовною музичною підготовкою студентів ММ та їхньою професійною спрямованістю.

Аналізуючи результати опитування студентів мистецько-педагогічних спеціальностей – майбутніх педагогів-музикантів, можна зробити певні висновки щодо їх професійно ціннісної зорієнтованості в жанрах музичного мистецтва:

1. Студенти позитивно ставляться майже до всіх жанрів академічної музики, а саме: до симфоній, опер, інструментальних концертів, камерних творів, хорових творів та балету. Виняток становлять вокальні твори у студентів МП та оркестрові п'єси на обох спеціальностях.

2. Узагальнюючи зорієнтованість студентів у жанрах народної музики, можна констатувати, що вона є позитивною. Незорієнтованість в українській танцювальній музиці компенсується відмінною зорієнтованістю в українській інструментальній музиці, а особливо в українських народних піснях (у студентів МП цей показник навіть завищений).

3. Розглядаючи зорієнтованість студентів у жанрах легкої музики, зазначимо, що спостерігається велика зацікавленість особливо поп- та рок-музикою. Ці жанри посідають перше та друге, друге й четверте місце в студентів МП та ММ відповідно. Водночас, інтерес до джазу, як зазначалося і в попередніх результатах опитування, досить низький. Особливо це стосується студентів МП, які відвели йому передостаннє, 17 місце.

Для подальшого вирішення проблеми формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності потрібно проаналізувати музичний матеріал та ступінь його засвоєння майбутніми педагогами-музикантами на заняттях зі спеціальних дисциплін: диригування, постановка голосу, гра на основному (спеціальному) і додатковому інструментах, концертмейстерський клас, хор, ансамбль та оркестровий клас. Визначити рівень їх знань у галузі теорії та історії виконавства та розробити методику формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей, яка б сприяла найоптимальнішому вирішенню зазначеної проблеми.

Література

1. **Ананьев Б.Г.** О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
2. **Соціологія:** Курс лекцій / За ред. проф. В.М. Пічі. – К., 1996.
3. **Назайкинский Е. В.** Стиль и жанр в музыке: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2003.
4. **Медушевский В.В.** О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М., 1976.
5. **Дряпіка В.І.** Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект). – К., 1997.
6. **Гончаренко Л.П.** Розвиток естетичних смаків майбутніх учителів засобами сучасної інструментальної музики: Дис. ... канд. пед. наук, – Кіровоград, 2002.

In this article author speaks of shaping professional valuable orientation student music-pedagogical professions. Level of the development this quality is considered beside student in different genre of the music. As well as optimum ways of the decision of this problem are offered. This problem actual both for theory, and practical persons of the aesthetic education youth.

А. М. Понькіна

НОВІ ВИКОНАВСЬКІ ПРИЙОМИ ГРИ В СОНАТАХ ДЛЯ САКСОФОНА 70–90-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Парадокси музики ХХ століття призвели до суттєвих змін художньої сфери музичного твору та виникнення у зв'язку з цим нових композиторських методологій. Усе це сприяло трансформації музичної мови та виконавських засобів і спричинило появу сучасних прийомів гри на саксофоні.

До них можна віднести такі в більшості колористичні прийоми, які з'явилися у ході трансформації елементів музичної мови або в процесі пошуків удосконалення виконавської майстерності (як, наприклад, перманентне дихання). Ці прийоми гри є різними за походженням та змістом, але вони завжди націлені на розкриття художнього образу.

В опусах композиторів другої половини ХХ століття, написаних для саксофона, чітко простежується тенденція до використання нових виконавських прийомів, які відрізняються від традиційних засобами втілення, аплікатурою, технікою звуковидобування, характером звучання, особливостями нотного запису та ін. Ці властивості потребують від виконавця-саксофоніста додаткових навичок, пов'язаних як з опануванням незвичайної, „нетрадиційної” гри на інструменті, так і з особливостями їх утілення в музичному творі.

Музикознавчі праці, у яких розглядається проблема опанування „нетрадиційних” виконавських прийомів та особливості їх утілення в художньому творі, можна умовно розподілити на три групи. До першої групи відносяться дослідження, у яких основна увага приділяється особливостям нотації виконавських засобів (О. Дубінець [1]), до другої – роботи, у яких розглянуті сучасні виконавські прийоми в межах нових композиторських методологій (Е. Денисов [2]). Третю групу складають праці практичної спрямованості, у яких опанування нових виконавських прийомів розглядається на виконавському рівні (Р. Вовк [3], В. Чуріков [4], В. Качмарчик [5]).

Серед зазначених робіт найзмістовнішою є стаття кийвського кларнетиста Р. Вовка „Деякі нетрадиційні засоби виразності сучасного кларнетового виконавства”. Вона присвячена методиці оволодіння сучасними прийомами гри на кларнеті й розкриває їх виконавську специфіку. Ця праця містить перелік усіх „нетрадиційних” прийомів гри, які найчастіше використовуються в кларнетовій практиці.

У працях харківського саксофоніста В. Чурікова „Методика навчання гри на музичних інструментах у системі підготовки вчителя музики” та донецького флейтиста В. Качмарчика „Some mysteries of

Ancient Greek aulets” розглянуті лише окремі прийоми цієї групи, такі як перманентне дихання, акордика та мікроінтерваліка.

На жаль, в існуючих публікаціях проблемі виконання сучасних прийомів гри на саксофоні та особливостям утілення їх у музичному творі практично не приділено уваги, що зумовило актуальність звернення до цієї теми в нашій статті.

Актуальність обраної теми зумовлена не тільки її привабливістю для саксофоністів-виконавців, а й відсутністю праць, що розглядали б виконавські особливості опанування „нетрадиційних” прийомів, таких як фрулато, глісандо, гра акордами, мікроінтерваліка, перманентне дихання, усілякі оперування повітрям (аерозвуки), поєднання звучання саксофона й голосу виконавця, ударні ефекти та ін.

3. Невирішена частина загальної проблеми.

У розглянутих дослідженнях можна виділити такі не висвітлені параметри проблеми:

– попереднє опанування виконавцем особливостей нотного запису;

– різні засоби реалізації та нотації одного виконавського прийому;

– смислове навантаження виконавських прийомів та їх зв'язок з музичним змістом твору.

4. Цілі статті.

У контексті жанрової еволюції музики для саксофона найбільш переконливим художнім зразком постають сонати. у цих творах продемонстрований увесь спектр можливостей інструмента, як традиційних, так і новаторських, за допомогою яких створюється особливий художній світ, що робить сонату для саксофона привабливою для виконавців-саксофоністів.

Об'єктом дослідження в цій статті постає зв'язок виконавських прийомів з музичним змістом тексту. Головна мета роботи – аналіз нових виконавських прийомів гри на саксофоні та розкриття специфіки їх застосування у виконавській практиці.

5. Основний матеріал.

До особливої групи прийомів відноситься фрулато. За своєю суттю є специфічним прийомом, який залежно від характеру музики виконується двома різними способами. Так, у першій частині „Сонати” Е. Денисова характер музики є дуже напористим, і для його вираження соліст виконує музичну фразу за допомогою тремолювання кінчика й стінки язика в області твердого піднебіння, як під час вимови складу „*фр*” або „*тр*”.

Перша частина „Сонати” Ю. Іщенка має більш містичний характер, її зміст позначений деякою невпевненістю, тому фрулато в цьому епізоді повинно носити не такий твердий і визивний характер. У цьому випадку прийом фрулато виконується за допомогою малого язичка з вимовою звуку [хр], що нагадує дії під час полоскання горла.

Ще одним прийомом, що дуже часто використовується в сонатах для саксофона, є глісандо. Якщо раніше його вживання обмежувалося звичайним ковзанням звуку вниз чи вгору, то у ХХ столітті глісандо стало вживатися ширше. Уже в 70-ті роки починають зустрічатись усілякі різновиди глісандо. Це і короткі „під'їзди” до ноти, і довге глісандо з широким діапазоном коливань, а також різноманітні метровані та неметровані різновиди глісандо. Так, у „Сонаті” С. Павленка ми бачимо рівномірне глісандо.

Іноді композитор позначає крайні межі звучання глісандо без конкретизації висоти звуків. У деяких творах зустрічається глісандо, позначене суцільною лінією з кількома вигинами між двома звуками різної висоти. Виконується таке глісандо спочатку почерговим спусканням, а потім підняттям пальців по клапанах стільки разів, скільки позначено підйомів і спадів на малюнку глісандо. Таке глісандо зустрічається в другій частині „Сонати” Ю. Іщенко.

Уживаються свого роду „під'їзди” (так звані „вигини” висоти), запозичені з джазової музики. Це рівномірна невелика (до півтону) зміна й повернення висоти при звуці, що тягнеться. У нотному тексті помічається злегка вигнутою лінією з позначенням розміру зміни висоти в найбільш випуклому місці лінії. Прийом виконується спочатку опусканням щелепи й розслабленням амбушура, а потім підняттям щелепи й активізуванням м'язів амбушура, як під час промовляння складу „вау”.

До ще одного різновиду глісандо можна віднести ефект „сміє” (від англійського *smear* – мазати). Сприймається як незначне ковзне загострення звуку. У нотах позначається короткою прямою лінією до ноти або словом *smear*. Виконується як коротке глісандо до ноти „розслабленим амбушуром”, з поступовою активізацією м'язів амбушура та дихання.

Звичайним у сучасній музиці є розширення діапазону саксофона у зв'язку з новими можливостями виконавства. В останній час у творах сучасних композиторів усе частіше використовуються звуки надвисокого регістра, і їх уживання вже ні в кого не викликає „шок”. За словами московського саксофоніста О. Волкова, ноти надвисокого регістра несуть певне навантаження у творі. Пишуться ноти надвисокого регістра на великій кількості додаткових лінійок або у звичайному регістрі з уживанням знака „підвищення на октаву”.

Звуковидобування ноти надвисокого регістра відбувається за рахунок додаткової аплікатури й „передування” основного тону. Додаткова аплікатура впливає на форму повітряного стовпа й допомагає „передуванню”. Під час звуковидобування ноти надвисокого регістра активізується дихання й робота м'язів губного апарата. Гортань набуває положення як під час артикуляції літери „і”.

Одним з найпоширеніших ефектів у сучасній музиці для духових інструментів і, зокрема, у сонатах для саксофона, є багатоголосся

(акордика), тобто можливість виконання багатоголосних співзвуч на традиційно одноголосному інструменті.

Характер звучання акорду є своєрідним. Під час виконання акорду тембр інструмента значно деформується і сприймається на слух як окремі звуки, що симетрично тремолоють і звучать з різною голосністю. За словами Е. Денисова, „момент узяття акорду створює уяву звукового шоку <...> увага слухача одразу спрямовується тільки на тембр” [2, с. 145].

Ці співзвуччя виникають завдяки амбушурним модифікаціям і специфічній аплікатурі в результаті обертонових комбінацій. Внутрішня побудова акордів інтонаційно не коректується. Багатоголосся може сполучатися з різними рухами язика і співом, але не може поєднуватись одночасно з прийомом вібрато, оскільки повітряний стовп при виконанні акордів має бути стійким.

Для виконання акордів використовується комбінована аплікатура, де залишаються незачиненими один або два клапани. За рахунок цього виникають додаткові акустичні умови. Стовп повітря розбивається на кілька частин, коливання яких дає можливість звучати одразу кільком обертонам. Під час виконання акордів амбушур виконавця трохи розслаблений, нижня губа ледве-ледве „вивернута”. У процесі взяття акорду дихання активізується, гортань піднімається, м’язи горла розширюються.

Акордова гра зустрічається в сонатах Е. Денисова, С. Пилютикова та ін. У різних творах акордика має неоднакове смислове навантаження. Так, у „Сонаті” Е. Денисова тембр інструмента під час виконання акордів вводить нас у атмосферу ірреального світу. У „Сонаті” С. Павленка – навпаки. Завершуючи свій твір акордом, композитор передає даремність усіх сподівань. Таким чином, місцезнаходження акорду, який несе певне смислове навантаження, впливає на трактування і суть твору, і в кожній особливій ситуації одні й ті самі виконавські прийоми знаходять різне втілення.

Розвиток мікротонової музики у ХХ столітті пов’язаний з видозміненням внутрішньотональних гармонійних відношень і нерідко – з оновленням старих і конструюванням нових музичних інструментів з нетрадиційною настройкою. Завдяки мікротоновості звучання традиційних інструментів „обростає новою плоттю”, при цьому набуваючи деяке примарне наповнення. Звучання натуральних мікротонів, що містяться в обертоновому звукоряді, має ірреальну хрупкість.

У виконавстві на духових інструментах в основному зустрічаються підвищення й пониження на $\frac{1}{4}$ і $\frac{3}{4}$ тони. Для виконання мікроінтервалів використовується спеціальна аплікатура, яка часто вживається як аплікатура, що корегує інтонацію нот, за рахунок відкриття або закриття кількох клапанів. При виконанні мікроінтерваліки тембр інструмента стає дещо приглушеним і матовим, привносячи цим

елемент містичного. Кожний саксофоніст при виконанні твору повинен індивідуально, шляхом експериментування вибрати необхідний аплікатурний варіант, тому що існує певна кількість варіантів аплікатури мікроінтерваліки.

Багато композиторів (Т. Єшиматцу, С. Павленко, Е. Денисов, Ю. Іщенко, С. Пилютіков та ін.) у своїх сонатах для саксофона використовували мікроінтерваліку. Так, у другій частині „Сонати” Е. Денисова за рахунок уживання мікроінтерваліки відбувається „ефект перенесення” в ірреальний світ. У зв’язку з використанням у першій і третій частинах Сонати темперованої системи, друга частина з її мікрохроматикою стає смисловим акцентом твору через те, що „матове” звучання інструмента й нехарактерні інтонації повністю заволодівають увагою слухача. У „Сонаті” С. Павленка в результаті паралельного використання темперованої системи й мікроінтерваліки композитор зіставляє два світи – світла й тіні (тобто реальний та ірреальний).

Розвиток виконавської техніки протягом ХХ століття призвів до відродження втрачених прийомів звуковидобування. До таких прийомів відноситься безперервне (перманентне) дихання. Цей тип дихання використовується при виконанні великих фраз і належить до найскладнішого прийому гри на духових інструментах, зокрема на саксофоні.

Приєм безперервного дихання своїми коріннями сягає давнини, відроджуючись та переосмислюючись у ХХ столітті. Цей тип дихання вживався під час гри на авлосі стародавніми музикантами. Як зазначає В. Качмарчик, „скоріше за все давньогрецькі музиканти вживали перманентне дихання, граючи на авлосі <...> підтвердженням тому, що давньогрецькими авлетами використовувався цей тип дихання, є і факт наявності форбеї. Уживаючи її під час гри на подвійному авлосі, виконавці були практично позбавлені можливості вдихати повітря ротом, бо шкіряна форбея щільно прилягала до губів. У цих умовах був можливим тільки носових вдих, який є обов’язковим при перманентному диханні” [5, с. 96].

Фізіологічна сутність перманентного дихання полягає в умінні виконавця створювати безперервно потік повітря, що видихається, тобто в умінні виконавця одночасно скоординувати роботу вдиху і видиху. Гра без пауз для вдиху стає можливою в тому випадку, якщо виконавець наприкінці видиху сконцентрує запас повітря в ротовій порожнині (за допомогою роздування щік). У результаті цього, завдяки змиканню м’якого піднебіння та язика ротова порожнина блокується, й одночасно робиться носовий вдих і щічний видих, який відбувається в результаті витискування повітря з ротової порожнини за допомогою щічних м’язів.

Перманентне дихання дає виконавцю певну перевагу під час гри довгих музичних фраз. Однак, повністю переходити на цей тип дихання не рекомендується, тому що всі цезури й паузи, пов’язані зі зміною

дихання, мають дуже велике художнє значення. Перманентне дихання можна використовувати в „Осінній сонатині” В. Артемова.

Найбільш характерним і часто застосовуваним прийомом, запозиченим з практики виконання джазових музикантів, є *slap*, так зване клацання, язикове піцикато. За своєю сутністю є ударним ефектом, який досягається за допомогою язика й дихання. Виконується шляхом затиснення трості середньою частиною язика, який віднімається від трості одночасно з подачею повітря в інструмент. Зіткнення потоку повітря з тростю дає відчуття різкого звукового клацання. У нотах позначається слово *slap* або складом *slp*, а також знаком, у якому нотна голівка замінена хрестиком (x). Найбільш зручним для виконання цього прийому є середній діапазон інструмента, що можна побачити в першій частині „Сонати” „Пухнатий птах” Т. Єшиматцу, у третій частині „Сонати” Е. Денисова. Виконання „клацання” у високому чи низькому регістрі ускладнено у зв’язку з великою витратою повітря, що не заважає вживати прийом у композиторській та виконавській практиці, як у „Сонати” С. Павленка.

Різноманітні оперування повітрям (як правило, без формування амбушура, участі язика й дії клапанами) стали типовими явищами в сучасній музиці для духових інструментів, завдяки чому виникають різні ефекти з нефіксованою чи нестабільною висотою звука, а також прийоми, які полягають у створенні великого дихального чутного повітря при вдуванні його в інструмент.

Такі прийоми ще часто називають аерозвуками. Цей ефект дуже добре вдається в середньому та низькому регістрі. Різниця у висоті виконаних звуків може досягатися рухами пальців, але слід звернути увагу на плавний рух клапанів. Композитори надають указівки в тому місці твору, де вони зацікавлені в цьому ефекті.

У сонатах зустрічаються такі нетипові прийоми звуковидобування, як вдування в саксофон потоку повітря з нахожденням мундштука на короткій відстані від амбушура виконавця; зображення шуму повітряного потоку; створення звуків з великим дихальним шумом при вдуванні; гра з відкритим ротом за допомогою повного дихання, що обривається; вибуховий звук, який створюється язиком без вдування; гра без атаки язиком; клацання ротом; співання або шепотіння дуже коротких звуків. Гра на трості або мундштуці без інструмента, як правило, оговорюється й помічається спеціальними символами. Напрямок гри на інструменті описується вербально (усередину відкритого роля та ін.).

Такі прийоми наявні в другій частині Сонати Т. Єшиматцу „Пухнатий птах”. За рахунок виконання звуків з великим дихальним шумом при вдуванні композитор досягає ефекту шуму вітру і ляскоту крил птаха, що злітає.

Досить поширений ефект – поєднання звучання саксофона й голосу виконавця. Голосний шепіт або розмова „через” інструмент

позначаються засобом запису приблизної за висотою мовної інтонації з вербальним текстом.

Партія голосу та інструмента записується за допомогою двоголосся, у якому основний (інструментальний) голос фіксується у звичайному для композитора нотному запису, а другий (вокальний) – у будь-якому видозміненому варіанті запису (з квадратними чи дрібними нотними голівками, а також на додатковій лінійці під нотним станом).

Ударні ефекти створюються завдяки ударам пальцями або рукою по корпусу інструмента. Композитори найчастіше використовують удари по клапанах. Цей прийом виконується швидким биттям пальців по клапанах і звукових отворах без подання повітря в інструмент. Найголоснішими є звуки нижнього регістра. У нотах вони позначаються таким же знаком, як і *slap* (x), але з точним ритмом та позначкою „по клапанах”. Такі ефекти ми зустрічаємо в сонатах С. Пилютікова і С. Павленка.

Як правило, цими прийомами композитори передають різноманітні ударно-звукові ефекти. Так, С. Павленко у своїй „Сонаті” спробує передати зіткнення двох світів – реального та ірреального. Постукування клапанів на фоні хаотичного руху у фортепіанній партії надає звучанню більшу внутрішню напругу та ще більше відчуття хаосу й невизначеності.

Крім цього, використовуються удари по клапанах інструмента як з одночасним вдуванням звука, так і без нього. За допомогою довгих ударів клапанами можуть утворюватися свого роду трелі або тремоло по клапанах (визначені або будь-якої висоти) без звуковидобування. У нотному запису можуть фіксуватися як звичайні ноти, але замість нотних голівок позначається x.

Найчастіше серед різних способів недетермінованої нотації в сучасних творах використовуються прийоми алеаторики (від лат. *alea* – жереб, випадковість). У розглянутій групі творів прийоми алеаторики вживаються лише частково, з метою підкреслення тієї чи іншої грані образу. В основному свобода виконавцю надається в досить обмежених умовах і стосується передусім вибору швидкості виконання групи нот чи пауз, звуковисотності або варіантів розшифрування прикрас.

Деякі музикознавці відносять такі прийоми до недетермінованої або індетермінованої нотації (від лат. *indeterminatus* – невизначений), у якій відбувається відмова від статичних відношень між компонентами нотного запису та надається перевага гнучким способам утілення нотного тексту у звуки. Акустичним результатом такої нотації є музика, що має у своїй основі не тільки композиторський задум, а й творчу ініціативу виконавця. Тобто інтерпретацій недетермінованої нотації може бути незчисленна кількість: при кожному новому прочитанні записана нотаційна структура буде мати нову реалізацію.

Так, в „Осінній сонатині” В. Артемова в партії фортепіано хвилястою лінією позначені швидкі довільні пасажі, а в партії саксофона

виписана імпровізація в заданому нотному просторі. Імпровізація на заданий мелодичний матеріал передбачає створення ефекту квазіімпровізаційності.

Таким чином, нові виконавські прийоми в сучасній музиці стають головним елементом музично-виразної системи й набувають особливого значення. Головним чинником для композитора, який використовує сучасні виконавські прийоми, стає розкриття властивостей музики, що асоціюються з різноманітними уявленнями про світ, простір, рух різних предметів, з „шумовими ефектами”, тобто з тією „фоносферою”, яка супроводжує людину в реальному світі.

Нові виконавські прийоми надають художньому змісту музичних творів, у цьому випадку сонатам для саксофона, ознак неповторності, а також дозволяють композиторам домогтись утілення особливих відчуттів. Застосування цих прийомів не випадково пов'язане з жанром сонати, для якої вдосконалення інструментальних виконавських засобів є головним чинником жанрової еволюції.

Література

1. **Денисов Э.** Современная музыка и проблемы эволюции композиторской техники. – М., 1986. – С. 137–149.
2. **Katchmarschik V.** Some Mysteries of Ancient Greek Aulets journal International Double Reed Society. – 1994. – Juli, №22. – P. 93–99. USA / Загадки авлетистів стародавньої Греції.
3. **Вовк Р.** Деякі нетрадиційні засоби виразності сучасного кларнетового виконавства // Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського. – К., 2000. – Вип. 8. – Кн. 5. – С. 172–183.
4. **Чуриков В.** Методика навчання гри на музичних інструментах у системі підготовки вчителя музики. – К., 1997.
5. **Дубинец Е.** Американская музыка второй половины XX века: нотация и методы композиции: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. – М., 1996.

The processes of the renewal of performer's methods and means of their notation in the music of the XXth century for the wind instruments are under consideration in this article. As the source for the analyses the sonatas of 70–90^{es} of the XXth century for the sax have been chosen. Reviewed items could in the first place be useful for saxophonists.

І. А. Подлесна

**РОЛЬ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ
У КОМПЛЕКСІ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН
ШКІЛ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

Сучасне українське суспільство переживає добу сьогоденного всебічного інтегрування нації в європейське та світове суспільство, універсалізації загальних знань сучасної генерації, грандіозного підвищення інтелектуального рівня дітей та значного зростання обсягу відомостей у молоді в різних галузях людської життєдіяльності. У цих умовах усе більш актуальним стає процес перетворення музичної школи, яка є вузько профільним навчальним закладом, на школу мистецтв, що належить до системи закладів позашкільної освіти, які в нормативних документах зазначаються аббревіатурою *ШЕВ* (школа естетичного виховання). У школі мистецтв ще більшою мірою втілюються головні завдання, визначені в Законах України „Про освіту” та „Про позашкільну освіту”. У цих документах формулюється спрямованість діяльності закладів позашкільної освіти, до яких належить і школа мистецтв, „на розвиток здібностей та обдарувань вихованців, учнів і слухачів, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному самовизначенні та творчій самореалізації” [1; 2].

Для вирішення завдань, поставлених у вищезазначених законах, необхідним є інтегрування суто спеціальних дисциплін, які викладаються чи то на відділенні образотворчого мистецтва, чи на музичному або на хореографічному відділенні, у процес підвищення загального художньо-естетичного рівня учнів, розвитку їх творчих здібностей та обдарувань, оволодіння знаннями у сфері вітчизняної і світової культури та мистецтва.

Розширення можливостей для реалізації завдань, зазначених Законами України „Про освіту” та „Про позашкільну освіту”, підтверджується „Типовими навчальними планами початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів (шкіл естетичного виховання)”, затверджених наказом Міністерства культури і туризму від 18.07.06р. № 570/0/16-06. Це відбивається у внесенні змін у назву деяких навчальних дисциплін, що потребує перегляду навчальних програм та їх коригування. Так, наприклад, у порівнянні з попередніми „Типовими планами” в нових планах на відділеннях „Інструментальні класи” два навчальні предмети „Українська музична література” та „Світова музична література” об'єдналися в один – „Українська та зарубіжна музичні літератури”, на хореографічному відділенні „Музична грамота” змінила свою назву на „Музична грамота та слухання музики” тощо. Процес розширення змісту деяких дисциплін або введення нових

дисциплін у якості предмета за вибором створює можливість надання знань та розвинення навичок учнів у суміжних видах творчої діяльності. Таким чином, вихованці хореографічного відділення отримують уроки гри на музичному інструменті, а для юних музикантів у молодших класах дуже доцільним стає введення занять з ритміки.

Навчання за кожним з предметів здійснюється за навчальними програмами, які затверджуються Міністерством культури та туризму України. З питань методики викладання існує безліч найрізноманітніших статей, розробок, посібників та інших видань, але навіть у найкращих з них немає узагальнюючого підходу до питання зв'язку навчальних дисциплін у процесі естетичного виховання учнів. Цей факт зумовлює актуальність цієї роботи й формулює її мету – визначення умов оптимізації навчального процесу в ШЕВ за рахунок зміцнення зв'язку між предметами, які викладаються в школі мистецтв.

У цій статті на прикладі тільки деяких форм роботи розкривається роль міжпредметних зв'язків у навчальному процесі в межах дисциплін теоретичного циклу. Умови, які диктуються необхідністю зміцнення зв'язку між різними навчальними дисциплінами, не можуть не вплинути на процес планування уроку, його структуру, зміст та методи викладання.

Цінність сучасного вітчизняного естетичного виховання полягає в комплексному підході до навчання взагалі та естетичного виховання зокрема. У ШЕВ дитина має можливість не тільки оволодіти суто професійними навичками, а й збагатити свої знання в різних галузях, науках та суміжних видах мистецтв: історія, література, народознавство, образотворче та декоративно-вжиткове мистецтво, архітектура, театр, фольклор, хореографія.

Величезні скарби культури відкриваються перед учнями, якщо викладач грамотно й дотепно вміє використати власний запас знань та прагне їх постійного поповнення.

Важливо раціонально спланувати роботу не тільки в межах тієї чи іншої навчальної дисципліни, а й навчити використовувати отримані знання та навички на заняттях з інших навчальних предметів. Такий підхід робить навчання більш ефективним, надає можливість викладачеві проводити паралелі між різними явищами, використовуючи метод пригадування вже закріплених знань та збагачення їх новими подробицями, заохочувати дітей до навчання, а учневі – навчатися жваво, з ентузіазмом, засвоювати більші обсяги навчального матеріалу.

Коли дитина приходить навчатися на музичне відділення ШЕВ, перш за все вона хоче оволодіти навичками гри на тому чи іншому інструменті. Головним предметом і учні, і батьки, і, не секрет, деякі викладачі вважають фах, зазначений у „Типових навчальних планах” під назвою „Музичний інструмент”. Інші дисципліни при цьому відсуваються на задній план і нерідко мають значення додаткових. Але ж

не треба роз'яснювати навчальну та виховну роль предметів теоретичного циклу, хору, оркестру, ансамблю тощо.

Найбільшою насиченістю формами роботи, різноманітністю навчальних задач відрізняється предмет „Сольфеджіо”, де викладач повинен прищепити не тільки інтонаційні та слухові навички учневі, але й надати ази елементарної теорії музики, гармонії, аналізу, поліфонії, при цьому заняття проводяться не індивідуально, а з групою учнів, різних за віком, рівнем інтелекту, музичними здібностями.

З метою оптимізації навчального процесу на уроках сольфеджіо слід застосовувати форми роботи, які націлені на подолання одразу кількох задач. Однією з таких є розспівування на основі секвенції. Уся справа в тому, який теоретичний матеріал треба закріпити. Починаючи вже з другого класу, де учні вперше знайомляться з поняттям „секвенція”, можна використовувати не тільки діатонічні секвенції, що базуються на простих ду-, три-, тетракордових поспівках, але й сміливіше треба вдаватися до хроматичних зразків, які закріплюють ввіднотонові співвідношення. Наприклад, в висхідному напрямі проробляється інтонація VII–I, у низхідному – II–I. На прикладі цієї форми роботи закріплюється теоретичний матеріал за темами: „Тон та напівтон”, „Ввідні звуки”, „Сстійкість та нестійкість”, „Знаки альтерації”, учні вчать називати тональності, що в подальшому надає певної свободи в орієнтуванні у квінтовому колі тональностей. Водночас весь матеріал закріплюється на рівні інтонаційно-слухових вражень. Поступово в середніх та старших класах ця форма роботи допомагає засвоєнню більш складного навчального матеріалу. Принцип ввіднотоновості при складанні нових секвенцій сприяє послідовному введенню таких елементів: оспівування Т, терції на ввідних ступенях, зменшений тризвук, тритони (зм5), ввідні септакорди, $D^6/5$. Крім того, можливо приспівування подібних секвенцій у 2-, 3- та 4-голосному викладенні а'capella або з гармонійною підтримкою на фортепіано.

Для сольфеджування, аналізу та творчих завдань доречно обирати приклади, які застосовуватимуться в подальшому в якості ілюстрацій на уроках музичної літератури. Це народні пісні, романси та пісні російських та українських композиторів, уривки з опер, інструментальні та оркестрові твори тощо – зразки, які можна знайти в підручниках сольфеджіо Б. Калмикові – Г. Фрідкіна, О. Давидової, Ж. Металіди – А. Перцовської та ін. Під час роботи обов'язково слід звертати увагу учнів на образний зміст прикладів, що розглядаються, емоційне наповнення кожного з елементів музики.

У середніх та старших класах учні вже мають певний багаж знань та навичок, які необхідно реалізовувати та розвивати у творчих формах роботи. Серед них – створення та спів двоголосся та триголосся, підбір акомпанементу, складання варіацій, різні види імпровізування, гра в чотири руки, спів з акомпанементом. При цьому знову таки з'являється нагода звернутися до „музлітературних” зразків, а інколи навіть

порівняти власний твір із зразками великих майстрів та дати об'єктивну оцінку своїм „шедеврам”.

Усі ці заходи сприяють розкриттю творчого потенціалу дитини, який зазвичай виявляється на уроках з фаху, під час виступів на академічних концертах. Маленький музикант на сцені відчуває себе більш упевнено, його виконання наповнюється емоційністю й артистизмом, і що дуже важливо – з'являється почуття стилю музики, яка виконується учнем.

Особлива роль у вихованні маленького музиканта, формуванні в нього любові до музики та мистецтва взагалі відіграє предмет „Українська та зарубіжна музичні літератури”. Однак роль цієї дисципліни нерідко недооцінюється. Робота на уроках обмежується читанням та переказом давно вже застарілих підручників чи написанням конспектів або формальним прослуховуванням аудіозаписів не найкращої якості.

Альтернативним методом роботи на уроках музичної літератури є модулювання ситуацій, у яких учні стають сучасниками видатних композиторів. Внесення моменту театралізації не тільки поживляє навчальний процес, а робить його більш ефективним. Розповідь учнем біографії композитора від першої особи примушує дітей більш серйозно готуватися до уроку й уважно слухати розповідача, а ілюстрування творів, які вивчаються на уроках з фаху (поліфонія, сонати, варіації, характерні та жанрові п'єси) або з сольфеджіо (романси та пісні з акомпанементом, двоголосний спів народних пісень, 3–4-голосне виконання хоралів тощо) надає можливість додаткових виступів, бодай перед мало чисельною та невибагливою публікою – своїми товаришами.

Особлива роль у курсі музичної літератури належить фольклору. Поняття „фольклор” охоплює дуже широкий шар знань з історії, літератури, етнографії, музики тощо. Вивчення фольклорних явищ у школі мистецтв надає можливість познайомити учнів з проявами народних традицій одночасно в кількох видах мистецтва, утілити принцип комплексного підходу в навчанні. Саме в рамках школи естетичного виховання дитині надається можливість детальніше, ніж у загальноосвітній школі, познайомитися з народними традиціями та їх проявами в різних сферах художньої діяльності людини – від декоративно-вжиткового мистецтва до музики.

Оволодіння народною культурою починається з перших років життя: лічилки, забавки, казки, приказки, народні пісеньки та ігри супроводжують життя дитини. Початок навчання мови, музики, хореографії теж ґрунтується на фольклорному матеріалі. Саме він є генетично близьким та зрозумілим дитині. Будь-яка хрестоматія з літератури обов'язково включає в себе розділи з народної творчості; педагогічний репертуар, що застосовується при навчанні гри на музичних інструментах, базується на народних мелодіях (українських, російських, польських, угорських тощо); більшість прикладів для

сольфеджування в різних посібниках – теж народні пісні. Зрозуміло, що й вивчення музичної літератури доцільно включає до себе розділи з фольклору.

Загальновідома істина „фольклор – невичерпне джерело” є гаслом творчості багатьох композиторів.

Глибина розуміння значення народної творчості українського народу була якнайкраще втілена в діяльності засновника української професійної композиторської школи – М.В. Лисенка. Його творче надбання демонструє різноманітність методів роботи з фольклором: збір та обробка народних пісень, їх цитування та застосування народнопісенних інтонацій у власних творах, співдружність з корифеями суміжних видів мистецтв, творче спілкування з народними митцями, підвищення музичної освіти та загальнокультурного рівня вихідців з народу.

На прикладі виховання власних дітей М.В. Лисенко доводить пріоритетне значення фольклору. Саме для дітей, розуміючи велику виховну та естетичну цінність народного надбання, він створює дитячі опери, які будуються на народнопісенних традиціях. Композитор обирає не інструментальну мініатюру або вокальні твори, а надає перевагу складному синтетичному музичному жанру – опері. У цьому жанрі є можливість познайомити дитину водночас з багатьма видами народної творчості (казка, водевіль, жартівливі та танцювальні пісні, ігри, народні танці), з поняттями академічного музичного мистецтва (опера, лібрето, інтродукція, сцена, арія, дует, ансамбль тощо). Дитячі опери Лисенка дорослішають разом з його дітьми: Микола Віталійович поступово застосовує більш складні драматургічні прийоми, лейтмотивність, ускладнює структуру опери, усе рідше вдається до цитування, усе частіше наближається до традицій західноєвропейського оперного мистецтва. Працюючи над своїм найвищим досягненням – монументальною історико-героїчною оперою „Тарас Бульба”(1880–1890), композитор паралельно створює три дитячі опери : „Коза-дереза” в 1883, „Пан Коцький” у 1891 та „Зима і Весна” в 1893 році. Саме цей музичний матеріал є найбільш зрозумілим для дітей та ще й поєднує одразу кілька навчальних тем. Однак у межах навчальної програми з музичної літератури для вивчення оперної творчості М.В. Лисенка пропонується „Тарас Бульба”. Цей твір, безумовно, є вершиною творчості засновника української професійної композиторської школи та найкращим взірцем української опери взагалі, але для свідомості 8–10-річної дитини він достатньо складний і тому не дуже зрозумілий.

Ураховуючи вікові особливості дитини, навички, яких вона набуває в процесі навчання, багаж знань, педагог може вдаватися до найрізноманітніших форм роботи із застосуванням фольклорного матеріалу. Для малят-початківців це може бути свято з елементами фольклору, де діти, які ще не мають спеціальних музичних навичок,

можуть продекламувати вірш чи заспівати народну пісню або ж просто розказати про народні традиції святкування будь-якого свята. Дітей, старших за віком, варто залучити до тематичних уроків, де вони можуть показати рівень підготовки навчального матеріалу, уміння узагальнювати та аналізувати його. Старші учні вже спроможні на прояви своїх музичних та артистичних талантів і можуть узяти участь у фольклорних театральних виставах та народних обрядах. Вивчення будь-якого народного обряду найефективніше у формі інсценування, відтворення ситуацій, де учні є дійовими особами й водночас дослідниками фольклорного явища зсередини.

Підготовка фольклорної вистави на основі народного обряду передбачає вирішення низки питань з оформлення декорацій, які відображують побут народу, підготовки костюма, що мав безліч символів та відповідав особливостям життєдіяльності різних верств та регіонів України, вивчення різних жанрів народної музики та усної народної творчості. За цими умовами відбувається живе, ненав'язливе, творче навчання, цінність та ефективність якого ніяк не можна порівняти з сухим констатуванням та переказом навчального матеріалу. Творча атмосфера під час підготовки таких заходів надихає учнів на складання віршів, малювання, створення предметів декоративно-вжиткового мистецтва, стимулює їх творчу ініціативу, підвищує загальний та духовний рівень дітей.

У сучасних умовах кожен педагог має широкі можливості для створення власної системи методичної концепції на основі зміцнення зв'язків між різними дисциплінами, які викладаються в школі мистецтв. Цей підхід оптимізує навчальний процес, створює більш сприятливі умови для ефективного навчання, а будь-яке навчання – це комплексний процес, який не може існувати поза міжпредметних зв'язків.

Література

1. „**Про позашкільну освіту**”. Закон України №1841-III від 22 червня 2000 року // Орієнтир. – 2000. – №144. – С. 1–8.

Regular process of improving aesthetic educational system proposes new tasks for teachers, needs new sight and in something other attitude to settle traditions. One of this moments is rising of role of between subject's connections in educational discipline complex emphasizing of this problem become the main idea of this article's content.

М. М. Рожко

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ХОРЕОГРАФА

Формування особистості – складний, багатогранний процес, що виступає у формі фізіологічного, психічного й соціального становлення людини, прояву її внутрішніх і зовнішніх природних і суспільних умов.

З урахуванням тенденцій збільшення обсязі навчальної інформації гостро постає питання про організацію максимальної активності студентів щодо сприйняття матеріалу, способах і засобах, які сприяють підвищенню творчого інтересу до галузей, що вивчаються. Активізувати навчально-пізнавальну діяльність тих, хто навчається, стає можливим при впровадженні спеціально спроектованої технології навчання.

Термін „технологія” останніми роками міцно закріпився в педагогіці, зокрема, у теорії педагогічної освіти (В. Беспалько, М. Льовіна, Н. Щуркова та ін.).

І. Боголюбов, усебічно проаналізувавши еволюцію поняття „педагогічна технологія”, пише, що в 60-і роки, коли відбувалося становлення педагогічної технології, багато авторів не робили відмінностей між технологією навчання, повчальною технологією й педагогічною технологією. Проте, урахуовуючи тенденції, що чітко виявляються, педагогічна технологія розумілася як „педагогічна система, у якій використання засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу” [1, с. 24].

Заслуговують також на нашу увагу матеріали останніх публікацій О. Пехоти, Д. Левітес, В. Монахова, Т. Назарової щодо трактування освітніх технологій у школі та ВНЗ.

В умовах реструктуризації ринку праці вирішення поставленої проблеми бачиться в проектуванні такої технології навчання, яка б передбачала здійснення принципу диференційованого підходу на індивідуальному (суб’єктному) рівні.

Таким чином, однією з провідних тенденцій сучасної освіти стає створення умов, що забезпечують активне стимулювання в тих, хто навчається, прагнення до розвитку й саморозвитку, самовираження в ході освітнього процесу. Ці педагогічні парадигми мають пряме відношення й до навчання сучасної хореографії. Отже, аналізу таких педагогічних технологій навчання, що формують творчу особистість студента-хореографа, присвячена стаття.

Педагогічна технологія – це продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності щодо проектування, організації й проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для тих, хто навчається й викладає. Це суворо наукове

проектування й точне відтворення педагогічних дій, що гарантують успіх. Оскільки педагогічний процес будується за певною системою принципів, то педагогічна технологія може розглядатися як сукупність зовнішніх і внутрішніх дій, спрямованих на послідовну реалізацію цих принципів у їх об'єктивному взаємозв'язку, що дозволяє вповні проявитися особистості педагога. Очевидно, що будь-яке педагогічне завдання може бути ефективно вирішене тільки за допомогою адекватної технології, що реалізовується кваліфікованим педагогом-професіоналом.

Наскільки педагог усвідомлює сенс технології, її наукові основи, як уміє їх адаптувати до конкретних умов навчання й виховання або розробляти індивідуальні технології викладання навчального предмета, залежить не тільки результативність освітнього процесу, але й становлення педагогічної технології як способу професійного мислення та діяльності кожного окремого педагога.

Таким чином, педагогічну технологію розуміють як послідовну систему дій педагога, пов'язану з вирішенням педагогічних завдань, або як планомірне й послідовне втілення на практиці наперед спроектованого педагогічного процесу.

Асоціація з педагогічних комунікацій і технологій США опублікувала „офіційне” визначення педагогічної технології: „Педагогічна технологія є комплексний, інтеграційний процес, що включає людей, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем, планування, забезпечення, оцінювання й управління вирішенням проблем, що охоплюють усі аспекти засвоєння знань” [2, с. 83].

Ми підтримуємо визначення ЮНЕСКО, що педагогічну технологію необхідно розглядати як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставлять своїм завданням оптимізацію форм освіти.

Як відомо, протягом багатовікової історії танцю танцювальна культура сприяла формуванню образу людини й становленню особистості. Однак, через низку об'єктивних і суб'єктивних причин танцювальна освіта як прогресивний напрямок у розвитку естетичних властивостей особистості, її становлення, формування й корекції виявилася недостатньо затребуваною саме в системі психолого-педагогічної й культурологічної освіти. Більше того, поняття „танцювальна освіта” в широкому розумінні було витиснуто його близькими, але обмеженими за змістом і не завжди адекватними синонімами танцю – „ритміка”, „хореографія”, „логоритміка”, „психогімнастика” і т. п. [3, с. 108].

Поняття „танцювальна освіта” сформульовано на основі багатофункціональної природи танцю. Відповідно до неї в танцювальну освіту включаються компоненти, що відбивають гармонійну єдність

інтелектуально-емоційного, морально-естетичного й фізичного розвитку особистості.

Основними зображувально-виразними засобами в танці є тілесні рухи, які сприяють підвищенню рівня психофізичного розвитку, що виражається в гармонізації особистості, культурі рухів. При вирішенні таких завдань, як навчання елементарних основ культури руху, розвитку творчої індивідуальності студентів у процесі створення хореографічних образів, еколого-естетичного виховання, студент включається в рухову, ігрову, творчу, пізнавальну і т. п. діяльність. Збільшення художньо-рухової діяльності, що вивчається, призведе до вирішення проблем гіподинамічного характеру, підвищення тону всього організму студента, психологічному розвантаженню, усуненню м'язових затисків [4, с. 311].

Особливу увагу на технології та методи і прийоми їх реалізації у вихованні майбутніх хореографів-постановників звертали відомі діячі культури й мистецтва В. Ванслов, М. Загайкевич, Р. Захаров, О. Сгоров, В. Красовська, І. Смирнов.

На їх думку, модель хореографічної освіти складається з таких етапів: загальнорозвивальний, професійний (танцювальна освіта) і танцювальний (танцювальне виховання). Слід зазначити близькість понять „танцювальна освіта” і „танцювальне виховання”, однак системний аналіз показує як зони їхнього взаємного збігу, так і відособлені один від одного змістовні галузі.

Неможливо переоцінити значення занять танцем для формування культури тіла, красивої постанти, волі й природності руху. Почуття й настрої, викликані музикою, додають рухам емоційного забарвлення, впливають на пластику й виразність жестів. Систематичні заняття танцями також дуже корисні і для фізичного розвитку, – поліпшується постава, усувається низка фізичних недоліків, зміцнюються м'язи і зв'язки, стають рухливими суглоби, удосконалюються рухи. Поступово суб'єкт починає легше й граціозніше рухатися, стає більш розкутим, здобуває художню виразність. Завдяки навчання хореографії розширюється кругозір студентів, відбувається знайомство з різними видами танців, уміння розрізняти їхні особливості.

Серед допоміжних навчальних курсів, що сприяють професійному становленню студентів-хореографів, виділяють: історію хореографічного мистецтва, предмети психолого-педагогічного блоку, літературу, історію мистецтва, музику.

Результати дослідження компонентів освітнього середовища ВНЗ і використання можливостей цих компонентів студентами-хореографами дозволяють стверджувати:

– освітнє середовище педагогічного ВНЗ складає єдність інформаційного, соціального й технологічного компонентів, що забезпечують професійно-особистісне становлення студентів-хореографів;

– в освітньому середовищі ВНЗ існують різні джерела професійно-особистісного становлення й професійного самовизначення студентів-хореографів;

– студенти використовують далеко не всі джерела професійно-особистісного становлення, наявні в освітньому середовищі ВНЗ;

– існує суперечність між наявністю різноманітних можливостей середовища для професійного самовизначення [1, с. 24].

Практичне збагачення освітнього середовища педагогічного ВНЗ допускає застосування таких технологій у формуванні особистості студента-хореографа:

– проведення спеціальної теоретичної, методичної й психологічної підготовки;

– реконструкція змісту творчої атмосфери та освіти на основі включення у варіативний компонент стандарту досвіду професійної самореалізації студентів, досвіду співпраці з педагогами;

– упровадження нових методів і методик навчання для професійного розвитку студентів-хореографів;

– внесення змін до системи управління педагогічним процесом у частині поступового розширення сфери самостійності й суб'єктної активності студентів-хореографів у освітньому середовищі;

– уточнення діагностичних показників і процедури психолого-педагогічного моніторингу професійного самовизначення студентів-хореографів у освітньому середовищі [5, с. 209].

Таким чином, оцінка динаміки процесу професійного самовизначення студентів-хореографів повинна проводитися на кожному етапі освоєння ними можливостей освітнього середовища ВНЗ.

Також слід зважати на те, що хореографічне мистецтво представляє в цей час складне й дуже неоднорідне явище як за розмаїттям своїх форм, так і за характером задоволення художніх потреб і способів художньої діяльності. Воно впливає і на розширення знань у галузі мистецтва, і на розширення участі в художній діяльності, і на зростання потреб у художній цінності як виду мистецтва.

Плануючи один з основних компонентів хореографічної освіти – професійний, педагогові необхідно враховувати чотири головних напрямки в роботі, без яких неможливо досягти гармонії в танцювальній освіті:

– удосконалювати сприйняття музичного мистецтва через усвідомлення його драматургії; виховання в студентів здатності тонко відчувати музику, уміння передавати в жестах, рухах стиль певної епохи;

– формування просторових орієнтувань, розвиток просторового мислення й уяви;

– удосконалення навичок основних рухів;

– навчання елементів танцю (народно-характерного, класичного, сучасного, історико-побутового, бального);

– виконання творчих завдань, використовуючи знайомі танцювальні „па”, точно підбираючи пластику, жести відповідно до характеру музичного твору [6, с. 163].

Хореографія передбачає злиття й інтеграцію музики, пластики і ритміки, гімнастики і психогімнастики, аутотренінгу і т. п., у симбіозі яких народжуються сучасні ідеї формування музично-ритмічних прийомів педагогічної діяльності. Відомо, яка велика сила емоційного й морального впливу музики, як важливо переживати її в русі. Необхідно пам'ятати, що саме в дружньому союзі музики й танцю зароджуються творчі здібності. Сприйняття музики не вимагає попередньої підготовки й доступне всім від малого до великого.

Завдання педагога – сприяти становленню музично-естетичної свідомості студентів-хореографів і навчити їх відчувати, естетично переживати музику в русі, виховувати музичний смак, сприяти формуванню музично-культурного кругозору особистості.

Підсумовуючи вищесказане, відзначимо, що впровадження новітніх педагогічних технологій з урахуванням конкретних принципів їх відбору, мети, способу засвоєння змісту освіти є провідним завданням у професійному вихованні майбутніх педагогів-хореографів.

Основними критеріями підготовки студентів-хореографів можуть бути: культивування художньо-творчих здібностей, прагнення студентів до творчої активності. Майбутні хореографи-постановники зобов'язані вдосконалювати свої художньо-творчі здібності (розвивати пластику рухів, їх ритмічність, виразність у тісному взаємозв'язку з музикою); виховувати й розвивати ініціативу, самостійність у прийнятті рішень під час створення танцювальних композицій.

Подальші розвідки в цьому напрямку можливі при розробці матеріалів вузівських курсів методики викладання хореографії, мистецтва балетмейстера, розробці спецкурсів та спецсеминарів, магістерських досліджень.

Література

1. **Атутов П.Р.** Технология и современное образование // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 24.
2. **Кларин М.В.** Педагогическая технология. – М., 1989.
3. **Захаров Р.В.** Работа балетмейстера с исполнителем. – М., 1967.
4. **Современный балетный танец:** Пособие для студентов ин-тов культуры, учащихся культпросветучилищ и руководителей коллективов балетного танца / Под ред. В.М. Стриганова и В.И. Уральской. – М., 1977.
5. **Глузман А.В.** Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования. – К., 1997.
5. **Монахов В. М.** – Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград, 1983.

Forming of personality is a difficult, many-sided process, which comes forward in the form of the physiology, psychical and social becoming of man, display of its internal and external natural and public terms.

To activate educational-cognitive activity those which study becomes possible at introduction of the specially projected technology of studies. Pedagogical technology is understood as a successive system of actions of teacher, related to the decision of pedagogical tasks, or as systematic and successive embodiment in practice of the beforehand projected pedagogical process.

УДК 373.5.036+373.5.037

Т. Т. Ротерс

ВЗАЄМОДІЯ ФІЗИЧНОГО ТА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Реформування системи освіти школярів передбачає виховання творчої особистості, здатної спрямовувати свою життєдіяльність, з одного боку, у русло гуманістичного розвитку суспільства, а з іншого – до здобуття загальноосвітньої профільної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя. Шляхи досягнення цієї мети різноманітні, але особливого значення в цьому процесі займає естетичне виховання школярів. У концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах [1, с. 4–5] визначено мету художньо-естетичного виховання – це формування в учнів особистісно-цінного ставлення до дійсності та мистецтва, розвиток естетичної свідомості й художньої компетентності, здатність до самореалізації, потреба в духовному самовдосконаленні. Загальна мета конкретизується в основних завданнях, що інтегрують навчальні, виховні й розвивальні аспекти.

Одним з основних засобів естетичного виховання виступає музичне мистецтво, яке сприяє розвитку особистості школяра, досягненню духовних цінностей. У цьому аспекті на перше місце виходить формування пізнавального інтересу учнів до музичного мистецтва, розвиток творчих здібностей учнів, художньо-образного асоціативного мислення, уяви, фантазії, стимулювання художньо-естетичної діяльності; оздоровлення організму, формування краси й виразності музично-ритмічних рухів.

Кожен вид музичної діяльності має свої специфічні особливості, завдяки яким впливає на розвиток дітей, їх почуттєво-емоційну сферу. Ритміка й хореографія має значні можливості у вихованні школярів, оскільки танець, вправи з рухами, співом розвивають розумові й фізичні здібності дітей, їхні почуття і творчу фантазію. На підставі ритміки, хореографії й гімнастики розвивається ритмічна гімнастика, аеробіка, яка

сприяє зміцненню організму, поліпшенню кровообігу, дихання, діяльності серцево-судинної та нервової системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми, дає підстави стверджувати, що проблема естетичного виховання засобами музичного мистецтва, ритміки й хореографії, ритмічної гімнастики, аеробіки знайшла відображення у філософській, педагогічній, мистецтвознавчій літературі з теорії й методики фізичного виховання. Деякі дослідники формують мету естетичного виховання як цілеспрямоване формування естетичної свідомості (О. Бородіна, А. Комарова). І. Зязюн, М. Каган, Н. Миропольська, Г. Шевченко підкреслюють, що мета естетичного виховання виходить за межі формування здатності „сприймати й розуміти прекрасне” у сферу життєдіяльності й ширше – життєтворення в єдності всіх напрямів і форм, у тому числі й фізичного виховання.

Проблеми сутності естетичного виховання у фізичному та фізичного виховання в естетичному торкалися вчені, праці яких присвячені естетичному вихованню (О. Буров, Є. Квятковський, Д. Джола, Б. Лук'янов, Б. Йєменський, Л. Столович, Г. Шевченко, А. Щербо) і дослідники фізичного виховання (В. Белоусова, Н. Глушак, М. Лобжанідзе, І. Решетень, М. Сараф, В. Столяров, А. Френкін, Н. Щуркова, М. Яковлев). Спираючись на теоретичні засади цих досліджень, ми визначили, що естетичне виховання у зв'язку з фізичним ґрунтується на:

- формуванні естетичних уявлень, почуттів, потреб у фізичному вдосконаленні, умінь розуміти та створювати прекрасне у фізичних вправах;
- використанні засобів естетичного виховання (музично-хореографічне, поетичне та образотворче мистецтво);
- застосуванні методів естетичного виховання – виразний показ фізичних рухів, емоційне пояснення;
- створенні спеціальних умов (естетичний вигляд матеріально-технічної бази, учителя, наявність технічних засобів навчання).

Сутність зв'язку фізичного виховання з естетичним виявляється в досягненні людиною фізичної досконалості, яка базується на:

- гармонійному фізичному розвитку, який сприяє виникненню естетичного смаку і є джерелом естетичної насолоди;
- вихованні фізичних якостей, підвищенні фізичної підготовленості, що у свою чергу сприяє практичній діяльності людини „за законами краси”, а також впливає на емоційну сферу та працездатність особистості;
- зміцнюванні фізичного здоров'я, яке дозволяє досягнути найвищого ступеня краси як у зовнішньому, так і внутрішньому прояві.

Незважаючи на значну увагу педагогів, психологів, філософів, пошуковців у галузі теорії і методики фізичного виховання, усе ж окремі її кардинальні питання залишаються поки що нерозв'язаними. У науці не досліджувалися питання взаємодії фізичного та естетичного виховання в процесі профільного навчання.

Метою нашої статті виступає визначення основних педагогічних аспектів фізичного та естетичного виховання в системі профільного навчання старшокласників.

Профільне навчання це – вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу.

Мета профільного навчання – забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства. Профільне навчання спрямоване на набуття старшокласниками навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти.

Основними завданнями профільного навчання є:

- створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки;
- виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для їхнього життєвого й професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією;
- формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної компетенції учнів на допрофесійному рівні, спрямування молоді щодо майбутньої професійної діяльності;
- забезпечення наступно-перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю.

Профільне навчання ґрунтується на таких принципах:

- фуркації (розподіл учнів за рівнем освітньої підготовки, інтересами, потребами, здібностями й нахилами);
- варіативності й альтернативності (освітніх програм, технологій навчання й навчально-методичного забезпечення);
- наступності та неперервності (між допрофільною підготовкою й профільним навчанням, професійною підготовкою);

- гнучкості (змісту й форм організації профільного навчання, зокрема, дистанційного; забезпечення можливості зміни профілю);
- діагностико-прогностичної реалізованості (виявлення здібностей учнів з метою їх обґрунтованої орієнтації на профіль навчання) [2, с. 7–8].

У структурі профільного навчання домінує профіль, який передбачає поглиблене вивчення циклу споріднених предметів.

Профіль навчання охоплює таку сукупність предметів: базові, профільні та курси за вибором. Базові (загальноосвітні предмети) є обов'язковими для всіх профілів.

Профільні загальноосвітні предмети реалізують цілі, завдання й зміст кожного конкретного профілю (суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний).

Профільні предмети вивчаються поглиблено й забезпечують прикладну спрямованість навчання за рахунок інтеграції знань і методів пізнання та застосування їх у різних сферах діяльності, у тому числі й професійній, яка визначається специфікою профілю навчання.

Курси за вибором – навчальні курси, які входять до складу профілю навчання і спрямовані на поглиблення й розширення змісту профільних предметів.

Модель профільного навчання має різні форми організації, і в цьому аспекті ми зосереджуємо увагу на тому, що якщо профільні курси необхідні для поглибленого вивчення предметів, то курси за вибором спрямовані на забезпечення індивідуальних потреб кожного школяра з метою отримання додаткових знань, формування стійкого інтересу до предмета, розвитку відповідних здібностей і орієнтацій на професійну діяльність, де використовуються отримані знання. Поглиблене вивчення здійснюється або за спеціальними програмами й підручниками, або за модульним принципом – програма загальноосвітньої школи доповнюється набором модулів, які поглиблюють відповідні теми. Такий напрямок у Росії одержав назву – елективні курси, а в Україні – допрофільна підготовка, у межах якої можуть функціонувати факультативи, предметні гуртки на підставі створення однорідних за підготовленістю та інтересами мікрокомплексів. Для чого це необхідно? На нашу думку, елективні курси спрямовані на розвиток у школярів здібностей до самостійної творчої діяльності на підставі інтересу й мотивації, а також на забезпечення міжпредметних зв'язків: наприклад, художньо-естетичного напряму з гімнастичним. Насамкінець, елективні курси можуть бути цікавими та актуальними для школярів, а не виходити за межі предметної структури шкільної освіти – наприклад, курс про раціональне харчування тощо. У нашому аспекті взаємодія художньо-естетичного та гімнастичного напряму профільного навчання старшокласників можуть дати нам такі елективні курси, як фізична культура й хореографія; фізична культура й музично-ритмічне

виховання. Найбільш цікавим у взаємодії фізичного та естетичного виховання можуть бути поглиблені елективні курси з аеробіки. При цьому такий курс проходить на стику музичного й хореографічного мистецтва разом з гімнастичними вправами і сприяє гармонійному розвитку особистості школярів. Вагомими аргументами на користь аеробіки є її доступність, ефективність і емоційність.

Доступність її, насамперед, у тому, що її зміст базується на знайомих усім вправах. До складніших комплексів вправ можна перейти після систематичних занять, послідовно опанувавши типові для аеробіки рухи. Починати слід з простих і доступних вправ. Для занять аеробікою не потрібно спеціального обладнання, що має неабияке значення для їх організації. Потрібні лише магнітофон і підстилка.

Ефективність аеробіки – у її різнобічному впливові на опорно-руховий апарат, серцево-судинну й дихальну системи. Завдяки достатній тривалості занять, більшість з яких виконується у швидкому темпі, без довгих пауз для відпочинку, вплив цих вправ на організм рівносильний тому, що досягається багаторазовими повтореннями циклічних вправ помірної інтенсивності.

Емоційність занять пояснюється не тільки музичним супроводом. Робота в групі, прагнення узгодити свої дії з діями подруг, можливість демонструвати добре відпрацьовані рухи на конкурсах також пожвавлюють заняття аеробікою [3, с. 1].

Елективний курс з аеробіки, який будується на взаємодії фізичного та естетичного виховання, потребує й учителя високої фахової підготовки, який досконало володіє сучасною хореографією в аспекті різних танцювальних жанрів. Сам виступає високоемоційною та ерудованою людиною. Специфікою елективного курсу з аеробіки є те, що він проходить у спортивному залі, й ознаки, притаманні таким курсам, до курсу аеробіки не підходять. Бо основною ознакою таких курсів є колективне або індивідуальне виконання різних комплексів аеробіки (хоча основною формою проведення аеробіки є урок тривалістю від 20–25 хвилин до 40–45).

У якості висновку відзначаємо, що перспективність таких елективних курсів визначається тим, що вони надають змогу школярам визначитися з подальшим отриманням професійної освіти у фізкультурних ВНЗ чи інститутах культури, яке надасть їм можливість працювати в якості інструктора в різних фітнес-клубах, групах аеробіки, оздоровчої фізичної культури, яких на сьогодні дуже багато в системі сприяння здоров'ю населення через застосування різних оздоровчих технологій.

Література

1. **Концепція** художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах // Директор школи. – 2005. – №4 (340). – С. 3–30.
2. **Профільне** навчання // Сільська школа України. –

2004. – №19–20. – С. 7–8. 3. **Сербиненко О.** Аеробіка в школі // Здоров'я та фізична культура. – 2007. – №4.

In the article the process of cooperation of physical and aesthetical education is analyzed in the process of type studies. That type of studying is the type of the differentiated studies, which foresees the account of educational necessities, inclinations and capabilities of students and creation of terms for the studies of senior pupils in accordance with their professional self-determination, which is provided due to changes in aims, maintenance, structure and organization of educational process.

УДК 373.67

Л. Д. Рязанцева, Л. Д. Сибірцева

МЕТОДИЧНІ НАСТАНОВИ М. ЛЕОНТОВИЧА ТА ЇХ АКТУАЛЬНІСТЬ ДЛЯ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ

Музична педагогіка завжди існувала паралельно з існуванням музичного мистецтва. Необхідність передати свої знання, уміння й навички наступному поколінню була обов'язковою умовою продовження побутування будь-якого виду людської діяльності й музики в тому числі. Найчастіше це відбувається в усній формі від учителя до учня. Іноді вчителі фіксують свої методичні розробки в писемній формі, прагнучи до більш широкого охоплення аудиторії та задовольняючи потребу в збереженні й передачі інформації.

„Практичний курс навчання співу в середніх школах України” (з нотними матеріалами) М. Леонтовича ввібрав у себе методичні поради й указівки композитора, який близько двадцяти років свого життя присвятив педагогічній діяльності в навчальних закладах Поділля, Донбасу, Києва. Роки його життя (1877 – 1921) збіглися з бурхливими подіями, як у суспільстві, так і в художній культурі. Цей період ознаменований пошуками нових духовних цінностей, змінами в суспільному світосприйнятті, утвердженням національної самосвідомості. Діяльність М. Леонтовича відбила багато тенденцій у розвитку художньої культури, які були характерні для того часу. Митець чуйно реагував на все нове, що з'являлось у художньому й громадському житті, відчував свою необхідність як художнього діяча і педагога в цей складний час.

„Практичний курс” М. Леонтовича був створений для заповнення прогалини в навчальній літературі, яка б спиралася на національний ґрунт, і став згустком практичного досвіду. Він був завершений автором у 1920 році, але зберігався до публікації у 1989 році в рукописах, перебуваючи весь цей час практично невідомим. Лише в останнє десятиліття ХХ століття до педагогічної спадщини композитора

звернулася Л. Іванова. Вона відродила з небуття його численні хорові твори для дитячих хорів, дослідила діяльність М. Леонтовича як викладача музики, автора методичних статей і рекомендацій, виступила як упорядник цієї опублікованої праці. До неї були включені різні роботи: „Практичний курс навчання співу у середніх школах України з нотними матеріалами”, „Навчально-методичні розробки”, „Шкільні твори”.

Розгляду педагогічних ідей композитора присвячено також кілька робіт. Серед них треба відзначити статтю А. Завальнюка з його монографії „Микола Леонтович. Дослідження, документи, листи”, у якій аналізується створений композитором підручник.

Свого часу педагогічні погляди М. Леонтовича послужили прикладом для його молодих композиторів-сучасників: Л. Ревуцького, М. Вериківського, П. Козицького, які написали низку творів для дітей на фольклорній основі. Дослідники вважають, що в той час в Україні склалася „своєрідна музично-педагогічна школа, яка відіграла помітну роль у вихованні дітей. Шкода тільки, що її принципів засади, багатий творчий і теоретичний матеріали виявилися, по суті, забутими, що все це не знайшло вдумливих послідовників та продовжувачів серед молодших вчителів музики” [1, с. 6]. Це положення певною мірою зберігається і в наш час.

Заповнюючи цю прогалину, звертаючись до методичних настанов М. Леонтовича, можна співвіднести їх із сучасною педагогічною практикою й розглянути можливість використання ідей, положень і матеріалів „Практичного курсу” в роботі з нинішніми учнями музичних шкіл, що стало метою цієї роботи. Її досягнення виявилось здійсненням завдяки послідовному багаторічному використанню матеріалів і рекомендацій, викладених у „Практичному курсі” М. Леонтовича, у повсякденній роботі на уроках музичної грамоти, сольфеджіо й музичної літератури в музичній школі № 1 ім. М. Леонтовича м. Донецька одним з авторів цієї роботи. Досвід показав, що методика М. Леонтовича прекрасно працює і в наші дні, вона співзвучна існуючим зараз більш новим методикам. Наведені в книзі музичні приклади служать джерелом поповнення й поглиблення знань учнів про українську музику, про її фольклор, природно, вдало й ненав’язливо підтверджуючи теоретичні положення, пов’язані з вивченням музичної грамоти.

Одержавши початкову музичну освіту в Україні, сприйнявши естетичні настанови М. Лисенка, перейнявшись ідеями К. Стеценка, М. Леонтович постійно прагнув удосконалювати свою професійну майстерність. Відчуваючи недолік знань, під час відпусток М. Леонтович приїжджав до Петербурга для отримання консультацій по всьому обсягу музичних дисциплін: сольфеджіо, теорії музики, гармонії, поліфонії, хоровому аранжуванню, керуванню церковним хором та ін. У результаті він підвищив свою кваліфікацію, склавши іспити на звання регента після навчання на курсах при Придворній співочій капелі. Повернувшись в

Україну, він використовував отримані знання у своїй практичній роботі в загальноосвітніх школах, з церковними і світськими самодіяльними хорами, у створенні власних творів і обробках народних пісень. А протягом наступних років постійно прагнув до продовження освіти, до вдосконалювання своїх знань. Одним з його вчителів був Б. Яворський, у якого М. Леонтович навчався композиції.

Зміст „Практичного курсу” спирається на великий педагогічний досвід самого М. Леонтовича. Його музично-педагогічна діяльність була пов'язана з викладанням у Київській українській учительській семінарії, на диригентських та театральних курсах при Музично-драматичному інституті ім. М. Лисенка, у духовних училищах, у загальноосвітніх школах. У цій роботі М. Леонтович виходив з реального стану справ, характерного для свого часу, стану музичної освіти, а також із практичних завдань, поставлених перед ним.

„Практичний курс” Леонтовича став не тільки підручником музичної грамоти для загальноосвітніх шкіл, але й фактично комплексним навчальним посібником для вчителів, викладенням основ методики освоєння нотної грамоти й розвитку музичних здібностей учнів. Для того часу це була унікальна праця. М. Леонтович використовував існуючі методики вивчення музичної грамоти для досягнення особливої мети: зробити її викладання близьким і зрозумілим завдяки опорі на рідний національний ґрунт.

Методичні розробки М. Леонтовича спиралися на сформовані на той час системи музичної освіти. У своїх роботах автор посилається на систему Е. Жака-Далькроза, відомого швейцарського педагога, чії праці широко використовувались у педагогічній практиці того часу. Також у створеній методикі навчання співу можна відзначити вплив ідей Б. Яворського про ладові тяжіння. М. Леонтович орієнтувався й на деякі положення „Початкового підручника хорового співу у зв'язку з елементарною теорією музики, викладеною в практичних прикладах” О. Нікольського і М. Кашкіна. Як додатковий матеріал автор згадує „Побудову музичної мови” Б. Яворського, „Абетку хорового співу” О. Рождественського, збірники пісень А. Бігдая, П. Демуцького, А. Конощенка, О. Кошиця, М. Лисенка, К. Поліщука, Я. Степового, К. Стеценка. Також як робочу основу він використовував і інші видання: „Систему музичного ритму і метра” Х. Римана, „Елементарні уроки співу” і „Нотну абетку для співочих хорів” О. Рожнова, роботу І. Назарова „Музикальність. Розвиток зовнішнього і внутрішнього слуху та ритму і здатність читання з листа”. Узагальнивши існуючі матеріали й посібники, у своїй праці Леонтович прагнув, насамперед, до створення міцного зв'язку теоретичних знань з національним фольклором або музичною творчістю українських композиторів, дбав про доступність освіти.

Автор називає свою працю підручником, але за змістом це навчальний посібник, тому що включає розроблені дидактичні вимоги,

поради щодо методики засвоєння музичної грамоти, педагогічних принципів розвитку музичних здібностей учнів. У „Навчально-методичних розробках”, які ввійшли в опубліковану книгу, як зазначає Л. Іванова, „висловлені музично-теоретичні та методико-практичні думки складають в цілому єдину систему педагогічних поглядів митця, спрямованих на естетичне виховання шкільної молоді” [2, с. 133]. У кожній з цих робіт сучасні педагоги можуть знайти цінні поради музиканта-практика, що актуальні дотепер.

Деякі методичні основи своєї книги Леонтович висловив у вказівках для користування підручником: „Перед тим, як приступити до співу з нот, треба більш-менш розвинути слух та голос учнів, потім пам'ять та голос, навчити їх співати звуки мажорної гами. Потім приступити до докладного і ґрунтовного навчання ритму, а через деякий час почати вивчати нотну грамоту” [2, с. 12].

Для досягнення цього пропонуються різні форми роботи: „Студіювання пісень напам'ять, ритмічні вправи без нот, слухові мелодійні вправи без нот, ритмовий диктант для запису, спів ритмічних зразків по нотах, диктант невеличких мелодій для запису, спів мелодій по нотах, а також самостійна творчість учнів розвивають слух учнів і роблять їх більш-менш свідомими в нотній грамоті” [Цит. за: 3, с. 85].

У цьому зв'язку не випадковим є те, що у свій посібник Леонтович включив пісні для хорового співу, пісні-поспівки для сольфеджування, диктанти, канони для виховання навичок багатоголосного співу, які чергуються з розділами з музичної грамоти – поясненням знаків нотного письма, тривалостей, розмірів, знаків альтерації, інтервалів, будови мажорної та мінорної гам. Крім того, багато місця відведено на тренувальні вправи, відповідно до розділів, у яких вивчається той чи інший елемент музичної грамоти, також пропонується самостійно виконати різноманітні завдання. Практично цей підручник стає і робочим зошитом для засвоєння теоретичного матеріалу, що вивчається.

Таким чином, ці матеріали містять у собі головні методичні настанови, якими керувався Леонтович. Вони вказують на великий досвід Леонтовича-педагога та розуміння ним навчальних, виховних та естетичних завдань. Головною в них стає теза, що навчання повинно йти від простого до складного: „від меншого до більшого, від нижчого до високого, від елементарного до складнішого. У музиці та співі ми повинні триматись цього самого напрямку і від легкого посуватись до важкого. Мусимо, щоб забезпечити успіх, йти зразу не великими кроками, а потроху, щоб потім раз у раз не вертатись назад, щоб не псувати діла” [2, с. 76].

Ці методичні настанови послідовно проводяться в „Практичному курсі”. Так, розділ „Нотна грамота” побудований відповідно до них: після знайомства зі стійкими та нестійкими звуками ладу значна увага приділяється метроритму. Потім вивчаються інтервали й мажорна та

мінорна гама. У цій послідовності явно виявлений принцип руху від простого до складного, від легкого для засвоєння до більш складного.

Послідовне освоєння інтервалів у мелодії (від прими до октави) стало одним з принципів майже всіх методик викладання музичної грамоти й сольфеджіо. Є присутнім він і в „Практичному курсі” Леонтовича. У цьому підручнику при вивченні кожного з інтервалів наводяться художні й інструктивні приклади на їхнє використання. Введення цих прикладів (фольклорних у своїй більшості) у сьогоденню практику оживляє увагу дітей, спонукує їх шукати аналогічні зразки в сучасних піснях або у творах, що виконуються зі спеціальності.

Показово, що одночасно з чистою примою автор уводить поняття збільшеної прими, що стає початковим кроком до подальшого освоєння хроматичної системи. Й у випадку появи хроматичних ходів учні готові до розуміння природи цього мелодичного звороту. Також відразу після прими пропонується познайомитися з октавою як її оберненням. Такий підхід є доцільним, тому що учням легко зіставити ці інтервали, знайти їхню спорідненість і відмінність. Крім того, приклади, наведені Леонтовичем для знайомства з цим інтервалом, підкреслюють просторовий аспект у його звучанні, що є важливою властивістю фонізму цього співзвуччя. Ця обставина відразу реалізується в гармонійному звучанні цього інтервалу у двоголосному прикладі, яким починається й завершується музична побудова [2, с. 52]. Однією з настанов підручника є теза, що починати треба з активізації інтонаційного досвіду і слуху дітей, учити їх дихати, „становити рот” під час співу, а потім переходити до нотної грамоти. У засвоєнні теоретичного матеріалу та відборі музичних прикладів на перших кроках навчання доцільно – додержуватись пісень у межах мажорного тетраорду й добирати відповідних пісень, пристосованих до дитячого віку” [2, с. 79], що подобаються дітям. При цьому, перш ніж пісня буде вивчатися учнями, педагог повинен проспівати її сам, поцікавившись потім, чи подобається вона їм.

Показово, що головний акцент у супроводі занять Леонтович робить на допомогу вчительського голосу або камертону. Інші інструментальні джерела звуку (скрипка, фісгармонія, фортепіано) можуть бути використані за наявності потреби самого інструмента. Ця позиція зумовлена загальним станом шкільної музичної освіти того часу (не володінням деякими вчителями співу музичними інструментами, відсутністю самих інструментів), а також традиціями української співочої культури, яка була акапельною. Такий метод навчання має позитивні наслідки, він впливає на розвиток внутрішнього слуху дітей, загострює їх слухову увагу, активізує музичне мислення, дає можливість краще контролювати координацію голосового й слухового апарату.

У розвитку слуху Леонтович керувався теорією ладового ритму Б. Яворського, відповідно до якої вироблення почуття тяжіння нестійких звуків у стійкі є більш важливим умінням, ніж спів гамоподібних вправ.

На підтвердження цього він наводить приклади з народних пісень, у яких діють закономірності народної ладової системи, а не лінійний принцип послідовності звуків. Багато пізніше цей взаємозв'язок звуків між собою, своєрідна їх музична „валентність” стане визначальним фактором у визначенні ладу як системи.

Найважливішим фактором музичного розвитку дітей Леонтович вважав роботу над метроритмом. Для розвитку ритму він пропонував учням відбивати рукою метричну пульсацію, варіюючи темп, а потім змінюючи дольність такту (2, 3, 4). При цьому підкреслюється, що „спів по нотах починати треба записом та вивченням ритміки пісні, а не її мелодії” [2, с. 16]. Роботу над ритмом Леонтович радить починати з ритмічного аналізу пісень, виявлення в них сильних і слабких долей, довгих і коротких тривалостей, осмислення ритмічних закономірностей. Потім вводиться запис ритмічного рисунка (ритмічний диктант), а після цього і мелодичної лінії пропонованого музичного прикладу.

Така послідовність роботи над диктантом повинна подобатися учням тому, що спрощує процес придбання ними необхідних навичок. Цю форму розвитку музичних здібностей Леонтович вважав дуже важливою: „Проте ж диктант – така важлива справа, що невдалі спроби в диктанті не повинні зупиняти вчителя, а навпаки, примусити шукати кращих засобів для його переведення в класне життя” [2, с. 17].

Матеріал „Практичного курсу” Леонтовича дає можливість познайомити дітей і з іншими темами, такими як транспонування, секвенції, перемінний розмір, зіставлення мажору й мінору, які хоча й не знайшли відображення в назві розділів підручника, але відбилися в музичних прикладах і завданнях до них.

У послідовності теоретичного й практичного матеріалу слід зазначити деякі моменти, що стали важливими компонентами процесу навчання.

Так, усі теоретичні положення подаються в тісному зв'язку з хоровим співом. Пісенно-хоровий матеріал досить різноманітний і також розташований за ступенем трудности. Це одноголосні приклади, у яких охоплюється вузький співочий діапазон. Потім вводяться канони і двоголосні вправи, у яких спочатку переважає зручний рух голосів терціями, а потім з'являються приклади з самостійно окресленими хоровими лініями. У запропонованих автором канонах продовжується лінія розвитку внутрішнього слуху, з іншого боку вони спрямовані на оволодіння багатоголоссям. Пропонуючи спочатку учням проспівати канонем гаму, М. Леонтович потім вводить оригінальні мелодії зі словами, народні пісні, чергуючи їх із двоголосними вправами, секвенціями і триголоссям гармонійного типу.

Показово, що в роботі над вивченням матеріалу, після знайомства з новою темою, значна роль приділяється самостійному аналізу учнями музичного тексту. Ця форма роботи спрямована на усвідомлення учнями процесу музичного розвитку, виявлення в ньому певних закономірностей

і перенесення їх на інші музичні твори, а в цілому на розвиток і активізацію мислення дітей.

Кожен новий теоретичний матеріал зразу же підтверджується низкою музичних прикладів. При цьому важлива роль приділяється творчим вправам. Учням пропонується самостійно придумати яку-небудь мелодію і проспівати чи записати її. Такий підхід дозволяє скорегувати теорію практикою, активізує увагу школярів, надає навчальному процесу характер гри, робить його привабливим та сприяє глибокому засвоєнню матеріалу. Дослідник педагогічних ідей М. Леонтовича А. Завальнюк вважає, що в цьому напрямку „Леонтович, безумовно, є піонером, який, по суті, першим у вітчизняній музичній педагогіці радянського часу запроваджує методіку оптимального розкриття художньо-потенціальних можливостей дітей, скеровує їх зусилля на творчі спроби в композиції” [3, с. 90].

Аналізуючи музичні зразки, що наводяться в роботі та включаються в освоєння тієї чи іншої теми, звертаєш увагу на значну кількість прикладів, пов'язаних з театралізацією музичного змісту, включенням елементів гри або танцю. Деякі з пісень можуть стати сценками, розігруючи які, діти включаються в захоплюючий творчий процес. А організація музичного діалогу, передача мелодичної лінії від одного учня до іншого, безумовно, пов'язана з розвитком внутрішнього слуху як основи чистого інтонування.

Великого значення надавав М. Леонтович виразності співу. Він рекомендував відразу підключати використання різної голосності звуку, але „діти не повинні дуже голосно співати або кричати: це вадить і стоїть на перешкоді розвитку музичного слуху” [2, с. 80]. Знайомлячи дітей з термінами, що визначають силу звуку, треба відштовхуватись від їх художнього призначення: „Тоді дитина самостійно почує красу такого співу, ціну мистецтва. Разом з тим, у дитині розвинеться акуратність і пильність до роботи, а також і її розум” [2, с. 82].

Музичні приклади, що наводяться в „Практичному курсі”, здебільшого належать різним жанрам українського фольклору. Серед запропонованих пісень: суто дитячі, веснянки-хороводи, веснянки-ігри, ліричні, жартівливі, побутові, історичні, сюжетні тощо. Крім українських пісень, зустрічаються мелодії розспівок, заснованих на російському, білоруському фольклорі, власних творах композитора. Також до свого підручника М. Леонтович ввів народні пісні із збірок М. Лисенка, К. Стеценка, записи К. Квітки, Лесі Українки та інших фольклористів. Таке жанрове розмаїття сприяло збагаченню музичної ерудиції учнів, знайомило їх з широким колом музичних жанрів, як у минулому, так і зараз.

Також важливим фактором для М. Леонтович-педагога була захопливість навчального процесу. Для цього він рекомендував поєднувати різні форми роботи (засвоєння теоретичного матеріалу, закріплення його та перевірка знань учнів, слухання музики, спів пісень і

сольфеджування вправ, ритмічний і мелодичний диктанти), а також інструктивні вправи з музичними зразками: „Музичні вправи на кожному уроці мусять чергуватися з живою піснею: не треба ними докучати, але зараз же припинити їх, якщо діти починають нудитись ними” [2, с. 82]. А самі уроки „не повинні тягнутися більш як півгодини” [2, с. 80]. Крім того, запропоновані М. Леонтовичем завдання враховували необхідність для учнів у зміні дій: слухати, писати, відповідати на питання, співати, рухатися, грати. Усе це в цілому в наш час стало обов'язковими вимогами до уроку й повсюдно використовується в педагогічній практиці.

Адаптація методичних настанов М. Леонтовича до сучасних умов музичної освіти проходить дуже природно та закономірно. Вивчаючи відомі європейські системи (Карла Орфа, Жак-Далькроза та ін.), звертаєш увагу на те, що одним з важливих чинників у цих системах виступає опора на національний фольклор. Саме такої опори не вистачало нам для повноцінного опанування цих систем. Підручник Леонтовича дає природну національну основу багатьом теоретичним темам, які викладаються в теоретичних курсах музичних шкіл.

Усі форми роботи на уроках сольфеджіо в сучасній музичній школі мають змогу тісно переплітатися із заняттями зі слухання музики й курсом української музичної літератури. Українські фольклорні й авторські мелодії, що залучаються для вивчення нотної грамоти, завдяки цьому стають знайомими учням із самого початку одержаннями ними музичної освіти. Учителю необхідно завжди називати жанр пісні, яка використовується, пояснювати її призначення. Тоді вивчення народних пісень та обрядів придбає міцну основу й стане частиною музичного досвіду учня, особливо, якщо з'єднати опанований матеріал з реальною дією – театралізацією обряду. А звучання народних пісень буде сприйматися як одна зі сторін національної культури.

Освоюючи методичні настанови М. Леонтовича, викладені в його книзі „Практичний курс навчання співу в середніх школах України”, сучасний педагог може переконатись у їхній відповідності основним напрямкам музичної педагогіки. Кожне з положень знайшло підтвердження в практиці протягом майже вікового періоду, хоча й не було доступним для широкого кола вчителів.

У наш час педагогічні ідеї цього видатного музиканта знаходять усе більше впровадження в практику, їх високо оцінили багато педагогів, використовуючи у своїй роботі. Сучасних викладачів приваблює не тільки стрункість запропонованої системи, насиченість її національними джерелами, але й зацікавленість, яку вона викликає в учнів.

Музична педагогіка до нинішнього часу напрацювала великий практичний досвід, узагальнений у багатьох працях. Робота Леонтовича доповнює їх, дає освітньому процесу важливу національну основу, показує джерела методики роботи з дітьми, адже у свій час вона була першою в Україні в низці музично-дидактичних робіт. Поради й

рекомендації, викладені в праці, можна і потрібно використовувати, вводячи в зміст різних курсів: музичної грамоти, сольфеджіо, музичної літератури, хорового класу музичних шкіл і шкіл естетичного виховання.

Література

1. **Гордійчук М.** Передмова // М. Леонтович. Хорові твори. – К., 1977. – С. 5. 2. **Леонтович М. Д.** Практичний курс навчання співу у середніх школах України (з педагогічної спадщини композитора). – К., 1989. 3. **Завальнюк А.** Микола Леонтович. Дослідження, документи, листи. До 125-ої річниці від дня народження. – Вінниця, 2002.

УДК 908 (477) : 37.035.6

Н. М. Самохіна

ГРОМАДЯНСЬКА СОЦІАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВОЗНАВЧОГО КРАЄЗНАВСТВА

Проблема громадянської соціалізації майбутніх учителів є однією з основних проблем не тільки сучасної системи освіти й виховання, але й держави в цілому. Реальністю, яка зумовлює необхідність активізації процесу громадянської соціалізації молоді, є сучасна економічна й політична ситуація. Кардинальні зміни, які відбуваються в нашій державі, вимагають від молоді пильності, громадянської активності, поважливого ставлення до своєї нації, близькості, спорідненості з нею, лояльного відношення до встановлених у державі порядків, законів, відданості в служінні Батьківщині. Усе це потребує усвідомлення необхідності активізації процесу громадянської соціалізації, націленого на виховання діяльної, розсудливої молоді людини, яка має високий рівень громадянськості.

Громадянська соціалізація є поняттям, вивідним від більш загального – соціалізація – й указує на особливу значущість громадянських якостей особистості в ході її інтеграції в суспільство. Справжній громадянин своєї країни повинен бути не тільки носієм знань та вмінь, але й творчою особистістю, яка здатна використовувати отримані знання для конкурентоспроможної діяльності в будь-якій сфері суспільного життя, тобто для інноваційного розвитку суспільства. У цьому зв'язку дуже ефективним засобом громадянської соціалізації є мистецтво, яке сприяє всебічному, гармонійному розвитку людини.

Указуючи на особливу роль мистецтва в процесі формування справжніх громадян своєї держави, ми не можемо не погодитись з твердженням відомого педагога, художника, діяча культури Б. Неменського, який говорив, що „...ніщо, крім мистецтва, не може передати досвід почуттів багатьох людських життів. Так, можна через твір мистецтва пережити приниження раба або гіркоту самотності

старості, залишаючись при цьому молодою людиною нашого часу. Саме такий вплив мистецтва й формує душу, збагачує вузький особистий досвід величезним досвідом людства” [1, с. 104].

Своєрідною школою пізнання й виховання культурою є мистецтво рідного краю, яке традиційно визначають як мистецтвознавче краєзнавство. На наш погляд, саме мистецтвознавче краєзнавство здатне забезпечити повноту й фундаментальність становлення необхідних суспільству соціальних, громадянських й особистісних якостей індивіда.

Використання краєзнавчих матеріалів у процесі формування соціально адаптованої особистості, справжнього громадянина своєї країни відоме ще з часів Київської Русі. Особливої актуальності набуває ця проблема в останні роки, коли гостро поставлене питання щодо духовного відродження незалежної України.

У процесі спілкування молоді з творами мистецтва рідного краю формується прагнення до єдності зі світом й до краси, духовної й соціальної творчості. На нашу думку, це найважливіші якості громадянина. На цьому ґрунті виникає взаємодія громадян однієї чи різних соціальних груп, прагнення до саморозвитку й підтримки розвитку суспільства й людства.

Без знання історії й культури своєї малої батьківщини, без любові до неї й без діяльної участі в справі її збереження й розвитку неможливе становлення справжнього громадянина. У дослідженнях останніх років цей факт неодноразово акцентувався (М. Дарманський, Я. Жупанський, П. Кононенко, М. Костриця, В. Круль, В. Курило, О. Мазуркевич, Я. Мариняк, В. Обозний, Т. Озерова, І. Прокопенко, В. Романько, С. Савченко, Б. Ступарик, О. Тімець, О. Шаблій та ін.).

Так, у теоретико-прикладному дослідженні Л. Масол узагальнено історичний, теоретичний та організаційно-методичний аспекти художньо-краєзнавчої проблематики, визначено шкільне мистецьке краєзнавство як організовану й керовану педагогом діяльність учнів, спрямовану на систематичне вивчення, збереження й відтворення художньої спадщини рідного краю [2, с. 133–152].

Аналізу мистецтвознавчого краєзнавства як одного з напрямків краєзнавства в цілому присвячено окремий розділ у навчальному посібнику В. Обозного [3, с. 110–120]. У цьому розділі автор визначає сутність і значення мистецтвознавчого краєзнавства, акцентує увагу на основних його цілях і завданнях [3, с. 110].

Незважаючи на різноманітний контекст мистецтвознавчого краєзнавства, усі дослідники звертають увагу на те, що воно справляє значний вплив на формування справжнього громадянина своєї країни, на становлення його громадянських почуттів та на його громадянську позицію.

Незважаючи на те, що проблема громадянської соціалізації майбутніх учителів засобами мистецтвознавчого краєзнавства постійно перебуває в полі зору науковців, тема зберігає свою

здободенність та актуальність. Вирішити її – значить підтримати й розвинути інтерес молоді до культурологічних національних надбань, сформувати творчу гармонійну особистість, яка усвідомлює свою значущість у сучасному суспільстві.

Основні цілі публікації:

- визначити зміст громадянської соціалізації майбутніх учителів засобами мистецтвознавчого краєзнавства;
- обґрунтувати педагогічні умови громадянської соціалізації майбутніх учителів засобами мистецтвознавчого краєзнавства;
- подати перспективні положення щодо подальших наукових розвідок у напрямкові вирішення проблеми громадянської соціалізації майбутніх учителів засобами мистецтвознавчого краєзнавства.

У педагогіці під громадянською соціалізацією ми будемо розуміти складний багатогранний процес включення індивіда в громадянську практику, під час якого відбувається засвоєння та привласнення ним громадянських норм та цінностей, притаманних цьому суспільству, та здійснюється усвідомлене набуття індивідом такої інтегрованої якості особистості й базової цінності демократичного суспільства, як громадянськість.

Відомий соціолог С. Сергійчик акцентує увагу на тому, що змістом процесу громадянської соціалізації молоді є три елементи: „1) професійна соціалізація, яка дозволяє молодій людині отримати знання, набути трудових навичок і досвіду в одній чи кількох професіях; 2) правова соціалізація, спрямована на усунення серед молоді правового нігілізму, усвідомлення кожним молодим громадянином своїх прав і обов’язків; 3) політична соціалізація, яка сприяє підвищенню активності кожного індивіда в захисті своїх прав і свобод, в управлінні державними й суспільними справами” [4, с. 111]. Ми поділяємо думку автора про те, що громадянська соціалізація молоді передбачає цілеспрямоване патріотичне виховання цієї соціальної групи, а також виховання культури міжнаціонального спілкування учнівської молоді.

Необхідною умовою в процесі громадянської соціалізації є набуття громадянськості, оскільки саме громадянськість є реальною можливістю втілення в життя сукупності соціальних, політичних, громадянських прав особистості. Складовими громадянськості виступають громадянські якості, розвиток яких сприяє підвищенню рівня громадянської соціалізованості майбутніх учителів.

В основу концептуальних положень, що відбивають сутність та особливості процесу громадянської соціалізації майбутніх учителів засобами мистецтвознавчого краєзнавства, покладено ідею про розробку та практичну реалізацію педагогічних умов. Провідними серед них є такі:

- 1) посилення соціокультурної спрямованості дисциплін гуманітарного циклу за рахунок введення матеріалів з мистецтва рідного краю в навчальний процес;

2) акцент у процесі соціалізації студентів на пошуково-дослідницьку й культурно-просвітницьку роботу в галузі мистецтвознавчого краєзнавства;

3) забезпечення широкого взаємозв'язку й взаємодії діяльності університету з громадянської соціалізації студентів засобами мистецтвознавчого краєзнавства з різними соціальними інститутами.

Сутність першої умови полягає в інтеграції мистецтвознавчо-краєзнавчих матеріалів у лекційні, практичні, семінарські заняття зі студентами. Характеризуючи зміст першої умови й конкретизуючи вищесказане, назвемо можливі варіанти нестандартних форм роботи, інтеграція яких у навчальний процес ВНЗ сприятиме успішності й результативності мистецтвознавчо-краєзнавчих знань майбутніх учителів:

– лекції й семінарські заняття зі зміненими способами організації (лекція-парадокс, семінарське заняття – захист знань, захист ідей, лекція вдвох, лекція-зустріч);

– лекційні заняття, які спираються на фантазію викладача й студента (лекція – творчий звіт, лекція „Дивне – поруч”, лекція-портрет, лекція-бенефіс);

– семінарські й лекційні заняття, які передбачають трансформацію стандартних способів організації (парне опитування, експрес-опитування, семінар-залік, захист оцінки, підсумкова співбесіда).

Перераховані вище нестандартні форми роботи передбачають, на нашу думку, використання специфічних методів:

– інформаційно-розвивальних (пояснення, роз'яснення, діалог, самостійне вивчення й т. ін.);

– проблемно-пошукових (евристична бесіда, дослідницька робота й т. ін.);

– репродуктивно-творчих (складання конспектів ігрової, трудової, навчально-пізнавальної діяльності в умовах педагогічної практики, спрямованої на розв'язання завдань громадянської соціалізації підростаючого покоління засобами мистецтвознавчого краєзнавства).

Мистецтвознавче краєзнавство в цьому випадку буде виступати об'єктом реалізації вказаних вище форм і методів роботи.

Ефективним засобом реалізації першої педагогічної умови може бути розроблений спецкурс „Мистецтвознавче краєзнавство”, мета якого полягає у формуванні в майбутніх учителів більш глибоких, системно впорядкованих знань у галузі культури й мистецтва рідного краю. Саме спецкурс дозволяє озброїти майбутніх учителів цілісною системою знань, умінь, навичок, які пробуджують і розвивають їх дослідницькі творчі здібності, а також здібності, необхідні їм для проведення мистецтвознавчо-краєзнавчої роботи під час педпрактики (і на уроках, і в позаурочний час).

Спецкурс передбачає обов'язкову наявність навчальних, наукових, методичних і практичних завдань, у процесі розв'язання яких

передбачається розвиток особистісних громадянських якостей майбутніх учителів, удосконалення їх професійних умінь і навичок. Таким чином, систематичне використання місцевого матеріалу в навчальному процесі ВНЗ із залученням вищевказаних форм і методів роботи сприятиме громадянській соціалізації майбутніх учителів.

Знання, отримані майбутніми фахівцями в ході навчального процесу, сприятимуть розширенню їх кругозору, зміні ставлення до своєї малої батьківщини, формуванню почуття громадянської гордості, патріотизму.

Активізація пошуково-дослідницької й культурно-просвітницької роботи зі студентами в галузі мистецтвознавчого краєзнавства є змістом другої педагогічної умови. Участь майбутніх учителів в історико-культурних, фольклорних експедиціях, робота в архівах, краєзнавчих фондах місцевих бібліотек, вивчення мистецтвознавчо-краєзнавчих першоджерел – усе це сприятиме розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців, формуванню в них навичок науково-дослідної роботи, активізує самостійну роботу майбутніх учителів.

Культурно-просвітницька робота майбутніх фахівців у галузі мистецтвознавчого краєзнавства (участь у різноманітних регіональних культурних заходах, громадських рухах з охорони пам'яток історії й культури рідного краю, організація творчих зустрічей, художніх виставок і т. ін.) допомагає максимальній творчій самореалізації й самоактуалізації студентської молоді.

Саме в процесі пошуково-дослідницької й культурно-просвітницької діяльності, безпосередньо спілкуючись з культурою й мистецтвом свого краю, реально відчуваючи себе справжнім її творцем, можливо спостерігати процес природного формування почуття громадянськості, виражений у позитивній зміні ставлення до своєї малої батьківщини, у зародженні почуття гордості за свій край, відсутній раніше здатності до співпереживання й сприяння культурному сьогоденню, минулому й майбутньому свого регіону. У зв'язку з цим ми маємо всі підстави стверджувати, що активізація пошуково-дослідницької й культурно-просвітницької роботи зі студентами в галузі мистецтвознавчого краєзнавства – необхідна умова в процесі громадянської соціалізації майбутніх учителів.

Сутність третьої розробленої нами педагогічної умови полягає в забезпеченні широкого взаємозв'язку й взаємодії діяльності університету з громадянської соціалізації студентів засобами мистецтвознавчого краєзнавства з різними соціальними інститутами.

Співробітництво з пошуково-дослідними й культурно-освітніми закладами міста (музеями, галереями, театрами, бібліотеками, архівами й т. ін.), з іншими освітніми закладами всіх рангів і рівнів, регіональними культурно-освітніми організаціями й творчими об'єднаннями (відділами народної творчості, творчими спілками представників різних видів мистецтва, клубами творчої інтелігенції й т. ін.) – усе це не тільки

сприятиме формуванню професійних навичок майбутніх фахівців, розвитку пізнавальної активності, поповненню інформаційного багажу майбутніх фахівців, але й досить глибоко й різнобічно знайомитиме майбутніх учителів на практиці з особливостями навколишнього культурного середовища, сучасного соціокультурного життя, сприятиме залученню майбутніх учителів у систему наявних соціальних відносин.

Інституалізація мистецтвознавчого краєзнавства в процесі громадянської соціалізації майбутніх учителів допомагає накопиченню досвіду спілкування з людьми різних соціальних груп, набуттю навичок громадської мистецтвознавчо-краєзнавчої роботи, розширенню системи зв'язків і відносин у галузі громадянської соціалізації майбутніх учителів засобами мистецтвознавчого краєзнавства.

Реалізація охарактеризованих вище педагогічних умов повинна здійснюватися через використання традиційних та інноваційних форм навчання й виховання, які відповідають цілям, завданням, змісту процесу громадянської соціалізації майбутніх фахівців засобами мистецтвознавчого краєзнавства.

Акцентуємо увагу на тому, що інтеграція розроблених педагогічних умов у навчально-виховний процес майбутніх учителів повинна відбуватися з урахуванням особистісно орієнтованого підходу. Саме такий підхід, на нашу думку, сприяє підвищенню рівня громадянської соціалізованості майбутніх учителів і забезпечує його позитивну спрямованість.

Таким чином, запропонований у публікації підхід до вирішення проблеми дозволяє стверджувати, що мистецтвознавче краєзнавство є ефективним засобом громадянської соціалізації майбутніх учителів. Представлені в цій статті результати не претендують на повноту дослідження проаналізованої проблеми й потребують подальшого розвитку. Доцільно розглянути можливість використання інших видів краєзнавства (історичне, географічне, педагогічне й т. ін.) у процесі громадянської соціалізації майбутніх учителів, дослідити шляхи інтеграції краєзнавчих матеріалів у процес громадянської соціалізації підростаючого покоління інших професійних орієнтацій і вікових категорій, проаналізувати значущість краєзнавчої освіченості підростаючого покоління в цілому в процесі його соціалізації.

Література

1. **Неменский Б.М.** Искусство как опыт человеческих отношений // Искусство в шк. – 1991. – №3. – С. 10–17.
2. **Масол Л.М.** Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій // Мистецтво та освіта. – 2001. – №1. – С. 2–5.
3. **Обозний В.В.** Краєзнавство: Навч. посібник-практикум. – К., 1997.
4. **Сергейчик С.И.** Факторы гражданской социализации учащейся молодежи // Социологические исследования. – 2002. – №5. – С.107–111.

Theoretically substantiated, substantially elaborated and experimentally controlled are pedagogical conditions that promote civil socialization of future teachers; the modern pedagogical technologies which come as the mean of realization of the pedagogical conditions; some recommendations concerning the possibilities of using fine art study of local lore in process of future teachers' civil socialization have been formulated.

УДК 37: 78

Т. Б. Сіротіна

ПРО ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ В СУЧАСНІЙ МУЗИЧНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Музична педагогіка включає дві сфери музичної діяльності: музично-педагогічну науку та музично-педагогічну практику. Музична педагогіка є складовою загальної педагогіки, тому шляхи їх розвитку та основні категорії в них схожі. Предметом цієї статті є розгляд деяких аспектів процесу та результатів засвоєння музичної культури, які складають зміст музичної освіти.

З перетворенням України на самостійну державу існуюча система освіти перестала відповідати вимогам, що постали перед нею в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу й потребувала докорінного реформування. Державна політика у сфері освіти була переглянута, перспективи її розвитку знайшли відображення у Законі України „Про загальну середню освіту” [1].

Перехід України до нових структури і змісту 12-річної шкільної освіти зумовив необхідність принципово по-новому визначити функції всіх етапів шкільної освіти, забезпечити їх цілісність, більш точну й повну відповідність викликам часу. Цей перехід зумовив також зміни державної політики й у сфері позашкільної освіти, яка включає державні, комунальні, приватні позашкільні навчальні заклади та базується на Конституції України і складається із Закону України „Про загальну середню освіту”, міжнародних договорів України, інших нормативно-правових актів.

Поява Закону України „Про позашкільну освіту” та Наказу Міністерства культури і туризму від 18.07.2006р. №570/0/16 – 16 „Про затвердження типових навчальних планів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів” зумовили модернізацію музичної освіти, яка передбачає реалізацію принципів демократизації освіти, її гуманізацію, переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня та збільшує термін навчання до 8(6) років на відміну 7(5) років. Збільшення терміну навчання в школах естетичного виховання на один рік передбачає розвантаження й перерозподіл шкільного змісту, які не

повинні зменшити системоутворювальну роль базових знань, що забезпечуватимуть потреби особистості у творчій самореалізації.

Актуальність появи вищезазначених документів пов'язана з низкою причин соціально-психологічного спрямування, неадекватною оцінкою національних, культурних та історичних традицій, послабленням найважливіших соціокультурних інститутів держави – науки, освіти, культури тощо. Масова деформація ціннісних орієнтирів може призвести до негативного та руйнівного впливу на найбільш незахищених членів суспільства – дітей, у яких ще нестійка психіка, не до кінця сформований світогляд.

Важливі зміни, що відбулися в галузі початкової мистецької освіти, гостро поставили низку питань щодо розвитку сучасної музичної педагогіки, яка успадкувала та творчо розвинула на новій соціально-естетичній основі традиції та досвід класичної музичної педагогіки. Проблеми початкової мистецької освіти України [2], до якої належать музичні школи (МШ), школи мистецтв (ШМ), школи естетичного виховання (ШЕВ), неодноразово розглядалися в окремих статтях, наприклад, у матеріалах науково-методичного семінару з проблем розвитку початкової музичної освіти (К., 2006). Однак це дуже складна й важлива проблема, тому вона потребує додаткового розгляду.

Актуальність цієї статті зумовлена недостатнім ступенем вирішення деяких проблем, зокрема таких, як:

- особливості особистісно орієнтованого навчання;
- питання національного виховання учнів;
- особливості творчого музикування учнів;
- види контролю та оцінювання навчальної діяльності учнів,

що становили основні тенденції сучасної музичної педагогіки. У зв'язку з цим метою статті стало виявлення специфіки впровадження та пошук напрямків дослідження кожної із зазначених тенденцій.

У концепції загальної середньої освіти сказано, що за останні роки значно зросло навчальне навантаження учнів, зумовлене невідповідністю змісту освіти, навчальних технологій віковим психофізіологічним особливостям учнів. Це гальмує різнобічний розвиток дітей, негативно впливає на стан їхнього здоров'я, мотивацію навчання. Усе це вимагає перегляду підходів до визначення мети й завдань шкільної освіти, формування її змісту, організації навчально-виховного процесу.

Гуманістичні цінності освіти зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно орієнтовану. Сутнісними ознаками цих змін є навчання й виховання особистості на засадах індивідуалізації, створення умов для саморозвитку й самонавчання, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей.

Особистісно орієнтоване навчання передбачає нову педагогічну етику, визначною рисою якої є взаєморозуміння, взаємоповага, творче співробітництво на основі особистісного спілкування, підтримки, співпереживання та довіри. Принципово важливою є орієнтація на

розвиток творчості – творчої активності, творчого мислення, здатності до адекватної діяльності в нових умовах. Отже, найголовнішими ознаками особистісно орієнтованого навчання є багатоваріантність методик, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності й гідності дитячої особистості. Основоположним принципом роботи в позашкільних навчальних закладах повинні стати диференціація та індивідуалізація навчання й виховання учня.

Нині як ніколи відчувається потреба у формуванні особистості, чутливої до свого оточення, здатної протистояти негативним проявам дійсності. Рішення цієї важливої проблеми сьогодення пов'язано з формуванням освітньої підготовки учнів, забезпеченням їх пізнавальних потреб в інтелектуальній, емоційній, духовній сферах через самосвідомість, самостійність, творче мислення, бажання та вміння самовдосконалюватися.

Музичне навчання, поряд з вузькоспеціальними завданнями навчання гри на інструменті та отримання музичних знань, вирішує на сучасному етапі також і нові завдання, серед яких найбільш значущими є:

- створення умов для кожного учня у виявленні індивідуальних засобів спілкування з музикою;
- творчий розвиток природної музикальності учнів;
- створення умов для самопізнання та самовдосконалення;
- допомога у формуванні внутрішнього духовного світу.

Сучасна музично-педагогічна практика все частіше звертається до форм творчого музикування, яке є одним з основних напрямків розвитку учнів ШЕВ. Ця проблема за допомогою різних методів вирішується на уроках основних навчальних дисциплін – сольфеджіо та фаху. Розвиток творчих здібностей на уроках сольфеджіо здійснюється у межах групових занять. Робота в групі визначається своєрідною динамікою, мережею мотивацій та зобов'язань те, що було складним для однієї особи не буде становити труднощів для групи – це дасть змогу учням пережити задоволення від почуття виконаного завдання.

Зовсім інший підхід до творчого музикування потрібен на уроках з фаху. Виховання як музиканта-аматора, так і музиканта-професіонала будь-якої спеціальності передбачає розвиток умінь та навичок виконання самостійних творчих завдань – підбір мелодії на слух, створення до неї другого голосу та акомпанементу тощо. Цей процес повинен відбуватися за участю педагога, який не тільки здатен, а й повинен керувати цим процесом, планувати та аналізувати результати своєї педагогічної діяльності. На жаль, діючі Програми з фаху не націлюють викладачів на таку важливу форму роботи на уроці, як творче спілкування. Творчі форми музикування повинні передбачати більшою мірою музичний діалог, оскільки саме він складає сутність музикування. Процес творчого спілкування на уроці між учителем та учнем не може відбуватися у

присутності сторонніх спостерігачів, оскільки має значення лише для учасників цього процесу. Саме така атмосфера на уроці дозволяє учневі бути емоційно чутливим, непередбачуваним, зацікавленим.

Глибинна реформа сучасної музичної педагогіки має ґрунтуватися на українській класичній культурній спадщині, на цінностях європейської культури, на українській національно-демократичній педагогіці, на органічному поєднанні національних та загальнолюдських цінностей. Домінантою виховного процесу має стати виховання в учнів патріотизму з новим змістовим наповненням. З одного боку, це виховання почуття любові до рідного краю, свого народу, держави, відповідальності за їхнє майбутнє, а з іншого – відкритість до сприйняття різноманітних культур світу, засвоєння фундаментальних духовних цінностей людства – гуманізму, свободи, справедливості, культури, національного примирення, збереження природи тощо.

Найважливішим складником національної культури для кожної нації є проблема виховання підростаючого покоління. Опору на культурно-історичні цінності своєї нації при вихованні дітей визнавали всі найвидатніші педагоги світу. У зв'язку з цим необхідно в процесі навчальної діяльності учнів формувати в них, поряд з іншими складовими, стійкий інтерес до народознавчої творчості, національну самобутність, любов до свого народу. Цьому, безумовно, можуть сприяти важливі зміни в галузі музичної освіти: збільшення терміну навчання в ШЕВ на один рік, введення нових навчальних планів, у яких українська музична література вивчається поряд зі світовою впродовж усіх років вивчення цього предмета. Завдяки появі нового навчального плану збільшився також термін вивчення музичної літератури з чотирьох до п'яти років при восьмирічному та шестирічному строках навчання. Усе це надає можливість більше уваги приділяти формуванню в учнів любові до української народної пісні, докладному ознайомленню учнів з обрядами та звичаями українського народу, що допоможе сформувати в них почуття національної свідомості та почуття гордості за свій народ.

Безумовно, проблема виховання національно свідомої особистості є в наш час однією з найбільш важливих, однак, вирішення цієї проблеми залежить у першу чергу від змісту освіти, а саме від джерела здобування учнями знань, яким є шкільний підручник. На жаль, поки ми маємо обмежену кількість підручників, які б відповідали сучасним вимогам, були адаптовані для сприйняття їх змісту учнями та схвалені Міністерством культури і туризму для використання в навчально-виховних закладах (одним з таких є підручник Гукова В.В. Світова музична література. 1-й рік навчання. – К.: Мелосвіт, 2006). Тому час від часу з'являються підручники, які викладачі створюють, не дочекавшись появи затверджених підручників та посібників. З подібних надрукованих можна назвати, наприклад: підручники „Українська музична література” ч. 1 та 2, автор-упорядник І.І. Казак, м. Рівне, 2007 р.; „Музична грамота”, укладачі Н.В. Амосова, І.І. Казак, м. Рівне, 2005 р. тощо.

Необхідною складовою навчального процесу є перевірка й оцінювання учнів. На уроках сольфеджіо застосовуються різні види контролю: попередній, поточний, періодичний, тематичний, підсумковий, заключний, самоконтроль тощо. Вибір видів контролю, їх поєднання, взаємозалежність між ними визначається типом уроку, специфікою навчального матеріалу. Контроль та оцінювання знань, умінь та навичок учнів може проводитись також у формі заліків, контрольних уроків, олімпіад, конкурсів тощо.

Новий Типовий навчальний план не передбачає розподіл на молодші та старші класи, однак недоцільним було б залишати заключний контроль умінь і знань учнів на випускний іспит з сольфеджіо. Тому поряд із заключним контролем, на думку Г.А. Смаглій, необхідно ввести „рубіжний контроль”, що збігається з традиційним розподілом загальноосвітньої школи на молодші, середні й старші класи. Наприкінці кожного з цих етапів необхідно ввести оцінювання практичних навичок та вмінь, які здобули учні за означений термін навчання з предмета сольфеджіо.

Наведемо умовний розподіл етапів рубіжного контролю:

Термін навчання	Молодші класи	Середні класи	Старші класи
8 років	1 – 4	5 – 6	7 – 8
6 років	1 – 2	3 – 4	5 – 6

Основними функціями контролю за успішністю є: освітня, діагностична, виховна, розвивальна, стимулююча, управлінська. Учні повинні знати зміст, засоби, строк та тривалість контролю. Ефективність контролю визначається врахуванням психофізіологічних особливостей учнів.

Правильно організований контроль та оцінювання знімають у школярів страх перед контрольними роботами, знижують рівень тривожності, формують правильні цільові настанови, орієнтують на творчу працю, активність, самостійність, які є одними з факторів подолання заниженої самооцінки учнів.

У зв'язку з реалізацією принципів гуманізації та демократизації освіти змінюються й підходи до оцінювання навчальних результатів учнів, яке має ґрунтуватися на позитивному принципі: ураховується рівень досягнень учня порівняно з його попередніми результатами, а не ступінь його недоліків і прорахунків.

У процесі оцінювання молодших школярів слід приділяти увагу індивідуалізації оцінювання, зумовлену психологічними особливостями розвитку дітей. Комплексна перевірка різних видів діяльності дозволяє гуманно оцінити старанних, активних учнів, які не мають яскраво виражених музичних здібностей. Однак, досі не існує розроблених критеріїв оцінювання знань, умінь та навичок учнів та класифікації помилок при виконанні письмових робіт. Це утруднює роботу педагога,

не дає можливості об'єктивно оцінювати та стимулювати учнів, які бажають продовжити навчання у вищих мистецьких навчальних закладах I – II рівнів акредитації через те, що кожен з учителів вкладає свій зміст у загальнооцінні вирази „задовільно”, „добре”, „відмінно”, „груба помилка”, „негруба помилка” тощо.

Систематичний, всебічний та об'єктивний контроль дає можливість установити динаміку успішності, можливість виявити проблемні ділянки в роботі педагога, зафіксувати вдалі методи та прийоми, що використовувалися.

Оцінювання передбачає встановлення рівня навчальних досягнень учня в оволодінні змістом предмета порівняно з вимогами Програми. Об'єктивність і точність оцінок забезпечуються такими критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів: якість знань, рівень сформованості вмінь, рівень оволодіння досвідом творчої діяльності.

Зміни в змісті й структурі позашкільних навчальних закладів потребують розв'язання проблеми підготовки вчителя, який повинен постійно дбати про своє особистісне й професійне зростання, підвищувати рівень своєї кваліфікації. Для забезпечення результативності навчального процесу необхідним є створення умов для розвитку педагогічної творчості вчителя, організації методичної роботи, знайомство з передовим досвідом інших учителів та колективів. Зміни, що відбуваються в музичній освіті, потребують також переорієнтації вчителя від просвітництва до культурно-творчої місії, від авторитарної педагогіки до педагогіки співробітництва.

Процес переходу до 8(6)-річного терміну навчання в позашкільних навчальних закладах є складним і тривалим. Обов'язковими умовами його успішного запровадження є поступовість переходу, конкурсні засади створення навчальних програм і підручників, широке обговорення питань щодо існуючих проблем.

На сучасному етапі розвитку музичної освіти відбуваються значні зміни щодо визначення змісту, форм та методів надання знань, формування вмінь та навичок, розвитку пізнавальної діяльності учнів. Сприйняття смислу та сутності музичного навчання постійно зрушується в бік усвідомлення його не як допоміжного, тобто малообов'язкового, а, навпаки, як необхідного. У зв'язку з цим питання про тенденції в сучасній музичній педагогіці потребують подальшого всебічного розгляду та обговорення.

Література

1. **Закон** України „Про загальну середню освіту”. – К., 2000.
2. **Закон** України „Про позашкільну освіту”. – К., 2000.

The article is dedicated to problem of the comprehension general trend modern music педагогіки. The author selects and characterizes some problems to practical activity of the teacher-musician, contributes the offers on

improvement existing methods of teaching, points to perspective directions in development of the system of the music formation.

УДК [78:37] (430) “715”

I. О. Сташевська

ВПЛИВ ТЕОЛОГО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ ІДЕЙ НІМЕЦЬКИХ РЕФОРМАТОРІВ НА РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ ЕПОХИ ВІДРОДЖЕННЯ

Ренесанс як один з найяскравіших періодів історичного розвитку європейських країн уже довгий час залишається предметом пильної уваги дослідників різних національностей та наукових напрямів. Як відомо, цей період характеризується кардинальним оновленням культурного життя в країнах західної та центральної Європи. Відродження естетичних ідеалів античності, інтенсивний розвиток світської культури та її гуманістична орієнтація детермінували зміни парадигм у музичному мистецтві та освіті.

У Німеччині тенденції Ренесансу найбільш яскраво проявилися в XVI столітті в реформаторському русі, що поєднував у собі релігійну спрямованість із прагненням наближення до реального життя людини. Аналіз літератури свідчить про актуальність у вітчизняному науковому просторі останніх років питань філософії, педагогіки, культури й мистецтва епохи Відродження (О. Александрова, О. Глазкова, Б. Год, І. Козлик, В. Литвинов, Т. Розова, О. Шинкарук, В. Шейко, О. Гаврюшенко, О. Кравченко й ін.). Виявляється також увага українських дослідників до історії європейської та, зокрема, німецької Реформації (Л. Несторенко, В. Дятлов, С. Каріков й ін.). Але поки що недостатньо розроблено у вітчизняній педагогічній науці залишається проблема розвитку музичної освіти в Німеччині в епоху Реформації. У зв'язку з цим, завданням цієї публікації є висвітлення провідних музично-педагогічних ідей німецьких реформаторів лютеранського напрямку та визначення меж їх впливу на розвиток музичної освіти в Німеччині XVI століття.

Якщо в інших західноєвропейських країнах у цей період простежується тенденція зміщення теоцентричної моделі світосприйняття на антропоцентричну, інтенсивно розвиваються ідеї про самоцінність музики як мистецтва, що приносить задоволення й насолоду, підноситься як її моральне, так і естетичне значення, то саме в німецькому суспільстві разом з підвищенням ролі естетичної функції музики пріоритетне значення зберігає її етична сутність. Музика, як і раніше, розуміється реформаторами, насамперед, як засіб релігійного виховання. Незважаючи на стрімкий розвиток світської музичної

культури, основним вогнищем музичної освіти в Німеччині залишається церква.

Як відомо, музика займала важливе місце в освітній концепції провідного діяча німецького протестантизму Мартіна Лютера (1483 – 1546), який сам був добре музично освіченою людиною, професійно співав та грав на лютні. З 1501 року Лютер вивчав „вільні мистецтва” на артистичному факультеті Ерфуртського університету. Його духовні пісні в народному стилі стали невід’ємною частиною протестантського пісенства [1, с. 209]. До речі, у сучасних історичних дослідженнях акцентується увага на тому, що таке швидке розповсюдження теологічного вчення Мартіна Лютера було б не можливо без акцептування широкими народними масами протестантського хоралу [1, с. 223].

Любов Мартіна Лютера до музики мала глибокі теологічні коріння. У своїх висловленнях про музику він називає її „божим даром”, що радує душу, гонить диявола, гнів, пристрасті, гордовитість та смуток. „Я віддаю музиці перше місце після теології”, – констатує реформатор [Цит. за: 1, с. 209]. Таким чином, за визначенням Карла Еренфорта, музику Лютер ставить у центр теологічної антропології [Там само].

Вимоги Мартіна Лютера щодо обов’язкового навчання церковного співу всіх верств населення були засновані на його переконанні в тому, що кожна людина має право користуватися „даром творця” – музикою як засобом духовного становлення, пошуку себе, відкриття свого серця Богу та його прославлення [1, с. 224–225; 2, с. 25–26].

Під впливом реформаторських ідей музичне виховання в німецьких школах набуває особливого значення. Так, „Шкільні правила” протестантських шкіл наказують навчати співу та музичної грамоти (німецькою та латинською мовами) усіх учнів без винятку [3, с. 348]. У протестантських інтернатах уроки співу проводились щоденно (переважно з 12 до 13 години) і були обов’язковими для всіх школярів. Окрім того, зазвичай були прийняті колективний спів на початку й наприкінці інших занять, виконання ранкових, вечірніх і застільних пісень, а також музичне оформлення шкільних свят [4, с. 55].

Збільшення кількості дітей у протестантських школах створювало складності в реалізації вимог музичної освіти всіх учнів, особливо їх участі в хоровому співі. Наприклад, у маленькому місті Торгау кількість учнів настільки виросла, що в 1545 році виникла необхідність у виданні розпорядження про обмеження учнівського складу школи до 400 осіб [5, с. 46]. Саме в Торгау шкільним кантором працював друг Мартіна Лютера, музикант, композитор Йоганн Вальтер (1496–1570), який брав активну участь у розробці концепції музичного виховання в реформаторській школі. Одним з головних завдань музичного навчання в протестантських школах відповідно до цієї концепції було формування зі складу школярів й інших осіб, що виявляють інтерес до хорового співу, доброго хору, основні функції якого полягали в участі у повсякденному

богослужінні та культових святах. Йоганном Вальтером була започаткована традиція організації змішаного шкільного хору, що складався не тільки зі школярів, а й учителів, священників та міських жителів. Фінансування запрошених співаків забезпечувалось за рахунок міської допомоги й виступів хору за замовленням (на весіллях, похованнях, придворних та приватних святкових церемоніях тощо) [5, с. 41; 6, с. 47].

Шкільні нормативні документи тих часів свідчать про прагнення реформаторів до поєднання практичної й теоретичної музичної підготовки школярів. Про зміст музичного навчання в реформаторських школах можна судити за „Страсбурзьким навчальним планом”, що виник наприкінці XVI століття і був складений на підставі численних шкільних правил та церковних регламентів. Так, відповідно до навчального плану, два перших класи вивчались інтервали й спів хоралів на слух; у двох наступних вводилось читання нот і здійснювалось ритмічне виховання, яке визначалось дуже важливим для поліфонічної музики; музичне навчання в наступних двох класах ґрунтувалось на співі канонів і найпростіших мотетів, і тільки учням старших класів дозволялась участь у спільному хоровому співі. Як правило, на тиждень учні відвідували п'ять уроків музики [4, с. 60–61]. Вивчення теорії музики як необхідна умова освоєння церковної вокальної поліфонії залишалась невід'ємною складовою навчального плану протягом усього терміну навчання [7, с. 31].

Шкільні музичні заняття забезпечувались не тільки діяльністю одного кантора. Для інструментальної підготовки учнів часто ангажували музикантів з придворних капел та церковних органістів [6, с. 49].

Поступово протестантські латинські школи перетворюються в центральні носії музичної культури. Завдяки новій шкільній концепції музика стає засобом поєднання церковних шкіл із світським соціокультурним середовищем. Шкільні хори починають обслуговувати не тільки богослужіння, вінчання, хрещення та поховання, а й світські придворні й приватні урочисті заходи [1, с. 220]. У першій половині XVI століття на території центральної Німеччини широке розповсюдження здобула „шкільна драма” – музично-театральні вистави гуманістичної спрямованості, що супроводжувалися музикою, танцями, костюмуванням [4, с. 59].

Полегшенню процесу передачі музичного досвіду сприяв винахід у 1498 році нотодрукування та поява друкованої навчальної музичної літератури, що, за визначенням Г. Шюнемана, дає початок зародженню нового специфічного напрямку розвитку теорії музики – музично-педагогічного [8, с. 62]. Реформаторські ідеї сприяють продовженню процесу наближення музичної теорії до практики, подальшому збільшенню й удосконалюванню навчальної літератури. Ріст значення інструментальної музики детермінував необхідність теоретичного узагальнення практики інструментального виконавства й появу низки

підручників, серед яких виділяються „Німецька музика на інструменті” (1532 р.) Ганса Герле та „Інструментальна німецька музика” (1529 р.) Мартіна Агріколи.

Зі справжньою лавиною порівнює дослідник історії німецького музичного виховання Отто Рімер появу всього за кілька десятиліть численних збірок протестантських пісень [4, с. 55]. Низка духовних пісень була написана не тільки для молоді, а й для дітей. Дитячі духовні пісні відрізнялись більш простою мелодією й текстом порівняно з церковними піснеспівами, мали широкий тематичний спектр: колискові, танцювальні, застольні, весільні, шкільні, трудові, пов'язані з природними явищами, негативними наслідками війни, хвороб та голоду, а також пісні з суто церковною тематикою [2, с. 25–26; 9, с. 59–60; 10, с. 69–76]. Тексти духовних пісень для дітей відображували педагогічні цілі реформаторів, фундаментом яких було релігійне виховання, закликали до смиренності й покірності. Деякі з них в достатньо жорсткій формі описували можливості покарання за неправильну поведінку [10, с. 70, 71, 76].

Більшість духовних пісень, що збереглися до наших днів, належить реформаторам [9, с. 164–165]. Одним із їх творців був і Мартін Лютер [9, с. 69]. Примітним є той факт, що значна частина пісень, що пропонує Я.А. Коменський для співу з маленькими дітьми у своїй „Материнській школі”, була створені саме Лютером [2, с. 43].

Розвитку західноєвропейської музично-педагогічної думки й практики XVI століття сприяла просвітницька діяльність німецьких учених, композиторів і педагогів, які присвятили все своє життя музичному вихованню молоді й стали яскравим прикладом багатобічності особистості шкільного кантора, а саме: Мартіна Агріколи (1486–1556), Галуса Дреслера (помер біля 1589 р.) та Зета Кальвізіуса (помер у 1615 р.). У написаних ними підручниках з теорії музики й практики музичної діяльності, заснованих на гуманістичних ідеях, простежується прагнення авторів до більш зрозумілого доступного подання навчального матеріалу, стверджується необхідність щоденних занять музикою. Як навчальний матеріал у реформаторській школі застосовувались нотні збірники Агріколи „123 нові німецькі духовні співи для загальної школи” (1544 р.) та „Інструментальні співи” (1561 р.), що став одним з перших збірників виключно інструментальних творів [4, с. 56–63].

Як у навчальній літературі, так і у навчальних планах протестантських шкіл простежується прагнення гуманістів до доступності представлення музичного матеріалу. Так, наприклад, шкільні нормативні документи часів Реформації розмежують легкі та складні для розуміння музичні підручники [2, с. 25]. Важливою вимогою визначається навчання співу спочатку по слуху, а потім по нотах [3, с. 348].

Значним досягненням гуманістів стало звернення уваги на вікові відмінності учнів. Деякі „Шкільні устави” протестантських латинських шкіл другої половини XV – початку XVI століття вимагають урахування вікових особливостей учнів через їх розподіл на класи та структурування змісту навчання [8, с. 73–74]. Усе ж таки на практиці, як указують історико-педагогічні дослідження, у ті часи розподіл учнів у більшості початкових навчальних закладів Німеччини ще не був зумовлений віковими або часовими межами: перехід у наступний клас відбувався переважно тільки після засвоєння відповідних знань та вмінь. Підбір вокальних творів та розподіл музично-теоретичного матеріалу здійснювався без урахування музичних здібностей школярів, а виключно за вимогами церковного календаря [8, с. 119; 10, с. 66].

У своєму дослідженні практики музичного навчання в латинських школах Німеччини від епохи Середньовіччя до кінця XVI століття К. Німьоллер доходить висновку, що не слід помилятися з приводу реального стану музичних занять у латинських школах XVI сторіччя. Незважаючи на появу численних музично-теоретичних підручників, зона їхнього поширення була вкрай обмежена, і вони лише зрідка потрапляли до рук учнів для постійного користування [7, с. 110]. Якщо в латинських школах і були помітні зміни в методах викладання музики, що пояснювалося увагою музичних теоретиків саме до цього типу шкіл і викладенням навчального матеріалу в більшості музичних підручників латинською мовою, то реальна ситуація в німецьких народних „школах писемності” для дітей нижчих соціальних шарів практично не відповідала гуманістичним вимогам народної музичної просвіти. Якщо музика узагалі викладалась, то методи навчання, як і раніше, обмежувалися найпростішим співом і механічним заучуванням загальноновживаних церковних пісень через їх багаторазове повторення. Часто музичні заняття в цих школах замінялися додатковими уроками писемності й рахування [8, с. 98, 99, 102; 10, с. 35; 11, с. 16–18].

Таким чином, високі ідеї Реформації по різному реалізовувались у церковних та світських, сільських та міських, латинських та народних школах. Результати аналізу історичної та сучасної наукової літератури дозволяють визначити, що гуманістичний вплив на процес музичного навчання й виховання, різноманіття навчального музичного репертуару та шкільних заходів із застосуванням музики в Німеччині епохи Відродження були помітні тільки в церковних школах великих міст, інтернах, придворних навчальних закладах та приватних пансіонах, що засновувались співробітниками університетів.

Незважаючи на це, головним досягненням німецької Реформації в сфері музичної освіти стало оновлення ставлення суспільства до музики як до засобу духовного розвитку й самовираження особистості, обґрунтування необхідності постановки музики в центр виховання теолого-антропологічними аргументами, розробка й спроби впровадження нової шкільної концепції, за якою музичне навчання

більше не спрямовувалось виключно на підготовку до участі в богослужінні, а визначалось необхідною складовою освіти всіх верств населення, включаючи бідних та малообдарованих. Музично-просвітницька діяльність протестантських шкіл сприяла зближенню церкви із світським соціокультурним середовищем. Саме протестантські школи стали прикладом єдності німецького народу та неподільності німецької музичної культури в складні часи ідеологічних розмежувань між різними соціальними та релігійними угрупованнями.

Подальшої наукової розробки, на нашу думку, ще потребують питання впливу гуманістичних ідей епохи Відродження на розвиток музично-педагогічної теорії і практики в інших європейських країнах.

Література

1. **Ehrenforth K.H.** Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart. – Mainz, 2005.
2. **Schilling-Sandvoß K.** Kindgemäßer Musikunterricht in den musikpädagogischen Auffassungen des 18. Und 19. Jahrhunderts. – Frankfurt am Main, 1997.
3. **Sehling H.** Die evangelischen Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts. – Tübingen, 1955.
4. **Riemer O.** Einführung in die Geschichte der Musikerziehung. – Wilhelmshaven, 1983.
5. **Gurlitt W.** Johannes Walter und die Musik der Reformationszeit. – Berlin, 1933.
6. **Roske M.** Studie zur Entwicklungsgeschichte des privaten Musikunterrichts. – Wolfenbüttel und Zürich, 1978.
7. **Niemöller K. W.** Untersuchungen zu Musikpflege und Musikunterricht an den deutschen Lateinschulen vom ausgehenden Mittelalter bis um 1600. – Regensburg, 1968.
8. **Schünemann G.** Geschichte der deutschen Schulmusik. – Leipzig, 1968.
9. **Ernst H.-B.** Zur Geschichte des Kinderlieds: Das einstimmige deutsche geistliche Kinderlied im 16. Jahrhundert. – Regensburg, 1985.
10. **Tolle W.** Grundformen des reformatorischen Schulliederbuches vorwiegend um 1600. – Wolfenbüttel und Berlin, 1936.
11. **Stahl W.** Geschichte des Schulgesangunterrichts. – Stuttgart, 1913.

The problem of influence of the theol-anthropological ideas of German reformers on the musical education development in German in the renaissance is analyzed in this work. Martin Looter and his successors' viewpoints concerning musical education of German are also presented in this work. The features of musical-educational practice in German educational institutions of the 16 century are shown in this work.

Р. А. Таранов

**СПЕЦИФІКА РОБОТИ НАД НАРОДНОЮ МУЗИКОЮ
АНДАЛУСІЇ В КЛАСІ ГІТАРИ НА ПРИКЛАДІ П'ЄСИ
„BULERIAS BAILE FLAMENCO”**

Витоки гітарного мистецтва беруть свій початок у народній музиці Південної Іспанії. Формування своєрідного стилю виконання великої групи пісень, танців і інструментальних творів, що одержало назву фламенко, відбувалося в провінції Андалусія. Музика фламенко відрізняється підвищено збудженою, блискуче віртуозною вільно імпровізаційною манерою виконання, яскраво орнаментованою та хроматизованою мелодикою, багатством і гнучкою змінністю ладу, темпу й метроритму, динаміки й гармонії [1, с. 154].

Практично єдиний музичний інструмент, що бере участь у фламенко – це гітара. Характерною особливістю гри на гітарі музики фламенко є застосування низки специфічних прийомів звуковидобування, за допомогою яких досягається ефектне за динамікою й ритмом звучання інструмента. Такі прийоми звуковидобування, як пікадо (picado), лігадо (ligado), тремоло фламенко (tremolo flamenco), гольпе (golpe), апагандо (apagando) і сьогодні залишаються загадкою для багатьох вітчизняних гітаристів. У зв'язку з вищевикладеним існують певні проблеми. Не дивлячись на існуючий інтерес до музики фламенко серед виконавців, у вітчизняних виданнях не розглядається повною мірою специфіка роботи над народною музикою Андалусії. Також відсутня методична література, що містить теоретико-виконавський аналіз цієї музики.

Тому багато виконавців неправильно трактують твори, що призводить до втрати інтересу до музики фламенко серед слухачів. Розглянемо деякі публікації, що видавалися в Україні й Росії. Книгу „Мистецтво фламенко” (видавництво „Музична Україна”) автор А. Шевченко не називає „Школою гри на гітарі фламенко”, а розглядає як роботу, яка розкриває феномен фламенко. У роботі детально викладена історія виникнення культури фламенко, зроблено докладний аналіз етимології слова „фламенко”, розглянута методика формоутворення жанру. А. Шевченко провів дослідження на тему „Історія виникнення іспанської гітари”, у якому детально виклав конструкцію гітари й історію її виникнення. До недоліків цієї роботи слід віднести зайву технічну завантаженість, відсутність яскравих за характером і змістом творів. Також відсутні аудіо- та відеоносії.

У роботі М. Мусалаєва „Гітара фламенко. Танцювальні ритми Андалусії”, виданої в Москві в 1999 році за сприянням газети „Еспаньола”, уперше в Росії зроблена спроба систематизованого аналізу

гітарного мистецтва фламенко. Школа багато ілюстрована фотографіями, на яких детально показана техніка гри й особливості прийомів звуковидобування. Робота надрукована у двох книгах, до них додається CD і відеокасета. Це прискорює процес навчання, підключаючи додатково „внутрішні резерви” – слуховий і зоровий чинники. До недоліків цього видання належить відсутність вокально-інструментальних форм і музичних прикладів з фонду народної творчості. Аналізуючи ці публікації, доходимо висновку, що у двох виданнях неможливо детально відобразити всі явища, які існують у цьому виді мистецтва, що налічує кілька тисяч років.

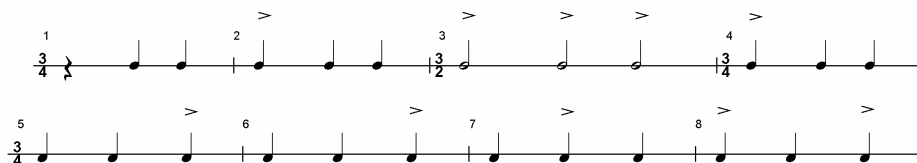
Крім того, відсутність зв'язку між інструктивним матеріалом і художніми творами, а також відсутність форм музичного аналізу конкретних творів призводить до зайвої складності в трактуванні народної музики Південної Іспанії. Метою цієї статті є розгляд специфіки роботи над народною музикою Андалусії в класі гітари на прикладі п'єси „Bulerias baile flamenco”.

Іспанський фольклор має чіткі локальні відмінності. Музика Андалусії представлена стилем канте хондо, або фламенко. У широкому розумінні фламенко – це музична культура іберійців, яка ввібрала в себе елементи культур інших народів: фінікійців, карфагенян, візантійців, греків, арабів та циган, що й визначило орієнтальний вигляд фламенко порівняно з фольклором інших частин Іспанії. Вирішальну дію на формування канте хондо спричинило прийняття іспанською церквою греко-візантійського співу у II – XI століттях (з літургії були запозичені типові звукорядні та мелодійні звороти) та імміграція у 1447 році в Іспанію багаточисельної групи циган з їх виконавською практикою (цигани від природи були схильні до підкреслено експресивної манери виконання). В Андалусії слова фламенко та хітано (циганський) – синоніми. До основних, найбільш давніх форм канте хондо належать такі жанри музики, як тона, сигірійя, солеа або солеарес та саета. Поезія канте фламенко – майже виключна лірика, яка не пов'язана з будь-якою постійною метричною формою. У мелодіях фламенко використовується мажор, мінор і так званий лад Мі. Мелодії притаманний невеликий діапазон, загальний низхідний рух від верхнього звуку до тоніки, плавний мелодійний малюнок майже без стрибків, багаторазові повторення одного звуку, багата орнаментика, часте застосування стакато, багатство та різноманітність метроритмічної структури, яке виражається в поліритмії з домінуванням тридольності. Імпровізований характер виконання пісень канте хондо, застосування в них інтервалів менше півтону, а також вільний метр у багатьох з них роблять неможливим точний нотний запис. Танець у канте фламенко, як правило, сольний, такого ж давнього походження, як спів, і тісно з ним пов'язаний. В інструментальному мистецтві фламенко головним виконавським принципом по праву вважається імпровізація на основі певного комплексу мелодійних (фальсетас) та метроритмічних (компас)

звукоформул, що традиційно склалися. Гітарним композиціям фламенко притаманний токатно-віртуозний стиль, який передбачає широке використання багатих можливостей інструмента [2, с. 53].

Назва п'єси „Bulerias baile flamenco” перекладається як веселий танець фламенко. Танець завжди відігравав значну роль у житті іспанців, будучи, можливо, засобом якнайповнішого прояву психології цього народу. Р. Шоєр вважав навіть, що „...відносно суспільно-громадянського значення танцю з Іспанією можуть змагатися лише небагато країн” [3, с. 56]. М.І. Глінка також писав з Гранади: „Іспанські танці взагалі надзвичайно благородні” [4, с. 54]. Кіннейс стверджує: „У мистецтві танцю останнє слово належить Андалусії” [5, с. 69]. Іспанські танці, і перш за все танці андалуські, танці фламенко, не випадково привертають до себе загальну увагу. Будучи складовою частиною складного і своєрідного мистецтва фламенко, танець (baile) сприймається легше й безпосередньо порівняно зі співом (cante) фламенко через більшу універсальність танцю взагалі. Спів (cante), танець (baile) і інструментальне мистецтво (toque) діляться на три категорії: гранде (grande), інтермедіо (intermedio) і чико (chico). Гранде, або хондо (hondo), буквально перекладається як велике або глибоке. Це найбільш стародавня і складна категорія мистецтва фламенко. Інтермедіо – категорія середніх проміжних форм між гранде і чико. Чико – категорія „легких” малих форм розважального жанру. Легкість у цьому випадку визначається порівняльною простотою форми й характером образів, окреслених святковістю й іскрометною веселістю. Інструментальне мистецтво (toque) нерозривно пов'язане з танцем (baile) і співом (cante). Не виключається також і самостійне сольне існування кожного жанру окремо. Для категорії гранде й інтермедіо основним музичним ладом є дорійський, або третій церковний лад, тобто фригійський за загальноприйнятою термінологією. Категорія чико фламенко належить до пізніших формоутворень, що склалися під значним впливом європейської музичної культури й місцевого фольклору, унаслідок чого тут уже майже повністю панує мажоро-мінорна система.

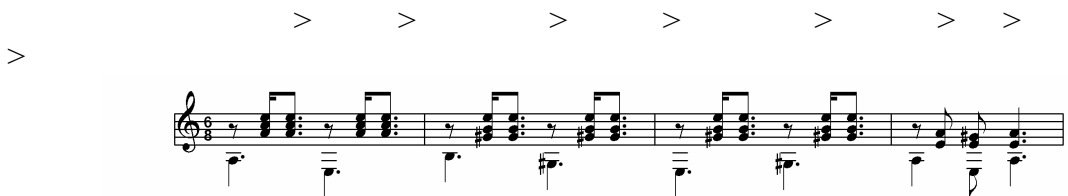
Bulerias (від ісп. buleria) перекладається як веселість, іронія, жарт. Виступаючи жанром музики фламенко, булеріас визначає характер твору. Цей жанр виник на основі найбільш стародавнього різновиду фламенко – солеареса. Солеар (solear) переводиться як „залити сонячним світлом”. Ця назва пов'язана з поклонінням стародавніх андалусців сонцю. Основою інструментального мистецтва фламенко є наявність певної метроритмічної структури, яка називається „компас фламенко” (compas flamenco). Компас солеареса утворився на основі змінного ритму і є найбільш поширеною ритмометричною структурою у фламенко.



Булеріас структурно споріднений солеаресу, але відрізняється від нього більшою рухливістю й динамізмом. Існує два основних типи булеріаса: перший – у дорійському ладі LA; застосовується у вокальному мистецтві. Другий – у тональності a-moll; використовується в інструментальному мистецтві. Основний принцип формування мистецтва фламенко – імпровізація на основі певних закономірностей. Кожна окрема композиція будується, як правило, за такою схемою: 1 – вступ (*salida, entrada*); 2 – мелодійні варіації (*falseta*), що чергуються з ритмічними інтермедіями *пасео* (*paseo*), що виконуються *расгеадо*; 3 – завершальний розділ композиції *деспланте* (*desplante*). Категорії фламенко *гранде* та *інтермедіо* мають чітку структуру формування, відхилення від якої виключається. Категорія *чико* фламенко, що належить до малих форм розважального характеру, припускає більш вільну побудову структури твору [6, с. 121].

Танець написаний у тональності a-moll, темп – *allegro*, розмір тридольний змінний $\frac{3}{4}$ і $\frac{6}{8}$. П'єса починається вступом (*entrada*) акордового характеру, який задає характерного метроритму (*compas*) всьому твору. Бас, що рівномірно чергується, і синкопуюча структура акомпанементу створюють відчуття поліритмії, що є характерною особливістю музики фламенко. Акцент на слабкій частці структурує спорідненість з метроритмом солеареса; тотожний також у метроритмічному плані кодансовий оборот у четвертому такті. Така структура четвертого такту, що включає типові фактурно-мелодійні обороти та яка укладає композиції форм *токе* фламенко, називається *каїдас* (*caidas*). Вступ написаний у формі чотиритактового періоду. У тональному плані спостерігається рух від тоніки до домінанти з подальшим затвердженням тоніки. Така будова називається „питально-відповідною”. Для додання характерності й полегшення звуковидобування синкоп застосовується *расгеадо* (*rasgeado*), де шістнадцята частка витягується ударом вказівного пальця від низу до верху від першої струни до шостої. Восьма з крапкою виконується коловим *расгеадо*, що полягає в русі пальців правої руки в порядку черговості: безіменного, середнього, вказівного від третьої струни до першої. Бас витягується великим пальцем.

Кодансовий оборот (*каїдас*) у четвертому такті виконується *тирандо* (*tirando*) з арпеджіатованою останньою часткою. Для того, щоб домінантовий бас Мі не нашаровувався у звучанні на тоніку, після витягання арпеджіато акорду a-moll шоста струна Мі приглушається великим пальцем правої руки.



За вступом слідує основний елемент формоутворення в токе фламенко (*toce flamenco*) – фальсета (*falseta*). За будовою фальсета є шістнадцятитактовим періодом, що складається з чотирьох речень. Виразно виражений експозиційний тип викладення, для якого характерна мелодико-тематична єдність, яка виражається в схожості речень, а також в частковому повторенні матеріалу з одного речення в інше. У тональному відношенні період замкнутий, тобто починається й закінчується в головній тональності. Будова й тональний план періоду:

	I речення	II речення	III речення	IV речення
	t	D	t T	S D
tDt	1 2	3 4 5 6	7 8 9 10	11 12 13 14
15 16	Am	E ⁷	Am A ⁷	Dm E ⁷
AmEAm				

Кожне речення періоду складається з двох фраз протяжністю у два такти. Фрази цілком відокремлені за змістом від сусідніх побудов, оскільки вони відособлені ритмічно. Мелодія періоду починається з обігравання квінти тонічного тризвуччя сусідніми нестійкими ступенями, що відстають від неї на інтервал малої секунди (M2) вгору і вниз. На цьому мотиві будується початок другого й третього речення. Мотив виконується прийомом звуковидобування стакато. В аплікатурі правої руки застосовується звуковидобування прийомом тирандо (*tirando*) – заціпування струни без опори на сусідню за участю чотирьох пальців: великого (р), вказівного (і), середнього (m) і безіменного (а). Стакато грається за допомогою правої й лівої руки: відкриті струни приглушаються правою рукою, а притиснуті – лівою. Участь у звуковидобуванні чотирьох пальців (р, і, m, а) правої руки істотно полегшує виконання твору й допомагає виконавцю витримувати оригінальний темпоритм з найменшими енерговитратами. Застосування аплікатури за участю двох пальців, вказівного (і) і середнього (m), багатьма вітчизняними гітаристами, а також автором роботи „Гітара фламенко. Танцювальні ритми Андалусії” М. Мусалаєвим, і витягання звуку прийомом апода (апоando), при якому палець правої руки після заціпування струни зобов’язаний торкнутися сусідньої струни, викликає великі труднощі у звуковидобуванні, що призводить до закріпачення виконавського апарату. Аплікатура лівої руки при грі першого такту знаходиться в першій позиції. Далі йде стрибок угору на терцію тоніки з її кількома повтореннями, де перша частка такту виповнюється глісандо,

при якому четвертий палець лівої руки ковзає по струні від ноти ля до до, а бас витягується разом з глісандуючою нотою ля. Акорд a-moll у третьому такті грається в п'ятій позиції малим баре. Тим музикантам, у яких кисть лівої руки не дозволяє притискувати акорд на баре із застосуванням широкої розтяжки, рекомендується грати перший акорд у VIII позиції, а другий – у V. Друга й третя частка такту граються тим же видом расгеадо, що й у вступі. Перша й третя частка цього такту виконуються легато. Надалі впродовж усього твору відбувається зміна звуковидобування від стакато до легато, що вносить характерний колорит у звучання. Твір набуває яскравих, контрастних фарб, властивих жанру фламенко. Початок другої фрази першого речення звучить у розмірі $\frac{6}{8}$ з акцентом на четвертій частці такту. Завершується фраза на домінантовому акорді в розмірі $\frac{3}{4}$ з акцентами на першу і третю частку такту.

> > > >

>

Структура четвертого речення характерна для інструментальних форм фламенко, де формоутворення будується за імпровізаційною ознакою, тим, що вона може застосовуватися як для завершення всього твору, так і служить для зв'язного переходу від однієї фальсети до іншої. Гамоподібні пасажі звучать стакато. Такий спосіб виконання називається пікадо (picado). При витяганні пікадо потрібно добиватися „легкого”, „пурхаючого” звуку. В аплікатурі правої руки використовуються чотири пальці (р, і, м, а), звук витягується прийомом тирандо. Останній такт четвертого речення представляє собою каїдас і виконується так само, як і у вступі. Акцентування першого речення повторює метроритмічну структуру компаса солеареса і зберігається впродовж усієї фальсети.

> > > >

>

Друга фальсета виконує роль другої частини у двочастинній формі, а також може бути серединою тричастинної форми, якщо виконавець вирішить повторити першу фальсету. Через імпровізаційні

принципи формування музики фламенко твору можуть бути надані форми рондо або варіаційна. Будова варіацій може здійснюватися за кількома принципами, де разом з художнім розвитком застосовуються певні прийоми звуковидобування для створення тієї або іншої варіації. Мелодія може бути зіграна тремоло або акордами на расгеадо, не виключено застосування гольпе й чергування гольпе з расгеадо. Друга фальсета являє собою період структурного контрасту неквадратної будови з нерівними за протягом реченнями. Структурна й тональна схема другої фальсети:

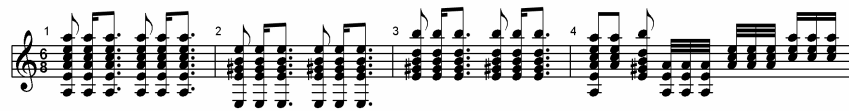
Вступ		I речення			II речення				III речення		IV речення				
t	D	t	t	t	D	t	T	S	D	tDt					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Am	E ⁷		Am		E ⁷	Am	A ⁷		Dm	E		Am	EAm		

Перший та дванадцятий такти виконують роль вступу (entrada) і кодети (paseo) для трьох речень. Четверте речення повторює завершальний розділ першої фальсети й несе в собі такі ж формуотворювальні функції. В інтонаційному плані мелодія першого такту є затактом до першого речення. Загальна мелодійна лінія першого, другого і третього речень спрямована в низхідному русі, де мелодія слідує по секундах.

> > > >

Компас солареса незмінний у першому, другому й четвертому реченні, а третє речення грається з акцентом на останню частку. Дванадцятий такт представляє собою пасео, тобто ритмогармонійну звукоформулу, що грає роль невеликої кодети і, як правило, виконує функцію зв'язку між реченнями фальсети. Пасео виконується расгеадо.

Завершує твір розділ, який називається деспланте (desplante), що в буквальному перекладі з іспанської означає „зухвала витівка”. Цей, як правило, невеликий за розміром, але вельми енергійний за характером розділ відіграє роль кодети, що підводить підсумок усієї композиції. За своїми ритміноінтонаційними особливостями деспланте близьке до пасео, але відрізняється більш ствердним завершуючим характером. Розмір деспланте $\frac{6}{8}$, компас солареса, звуковидобування расгеадо.



Аналізуючи цю роботу, доходимо висновку, що розкриття специфіки стилю виконання того чи іншого твору приносить істотну користь музикантам, допомагаючи уникати їм деяких помилок як у техніці гри, так і в трактуванні твору. Крім того, публікації теоретико-виконавського аналізу для конкретних музичних творів, написаних для гітари, допомагають економити час і сили, які витрачаються музикантами на пошук, прочитання і переосмислення різних навчальних посібників з метою глибшого трактування музичного твору.

До перспектив подальших досліджень у цій проблематиці слід віднести більш глибоке й детальне висвітлення питань, які пов'язані з упровадженням прийомів звуковидобування музики фламенко в інших музичних жанрах, близьких за стилістикою, у тому числі в латиноамериканській музиці. Зокрема, створення репертуарних збірок для гітари, що містять теоретико-виконавський аналіз і особливості виконання стилю того або іншого твору.

Література

1. **Кирьянов Н.Г.** Искусство игры на шестиструнной гитаре. – М., 1991.
2. **Шевченко А.** Игры фламенко продолжают // Гитаристъ. – 1993. – №1. – С. 51–58.
3. **Шевченко А.** Игры фламенко продолжают // Гитаристъ. – 1994. – №2. – С. 53–56.
4. **Шевченко А.** Игры фламенко продолжают // Гитаристъ. – 1997. – №3. – С. 50–56.
5. **Шевченко А.** Игры фламенко продолжают // Гитаристъ. – 1998. – №1. – С. 69.
6. **Мусалаев М.** Гитара фламенко. Танцевальные ритмы Андалусии. – М., 1999.

Analysing this work, come to the conclusion, that opening of specific of style of execution one or another work is of the substantial use musicians, helping to avoid them some errors both in the technique of play and in interpretation of work. In addition, the publications of theoretical analysis on the concrete pieces of music, to written for a guitar, help to save time and forces, which are expended musicians on a search, reading and comprehension of different train aids with the purpose of more deep interpretation of musical piece.

О. Ю. Теплова

**ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ
ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ
МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Реформування освіти в рамках Болонського процесу зумовлює вирішення сучасною педагогічною наукою завдань, спрямованих на створення умов для саморозвитку й самореалізації кожної особистості громадян України. У центрі уваги вітчизняної й зарубіжної педагогічної науки була й залишається актуальною проблема реалізації творчого потенціалу вчителя і створення відповідних для цього умов. Отже, креативність учителя музики як один з чинників формування його готовності до творчої самореалізації, полягає у створенні умов для ефективності процесу естетичного виховання школярів у позакласній роботі. Саме тому актуалізується дослідження теоретичних засад з проблеми творчого розвитку фахових умінь майбутнього вчителя, спрямованих на естетичне виховання учнівської молоді, формування її морального світогляду, художніх смаків.

Аналіз останніх досліджень з проблеми підтверджує необхідність перманентного оновлення теоретичних засад для розвитку педагогічної системи фахового навчання у ВНЗ, спрямованої на формування готовності до творчої самореалізації майбутніх учителів музики, корегування ефективності методів підготовки спеціалістів музично-педагогічного фаху, пріоритетним покликанням яких є морально-естетичне та естетичне виховання школярів у загальноосвітніх навчальних закладах. Специфіка формування готовності майбутніх учителів музики до творчої самореалізації передбачає комплексний підхід до вивчення педагогічних, естетичних, психологічних і музикознавських аспектів проблеми, досліджених у роботах Ш. Амонашвілі, О. Ростовського, Л. Хлебнікової, П. Харченко, І. Беха, Н. Миропольської, А. Маслоу, О. Ільченко та ін. Проблему потенційних можливостей особистості та їх реалізацію розкрито в працях А. Бергсона, І. Беха, Д. Деві, Н. Кривди, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна.

Формування музично-естетичних потреб школярів, як похідна естетично-виховної концепції педагогічної науки, посідає пріоритетне місце у процесі виховання молоді.

Музично-естетичне виховання підростаючого покоління – важливий чинник духовного, громадянського, творчого пробудження та звеличення людини. Ставлення до мистецтва – показник духовності людини, тому кожен учень повинен володіти духовним надбанням мистецтва, зокрема музичним, яке є зосередженням емоційного досвіду людства. Музичне виховання в загальноосвітній школі не обмежується

лише рамками занять на уроках музики. Важливим доповненням у розвитку художніх здібностей дітей та їх естетичного виховання є позакласна музично-творча діяльність.

Оволодіння музичним мистецтвом – шлях складний і багатогранний. Завдяки розвитку різноманітних технічних засобів відтворення музика стала одним з найпоширеніших та найдоступніших видів мистецтва. Тому на сьогоднішній день *актуальним* постає питання, якими засобами та методами прищепити учням любов до прекрасного; ввести у світ великого музичного мистецтва; виховати музично-естетичні потреби як частину всієї духовної культури людини; розвинути доступними методами й засобами музичні творчі вміння школярів.

Спробуємо розв'язати це питання в контексті позакласної музичної діяльності молодших школярів, яке активно доповнює програму уроків музики в загальноосвітній школі та розширює обрії музично-виконавських творчих умінь учнів. Дитяча музична творчість розглядалась античними філософами – Піфагором, який вважав музику важливим засобом естетичного виховання; Платоном і Аристотелем у контексті естетично-морального впливу мистецтва на життя суспільства та його виховну роль. Психофізичні аспекти дитячої музичної творчості фундаментально представлені в працях відомих психологів Л. Виготського, А. Макаренка, Б. Теплова, В. Шульгіна.

Проблемою розвитку музичного творчого мислення школярів займались А. Арчажнікова, П. Блонський, А. Болгарський, Л. Заньков, Д. Кабалецький, Г. Падалка. Особливості сприймання школярів вивчались І. Алієвим, В. Белобородовою, В. Рігіною, О. Ростовським. Педагогічна проблема дитячого дозвілля висвітлювались у працях Б. Бриліна, Л. Хлебнікової. Але, незважаючи на величезну кількість психолого-педагогічної літератури з проблеми музично-творчого розвитку школярів, проблему не можна вважати вивченою достатньою мірою.

Метою дослідження є розкриття *суті* музичної діяльності учнів загальноосвітньої школи, визначення *ролі* та *завдань* музичної виконавської підготовки школярів у контексті їх естетичного виховання в позакласних формах роботи.

На сьогоднішній день постає проблема впливу музики на процес формування естетичних смаків молоді, яка під час відпочинку під сучасну розважальну музику притуплює свої естетичні смаки. Тому, розмірковуючи про виховання в підростаючого покоління людяності, доброти, милосердя, не можна ігнорувати роль, яку відіграє при цьому мистецтво. У школі традиційно пов'язуються естетичне виховання з моральним, з розвитком соціальної активності. Виховні можливості закладені в кожній навчальній дисципліні, але найбільш значні в цьому відношенні якості образного змісту музичного мистецтва. У руках учителя музики – один з найсильніших засобів впливу на думку та почуття дитини, формування її художніх смаків та естетичного

світогляду. Без музики важко переконати особистість, яка вступає у світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою естетичної, моральної культури.

Об'єктом нашого аналізу є дитяча музична творчість як похідна естетичного виховання. У процесі музичної діяльності дітей творчість може проявлятися в різних формах. Видатний музикант і педагог Б. Яворський указував на такі форми прояву дитячої творчості, як хорове, інструментальне й диригентське виконавство, слухання музики, її критична оцінка, літературні й художні ілюстрації до прослуханих інструментальних творів і, зрештою, безпосереднє індивідуальне й колективне створення музики [12, с. 14].

Експериментальне дослідження „Дидактика і життя”, проведене під керівництвом Л. Занкова у спеціальній лабораторії виховання та розвитку Інституту теорії й історії педагогіки, показало, що не можна обмежувати учнів тільки галуззю знань і навичок. Основна мета школи – досягти оптимальних результатів у творчому розвитку учнів. Стимулом такого розвитку є внутрішні протиріччя, що виникають між новими потребами й наявними можливостями, новими завданнями й звичними способами мислення. Завдання педагога, на думку Л. Занкова, – знайти специфічні форми навчання, у яких проявиться боротьба нового зі старим, створювати навчальні ситуації, які б максимально активізували учнів, стимулювали їхню самостійність і творчі пошуки на основі емоційного захоплення та інтересу до навчання [7, с. 56].

Педагогічні спостереження доводять, що учні не завжди можуть самостійно та раціонально розподілити свій вільний час, особливо, якщо їм бракує чітко виражених інтересів. Тому позаурочна сфера діяльності учнів знаходиться в певній залежності від об'єктивних умов навколишнього середовища, педагогічного впливу, родинних традицій. Увесь бюджет часу сучасного школяра поділяється на навчальний і позанавчальний. У свою чергу, позанавчальний час складається з потрібного й вільного. До навчального часу відносять усі види занять у школі (уроки, консультації, додаткові заняття), виконання домашнього завдання, підготовку до екзаменів тощо. До структури потрібного входить час, пов'язаний із громадськими обов'язками та із задоволенням побутових та фізіологічних потреб. Вільний час, протягом якого школяр перебуває поза навчальним процесом, дає змогу йому культурно відпочивати, розважатися. Саме цю частину вільного часу відносять до дозвіллевої діяльності. Дозвілля – частина вільного часу, використання якого пов'язане з активним освоєнням культурних цінностей, розважальною діяльністю та фізичною активністю.

Музична позаурочна діяльність – це вільний час, який особистість використовує для активного чи пасивного спілкування з музичним мистецтвом відповідно до інтересів та потреб, що ґрунтуються на смакових уявленнях. Тому педагогічне керівництво процесом естетичного виховання школярів в умовах музичного дозвілля

передбачає, передусім, вивчення та вдосконалення форм музичної діяльності. Так, Б. Брилін виділяє специфічну рису музичного дозвілля — можливість наповнити його різноманітними видами та формами музичної діяльності. Він визначає кілька функцій музичного дозвілля: творчу (складання, музикування, привселюдні виступи); розвивальну (здобування нових знань та вмінь); комунікативну (спілкування в музичному середовищі); рекреаційну (розвага та відпочинок). На його думку, важливим компонентом музичного дозвілля є сама атмосфера діяльності, її цілісний образ [6, с. 4].

Музичне виховання в школі не може обмежуватись лише уроками музики, навіть найцікавішими. Воно знаходить своє продовження в позакласній музичній роботі. Участь у позакласній музичній роботі відкриває перед школярами можливість поглиблено займатись тим, що їх цікавить. Учитель, займаючись із зацікавленими дітьми, має більше можливості залучати їх до музики, формувати самостійність і творчу активність. Саме органічне злиття урочного музичного виховання з позакласною роботою дає можливість виявити не тільки загальні, але й індивідуальні здібності та інтереси школярів.

Учитель музики повинен дбати не лише про якість уроків за шкільною програмою, але й про організацію музично-виховної роботи серед школярів у позаурочний час, про створення гуртків художньої самодіяльності; подумати над тим, як знайти шлях і методи створення належного музично-естетичного мікроклімату позакласної діяльності школярів у закладах освіти. Якщо вчитель музики в змозі підготувати виступи школярів, організувати цікаві музичні зустрічі, на високому естетичному рівні провести заняття з художніми колективами – усе це приверне загальну педагогічну увагу до музичного виховання, підніме авторитет художньо-естетичного розвитку учнів.

Належно поставлена позаурочна музична робота виокремлює культурне обличчя навчальних закладів; це, так би мовити, художнє оформлення всієї навчально-виховної роботи в школі, це, нарешті, культурне багатство педагогічного, учнівського, батьківського колективу шкільних закладів. Домогтися належної організації позакласної музичної роботи можливо лише за умови, якщо питання музичного виховання стане предметом уваги всіх музичних керівників, якщо цьому питанню буде відведено належне місце в роботі педагогічної ради загальноосвітніх навчальних закладів.

Позаурочна музично-творча діяльність учнів, безумовно, потребує певного контролю та корекції учнівських дій викладачем. Специфіка позакласної творчої діяльності школярів полягає у створенні умов для музично-художнього розвитку учнів, формування креативності їх творчого мислення та можливості вибору різних форм і видів музичної діяльності для формування їх творчої самореалізації. Суть педагогічних корекційних дій викладача у позаурочній роботі з учнями полягає в

якнайбільш точному виборі виду музично-творчої діяльності для кожного школяра відповідно до його нахилів та здібностей.

Керівництво дозвіллевою діяльністю молодших школярів вимагає від наставника наявності креативного мислення, толерантності поведінки до оточуючих, імпровізаційності педагогічних дій у навчально-виховній роботі.

Педагогічна діяльність учителя у позакласних формах роботи з учнями передбачає рух такими етапами.

Перший етап – аналітичний. Учитель аналізує здібності, нахили до музикування своїх підопічних (колективного або сольного інструментального, вокально-хорового тощо).

Другий етап – визначальний. На цьому етапі куратор пропонує учням певні види музично-творчої діяльності відповідно до виявлених у них здібностей і нахилів до музикування: вибір інструмента, режим занять, формування вокально-хорових та оркестрових колективів, хореографічних ансамблів, участь у музичному театрі тощо.

Третій етап – організаційно-корекційний. Учитель розподіляє школярів за обраними ними видами музичної діяльності й організовує ефективну роботу кожного колективу – оркестру, хору, ансамблю, класу занять гри на інструментах тощо.

Позаурочна музично-естетична діяльність школярів у сучасній освіті набуває особливого значення, по-перше, тим, що вона організовує велику кількість учнів і, тим самим, стає масовою; по-друге, вона є безпосереднім продовженням класної роботи у справі поглиблення знань, набутих на уроках музики; по-третє, сприяє творчій активності й розвитку музичних творчих здібностей кожного учня зокрема, а також загальному художньо-естетичному розвитку школярів.

Робота організатора позакласної музичної діяльності учнів полягає в реалізації розвивальних принципів навчання: усі види позакласних музичних занять повинні бути спрямовані на естетичне виховання школярів, на формування їхніх музичних художніх смаків та інтересів; широке використання різних методів, які сприяють пробудженню художніх інтересів, розвитку творчої уяви, формуванню музично-творчих смаків та виконавських здібностей школярів; необхідно виховувати інтерес до просвітницької роботи школярів, бажання пропагувати музичну культуру; прищеплювати любов до хорового співу, формувати навички колективного музикування; залучати дітей до участі в концертах, фестивалях, оглядах художньої самодіяльності; виявляти та розвивати виконавські здібності та навички у творчо обдарованих дітей.

Отже, вибір форми позакласної музичної діяльності дітей передбачає й відповідний розвиток їх музичних творчих виконавських умінь. Серед таких музичних творчих умінь молодших школярів можна виокремити: спів у дитячому хоровому колективі або вокальному ансамблі, тобто вокально-хорові вміння; гру на музичному інструменті (наближену до професійної), тобто інструментально-виконавські вміння;

володіння одним або кількома інструментами дитячого оркестру; вокально-акторські, або музично-драматичні вміння (участь у постановках дитячих опер); імпровізаційно-композиторські вміння; вербально-аналітичні. Усі виокремлені вміння розвиваються виключно в аспекті публічної музичної виконавської діяльності школярів за обраним творчим напрямком у відповідних формах їх позаурочної діяльності.

Отже, готовність учителя музики до творчої самореалізації, тобто прояв самостійного активного оперування знаннями музично-творчої діяльності, усвідомлений пошук шляхів та варіативних засобів її здійснення, проектування педагогічних дій, – забезпечують перманентність процесу естетичного виховання школярів та сприяють ефективності формування гармонійно розвинутої особистості підлітка.

Література

1. **Амонашвили Ш.А.** Размышление о гуманной педагогике. – М., 1995.
2. **Арчажникова Л.Г.** Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / МГЗПИ. – М., 1988.
3. **Бех І.Д.** Дві експериментально-виховні стратегії – два етапа розвитку педагогічної науки // Педагогіка і психологія. – 2000. – №3. – С. 5–15.
4. **Бех І.Д.** Особистісно-зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник. – К., 1998.
5. **Бех І.Д.** Психологічна суть гуманізму у вихованні особистості // Педагогіка і психологія. – 1994. – №3. – С. 3–13.
6. **Брылин Б.А.** Музыкально-творческое развитие учащихся в условиях досуга. – К., 1998.
7. **Занков Л.В.** Избранные педагогические труды. – М., 1996.
8. **Маслоу А.** Психология бытия // Психология личности в трудах зарубежных психологов: Хрестоматия / Сост. и общая ред. А.А. Реана. – СПб., 2000. – С. 200–216.
9. **Миропольська Н.Е.** Формувати почуття прекрасного. – К., 1987.
10. **Марченко П.В.** Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і психології професійної освіти. – К., 2004.
11. **Хлебникова Л.А., Попова М.М.** Музыкальная деятельность и творческое развитие личности // Формирование эстетического отношения к искусству: В 6 т. – Т. 2. / Отв. ред. и сост. В.Г. Бутенко. – Херсон, 199. – С. 265–270.
12. **Яворский Б.Л.** Статьи, воспоминания, переписка. – М., 1972.

The thesis analyses the problem of creative self-realization of the Music teacher into the context of the school's aesthetic culture education.

In the paper the concept of school's aesthetic culture education, it's forms and methods is theoretically proved. The objectives and specific character, pedagogic conditions to ensure effectiveness of this process are defined.

С. М. Холодков

АПЛІКАТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОНАННЯ МУЗИКИ ФРАНЦУЗЬКИХ КЛАВЕСИНИСТІВ НА ФОРТЕПІАНО У ЗВ'ЯЗКУ З НОВІТНЬОЮ ТЕНДЕНЦІЄЮ АВТЕНТИЧНОГО ВИКОНАННЯ ДАВНЬОЇ МУЗИКИ

Концерти стародавньої музики завжди були звичними як у нашій країні, так і за її межами. Останнім часом, у зв'язку з виникненням та розповсюдженням нової традиції автентичності виконання цієї музики, яка потребує використання старовинних музичних інструментів, саме для яких вона й була написана, такі концерти набувають ще більшої популярності, навіть „з відтінком деякої елітарності” [1, с. 206]. С. Шабалтіна зазначає, що разом з цим у „виконавстві та педагогіці формувався та розвивався стиль інтерпретування музики XVI – XVII ст.” [1, с. 206]. До того ж „клавесин пред'явив свої законні права на репертуар музики бароко, який уже багатьма поколіннями музикантів сприймається як фортепіанний,” – стверджує С. Шабалтіна.

Історично склалося так, що величезний пласт музики ренесансу та бароко складає найулюбленішу частину виконавців – інструменталістів і навряд чи знайдуться піаністи-виконавці (так само, як і інші виконавці – баяністи, акордеоністи, домристи ...), які поступляться таким розкішним репертуаром на користь клавесину. Але ж відтворити стилістичні особливості цієї музики у своїх інтерпретаціях вони мусять, що веде за собою наполегливе вивчення традиції автентичного виконання і, відповідно, поглиблення у клавірні аплікатурні принципи, оскільки ми граємо саме пальцями. Ці фактори й визначають **проблематику** статті.

Аналізуючи **останні дослідження**, доходимо висновку, що в наш час дуже бракує наукових робіт, присвячених аплікатурній проблематиці. Найбільш цінними й цікавими розробками в цій галузі є дослідження С.О. Добровольського, С.Я. Вартанова, Г.В. Виноградова.

У роботі С. Добровольського „Сучасні принципи фортепіанної аплікатури у світлі її історичної еволюції” (1982 р.) подається аналіз еволюції аплікатурної культури та аплікатурного руху як складної динамічної системи, а також з'ясовуються її сутність, структура та функції. Дослідження С. Вартанова „Аплікатура та позиційність у піаністичних стилях кінця XIX – першої половини XX століття” (1980 р.) присвячене розробці методу позиційного аналізу, а також охоплює суттєві закономірності стилів композиторів-піаністів: генезу їх витоків, питання колористичної виразності фортепіанної фактури та піаністичності викладення. У книзі Г. Виноградова „Фортепіано. Універсальна формула” (1990 р.) розробляється теорія аплікатури у зв'язку з „Формулою” Ф. Шопена та всезагальним законом симетрії.

Аплікатурних питань також торкались М.С. Друскін, Н.Б. Кашкадамова, М.О. Копчевський, С. Шабалтіна та ін.

М. Друскін у главі III “Виконавець” своєї роботи „Клавірна музика Іспанії, Англії, Нідерландів, Франції, Італії, Німеччини XVI – XVIII століть” зазначає основні принципи клавіристів та визначає їх аплікатуру як мотивну. Він наголошує: „...аплікатурні принципи клавіристів ... націлені на втілення мотивної гри. Тому цю аплікатуру можна назвати мотивною, на відміну від тієї піаністично-зручної аплікатури, яку стверджує на початку XIX століття Черні” [2, с. 69].

Те ж саме стверджує й Н. Кашкадамова: „група пальців” не стільки забезпечувала їхнє зручне розміщення, скільки точно *відтворювала артикуляційні деталі мелодії*, виступала своєрідним засобом вимови мотивів у клавірній музиці. У момент зміни „групи”, тобто при перекладанні пальця, неминуче виникав невеличкий розрив – гра не могла бути ідеально рівною. Ці ритмічні нерівності ставали фактором інтонаційного виділення змістових елементів мелодії при грі на органі та клавесині – інструментах, що не передбачають динамічних засобів фразування” [3, с. 35].

М. Копчевський визначає найважливішу особливість старовинної аплікатури, яка робить її в багатьох відношеннях корисною і для наших часів (не дивлячись на її уявну недоладність та недосконалість): „Аплікатура виконувала не тільки механічну функцію (і не стільки. – С. Х.) – „укласти в пальці” той чи інший твір; наступною важливою її функцією була точна передача фразувальних та артикуляційних деталей, що було найважливішим при грі на органі та клавесині, інструментах, у яких індивідуальний динамічний вплив пальця на клавішу був відсутнім та компенсувався витонченим фразуванням, яке враховувало індивідуальний характер удару кожного пальця”, – зазначає він [4, с. 67].

Звичайно ж, ці роботи при всій їх важливості та науковій цінності не в змозі вичерпати таку складну та багатогранну проблему, якою є проблема аплікатури. Зокрема, до сьогодення поза межами уваги піаністів-педагогів залишаються форми й методи практичного втілення у навчальну практику нових (або давно забутих старих), нетрадиційних, але, як свідчить наш практичний досвід, досить ефективних і перспективних для виконавської практики аплікатурних комбінацій. Саме їм і **присвячується ця стаття**.

Метою статті є позначення аплікатурних особливостей виконання клавірної музики на фортепіано у світлі новітньої тенденції автентичного виконання старовинної музики, повернути до них увагу піаністів-педагогів різних рівнів, а також визначити їх користь у педагогічній практиці.

Виникнення традиції автентичного виконання пов’язане з іменами таких музикантів-винахідників, як А. та Р. Долмеч, Р. Донінгтон, Х. Фергюсон, Г. Леонхард, Н. Харнонкурт. Саме вони, вивчаючи стародавні музичні трактати та заглиблюючись у стилістичні особливості

музики ренесансу й бароко, відтворили „традицію автентичного виконання, яка базується не на звичній романтичній інтерпретації старовинної музики, а на зовсім інших естетичних принципах – принципах ренесансу і бароко”, – зазначає С. Шабалтіна [1, с. 206].

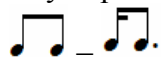
Особливе місце в інтерпретації давньої музики займають твори французьких клавесиністів. Особливість манери виконання французької музики XVII – XVIII ст. полягає у відмінності запису нот та їх реальним звуковідтворенням.

Франсуа Куперен у своєму трактаті „Мистецтво гри на клавесині” зазначає: „Ми записуємо інакше, ніж виконуємо, тому чужоземці гірше грають нашу музику, ніж ми їх музику. Італійці ж, навпаки, записують саме так, як вона була задумана; наприклад, ми граємо вісімки, які йдуть поступово так, як якщо б вони були з крапками, але записуємо їх рівними. Ми в полоні нашої традиції та продовжуємо її дотримуватись” [5, с. 29]. Тут Ф. Куперен торкається основної традиції виконання давньої французької музики – „нерівних нотах” (*notes inegales*). Ця манера гри існувала у трьох варіантах:

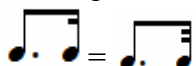
а) *louer* – у парі нот подовжується перша та скорочується друга:



б) *couler* – у парі нот скорочується перша та подовжується друга:



в) *riquer* або *pointer* (перетримана крапка) – у парі нот дуже подовжується перша та дуже скорочується друга, що утворює ритм французької увертюри:



Використовувалися *notes inegales* у повільних темпах або у дрібних тривалостях – вісімках та шістнадцятках. У Франції ця манера гри була настільки розповсюджена, що для того, щоб твори виконувалися відповідно до запису, існували ремарки: *notes egales*, *detaches*, *martelees*, *movement decide*, *marque*, або над нотами ставилися крапки, клинни, рисочки:



На клавесинну музику також мав вплив лютневий стиль *brise*, коли бас брався не одночасно з мелодією, що надавало м'якості та розширювало простір звучання. Сильна доля завжди припадала на бас, а початок мелодії трохи запізнювався. Така манера гри називалась ламаною (*brise*) та нагадувала лютневу звучність (мабуть відгуком цієї традиції є, наприклад, манера виконання В. Горовіцем мазурок, ноктюрнів та інших творів Ф. Шопена).

У наші часи для більшої стилістичної достовірності у відтворенні давньої музики виникла необхідність використання клавірних

аплікатурних принципів, оскільки „застосування тієї чи іншої аплікатури впливає на артикуляційну будову фрази, її виразність, риторичні особливості” – зазначає С. Шабалтіна [1, с. 210]. У ранньому бароко звуки підрозділялись на „гарні” та „погані” (тобто сильні та слабкі долі) та цим звукам при грі відповідали „гарні” та „погані” пальці. Така точка зору на аплікатуру зберігалася протягом кількох століть. Змінювалися оцінки ролі пальців. Спочатку в Німеччині та Італії „гарними” вважалися 2-й та 4-й, а „поганими” – 1, 3, 5-й пальці. Англійські вьорджинелісти дотримувались зовсім протилежної думки: у них „гарними” були 1-й, 3-й, 5-й, а „поганими” 2-й та 4-й. Поступово „англійська” аплікатура стала переважати – нею стали користуватися французькі клавесиністи, а потім вона стала використовуватись і німцями [4, с. 67].

При постійних перекладаннях пальців гра не могла бути абсолютно рівною. Палець, через який відбувалося перекладання, повинен був зніматись трохи раніше, наступний палець брав звук з деяким акцентом (на органі та клавесині це був агогічний акцент: ледве помітна перетримка відповідного звука). Наприклад, у такій мелодичній послідовності (пр. №1) найприроднішим було таке членування (пр. №2):

Пр. №1:



Пр. №2:



У наступних прикладах демонструються два способи членування залежно від застосування старовинної (німецької, італійської) аплікатури (пр. №3) або пізнішої англійської (пр. №4):

Пр. №3:



Пр. №4:



Однакове перекладання 3-го пальця через 4-й може мати різний, навіть протилежний артикуляційний ефект залежно від того, який з цих пальців вважається „гарним”, тобто розташовується на сильній долі. У прикладі №3 3-й палець „поганий”, тут „погані” пальці перекладаються через „гарні”, що призводить до більшої опірності слабкої долі. У прикладі №4 3-й палець навпаки – „гарний”: отже, „гарні” пальці

перекладаються через „погані”, надаючи ще більшого опору сильній долі такту. Таким чином, М. Копчевський доходить висновку, що „гарна” вісь оберту (перекладання) приводила до опірності слабкої долі, „погана” вісь – сильної [4, с. 68].

Розглядаючи аплікатуру в її історичній еволюції, М. Копчевський доходить висновків:

а) система „гарних” та „поганих” пальців виникла не одразу, а формувалась поступово;

б) також розвивалася поступово, а не завжди існувала, тепер звична для нас симетрична аплікатура обох рук (наприклад, у гамах);

в) більш різноманітною аплікатура була в лівій руці, бо саме в ній уперше стали використовуватися при грі всі п’ять пальців. Причина цього криється в необхідності більших розтяжок у партіях лівої руки ніж правої, які були, детерміновані різноманітними фактурними „заповненнями” у вигляді пасажів.

С. Шабалтіна зазначає, що французи досить оригінально підійшли до системи „гарних” та „поганих” пальців: „Спочатку вони схилилися до того, що пальці непарні – сильні, але, переконавшись у тому, що обидві системи гарні, стали їх використовувати залежно від будови музичної фрази” [1, с. 210]. Також вона визначає, що головна відмінність старовинної аплікатурної системи – у використанні природної різниці сили пальців та їх перекладання, а не підкладання з частим використанням першого пальця. Перекладання ж пальців було пов’язане з тим, що кожна епоха мала свої аплікатурні модуси. Наприклад, дослідження деяких аплікатурних зразків музики XVII – XVIII ст. дозволяє встановити, що тогочасний аплікатурний модус – трипальй (2, 3 і 4 пальці). Це не означає, що 1-й та 5-й пальці не використовувались при грі взагалі, вони використовувались, тільки основне технічне навантаження приходилося на довгі пальці (2, 3 й 4), а використання коротких (1, 5) було досить обмеженим (пр. №5):

Пр. № 5:



З цього прикладу ми бачимо, що 1-й та 5-й пальці використовуються тільки на початку екзерсису, при завершенні його та при зміні напрямку руху. Якщо виходячи з „груп пальців” ми проставимо лігатуру, то побачимо, з яких мотивів складається ця музика і, відповідно, з’ясуємо її артикуляцію (пр. №6):

Пр. №6:



У поданому прикладі аплікатурна модель детермінує мотивне членування музичної фрази, і тому знання цих аплікатурних

особливостей суттєво допоможе інтерпретатору у визначенні характерних стилістичних особливостей фразування в давній музиці.

Аплікатура також визначить і темп твору. Природно, що при використанні давньої аплікатури темпові показники будуть значно нижчими, ніж ті, що можуть дати сучасні аплікатурні комбінації, але вони будуть більш відповідні стилю. Саме тому для інтерпретатора, який має за мету стилістичну достовірність, цей темп буде переважати над будь-яким іншим. Приклад з „Аплікаціо” Й.-С. Баха це підтверджує (пр. №7).

Пр. №7:

The image displays two systems of musical notation for a piece titled 'Apliquations' by J.S. Bach. Each system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. The first system shows the beginning of the piece with a treble staff starting on a C4 and a bass staff starting on a C3. The second system continues the piece, showing more complex rhythmic patterns and fingerings. Fingerings are indicated by numbers 1-5 below the notes. The notation includes various ornaments and slurs, and the piece concludes with a final cadence in the bass staff.

С. Шабалтіна наголошує: „Вплив французького стилю XVII – XVIII ст. на інші композиторські стилі був очевидним і дуже сильним. У творчості Й.-С. Баха відчувається вплив манер французьких композиторів, яких Бах знав і високо цінував” [1, с. 211].

Швидкість руху в цьому прикладі визначається аплікатурою та орнаментикою, тому четвертна нота буде приблизно дорівнювати 80–84 одиницям М.М. Сучасні аплікатурні моделі дозволяють виконати цю музику швидше, але виникає питання: чи це потрібно? Бо швидкий темп навряд чи буде відповідати стилю виконуваної музики. Не слід забувати, що до виникнення віртуозного стилю ще повинно пройти більше ніж сто років і за цей час аплікатурні комбінації повинні зазнати деяких еволюційних змін.

Думка, яка склалася в музичній естетиці, що музика XVII – XVIII ст. мала більш стримані темпи, тому що відчуття часу було іншим, здається недостатньо повною. Скоріш за все, темпи були настільки рухливі, наскільки це дозволяла аплікатура, яка, власне, і не ставила собі за мету досягнення надшвидкісних результатів, тому що це було чужим музичній естетиці епохи.

Оскільки музична спадщина цих віддалених сторіч переживає в наші часи справжнє відродження, повсякчасно звучить з концертної естради, широко досліджується музикознавцями та знаходить не менш широке застосування в педагогічній практиці – нам, музикантам-педагогам, слід швидко реагувати на всі зміни, які відбуваються в музичній естетиці.

С. Шабалтіна стверджує: „Сучасні клавесиністи, які володіють стилем *notes inegales, brise*, принципами старовинної аплікатури, а найголовніше – слуховим досвідом виконання музики бароко в автентичній манері, грають твори Баха стилістично більш достовірно. Тому так необхідні знання виконавських стилів, особливо французьких манер XVII – XVIII ст. піаністам, які продовжують грати на роялі в романтичних традиціях музику Д. Скарлятті, Г.-Ф. Генделя, Й.-С. Баха” [1, с. 212].

Оскільки клавесинна музика не обмежується творами саме французьких клавесиністів, необхідні подальші наукові дослідження в цій галузі, наприклад, маловідоме нам мистецтво англійських вьорджинелістів на ціле сторіччя старіше французького. На той час, коли у Франції це мистецтво зароджувалось, в Англії воно вже досягло вищого рівня, маючи свої традиції, свою естетику, свої аплікатурні принципи. Також подальших досліджень вимагає мистецтво іспанських, німецьких, італійських клавіристів та питання аплікатурних модусів, оскільки знання відповідних аплікатурних модусів тієї чи іншої епохи, уміння їх використовувати на практиці підкаже піаністу характер артикуляції й акцентування, допоможе знайти потрібну звучність і фразування та адекватний темп твору – тим самим надасть піаністу неоціненну послугу у створенні стилістично достовірної інтерпретації твору.

Література

1. **Шабалтіна С.** Особенности стиля исполнения музыки французских клавесинистов // Наук. вісн. НМАУ ім. П.І. Чайковського. – Вип. 37. – К., 2004.
2. **Друскин М.С.** Клавирная музыка Испании, Англии, Нидерландов, Франции, Италии, Германии XVI – XVIII веков. – Л., 1960.
3. **Кашкадамова Н.Б.** Мистецтво виконання музики на клавійно-струнних інструментах (клавикорд, клавесин, фортепіано) XIV–XVIII ст.: Навч. посібник для студ. вищ. навч. музичних закладів. – Тернопіль, 1998.
4. **Копчевский Н.А.** Клавирная музыка: Вопросы исполнения. – М., 1986.
5. **Куперен Ф.** Искусство игры на клавесине. – М., 1973.

The real article is devoted the fingering features of the musical execution of French harpsichord on piano in connection with the new tendency of authenticity execution of age-old music, attracts to them attention of pianists-teachers of different levels and designates the benefit of their use in

pedagogical practice. In the article there is an analysis of some age-old fingering combinations on the basis of examples from harpsichord music, and also series of conclusions on relation to the evolution of fingering. The article is devoted professional performers, pianists-teachers and students.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Александрова Ольга Олександрівна – Почесний професор Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – проблема формування професійних умінь та навичок студента-музиканта в класі диригування.

Алексєєв Руслан Євгенович – старший викладач кафедри музичного мистецтва естради Донецької державної музичної академії ім. С. С. Прокоф'єва. Досліджує провідні тенденції розвитку джазової культури у ХХ столітті.

Анікіна Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри кіно-, телемистецтва Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Займається питаннями культуровідповідної побудови змісту освіти.

Балицька Тетяна Василівна – заступник директора Навчально-наукового інституту права Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка. Коло наукових інтересів – організація самостійної роботи студентів відповідно до вимог Болонської системи.

Борисова Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завкафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Автор понад 35 наукових та науково-методичних праць. Досліджує проблему формування національної свідомості студентської молоді засобами мистецтва.

Бузова Олена Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного виховання Бердянського педагогічного університету. Коло наукових інтересів – формування емоційно-почуттєвої сфери майбутніх учителів-хореографів засобами синтезу мистецтв.

Бурзаниця Тетяна Іванівна – учитель СШМ №5 для обдарованих дітей (м. Донецьк). Коло наукових інтересів – міжпредметні зв'язки як одна з необхідних умов комплексного виховання учнів ШЕВ.

Бурзаниця Наталія Миколаївна – учитель СШМ №5 для обдарованих дітей (м. Донецьк). Коло наукових інтересів – розвиток творчих здібностей учнів ШЕВ.

Василенко Андрій Іванович – старший викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує процес удосконалення музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики.

Вовк Микола Миколайович – аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Коло наукових інтересів – розвиток музично-педагогічної думки в Україні в другій половині ХХ століття.

Горбуліч Галина Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує проблему використання засобів катарсичної педагогіки в навчально-виховному процесі педагогічного університету.

Доніна Роксана Леонідівна – старший викладач кафедри загального та спеціалізованого фортепіано Донецької державної музичної академії ім. С. С. Прокоф'єва. Коло наукових інтересів складають питання методичного забезпечення практики сольного та ансамблевого музикування студентів консерваторії.

Дубич Клавдія Василівна – доцент кафедри соціальної роботи Рівненського інституту ВМУРоЛ „Україна”. Коло наукових інтересів – дослідження соціокультурного середовища вищого навчального закладу як фактора особистісно орієнтованого виховання студентів.

Євсеєнко Оксана Олександрівна – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує педагогічні умови формування творчої особистості диригента, проблеми розвитку диригентської майстерності.

Ігліна Олена Володимирівна – викладач ДМШ №4 (м. Донецьк). Працює над проблемами оптимізації навчально-виховного процесу, використання засобів практичної психології на уроках з музично-теоретичних дисциплін у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, значення дитячої музичної творчості для всебічного розвитку особистості.

Карпунова Наталія Григорівна – кандидат педагогічних наук, заступник начальника кафедри філософії права Луганського державного

університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка. Досліджує проблеми морально-естетичного виховання молоді.

Книшева Лілія Валеріївна – асистент-стажист Донецької державної музичної академії ім. С. С. Прокоф'єва. Досліджує проблеми, пов'язані з розвитком творчого мислення музикантів-виконавців.

Ковальова Олена Володимирівна – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – проблеми соціалізації сучасної молоді.

Компанієць Юрій Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник начальника кафедри спеціальної фізичної та вогневої підготовки Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка. Коло наукових інтересів – питання теорії фізичної культури та виховання.

Кравчук Олена Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, декан Київського факультету хореографії Приватного вищого навчального закладу „Міжнародний Слов'янський університет”. Досліджує питання підготовки майбутніх фахівців у системі хореографічної освіти.

Кузніченко Ольга Василівна – аспірант кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує процес естетичного виховання дітей засобами синтезу мистецтв у спеціалізованих музичних закладах.

Лабінцева Лариса Павлівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – художньо-естетичне виховання студентів ВНЗ.

Локарева Галина Василівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології Запорізького національного університету. Досліджує питання впливу мистецтва на духовний розвиток особистості.

Максимов Михайло Федорович – старший викладач кафедри філософії права Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка. Коло наукових інтересів – формування культурологічної компетентності сучасної молоді.

Муравйова Світлана Акопівна – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри теорії музики Донецької державної музичної академії ім. С. С. Прокоф'єва. Сфера наукових інтересів – вивчення особливостей музичної мови сучасних творів, формування методики аналізу музичних творів.

Назаренко Неля В'ячеславівна – старший викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат філософських наук. Проблема дослідження – філософсько-естетичні аспекти буденно-музичної свідомості.

Найда Володимир Степанович – методист Навчально-наукового інституту права Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка. Коло наукових інтересів – формування лідерських якостей у студентів.

Петченко Анатолій Федорович – доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – музичне виконавство, педагогіка, методика навчання гри на народних інструментах.

Плохотнюк Олександр Сергійович – аспірант, викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Основні наукові інтереси зосереджені навколо проблем формування ціннісних орієнтацій молоді в галузі музичної культури.

Понькіна Антоніна Михайлівна – викладач СМШ для обдарованих дітей відділення Донецького державного музичного училища. Коло наукових інтересів складають теоретичні та методичні аспекти вивчення сучасної музики для саксафона.

Подлесна Інна Анатоліївна – заступник директора з навчально-виховної роботи, викладач вищої категорії КПСМНЗ школи мистецтв №5 (м. Донецьк). Наукові інтереси пов'язані з методикою музичного виховання дітей засобами фольклору та народознавства в навчально-виховному процесі ШЕВ.

Рожко Марина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хореографії Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси пов'язані з дослідженнями процесу формування пластичної культури студентів мистецьких спеціальностей.

Ротерс Тетяна Тихонівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики фізичного виховання Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Наукові інтереси пов'язані з дослідженням проблем профільного навчання та розробкою елективних курсів для школярів.

Рязанцева Лариса Дмитрівна – професор, кандидат мистецтвознавства, завкафедри теорії музики Донецької державної музичної академії ім. С. С. Прокоф'єва; викладач-методист вищої категорії відділення ССМШ для обдарованих дітей при Донецькому музичному училищі. Наукові інтереси пов'язані з дослідженням хорової музики, теорії музичних жанрів, проблем методики викладання теоретичних дисциплін.

Сибірцева Лариса Дмитрівна – викладач вищої категорії, завідувач музично-теоретичних дисциплін музичної школи № 1 ім. М. Леонтовича (м. Донецьк). Коло наукових інтересів – методика викладання теоретичних дисциплін та питання, пов'язані з розвитком творчих здібностей дітей.

Самохіна Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Займається проблемою мистецтвознавчого краєзнавства.

Сіротіна Тетяна Броніславівна – викладач-методист ССМШ для обдарованих дітей (м. Донецьк). Коло наукових інтересів – проблеми музично-теоретичної підготовки дітей у початкових та середніх класах музичної школи.

Сташевська Інна Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – історія і теорія зарубіжної музичної підготовки та проблеми виконавства на струнно-смичкових інструментах.

Таранов Роман Анатолійович – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса

Шевченка. Коло наукових інтересів – удосконалення технічної підготовки студентів-гітаристів.

Теплова Олена Юрївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії музики та інструментальної підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Коло наукових інтересів – процес творчої самореалізації вчителя музики в позаурочній музично-виконавській діяльності.

Харченко Володимир Григорович – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – різні аспекти дослідження музично-педагогічної освіти та естетичного виховання молоді.

Холодков Сергій Михайлович – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує роль аплікатури в реалізації художньої задумки піаніста-виконавця.

Фалалєєв Віктор Іванович – доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – галузь музичного виконавства на народних інструментах.

ВІСНИК
Луганського національного педагогічного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Коректори: Колотовкіна Н. В.,
Ніколаєнко І. О.

Відповідальний за випуск:
доц. Борисова С. В.

Здано до складання 25.12.2007 р. Підписано до друку 25.01.2008 р.
Формат 60X84 1/8. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Умов. друк. арк. 33,2. Наклад 100 прим. Зам. № 139.

Видавництво ЛНПУ імені Тараса Шевченка
„Альма-матер”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20