

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

Збірник наукових праць

Виходить два рази на рік

Випуск 2 (8), 2016

Суми - 2016

УДК 37.016:7](082)
ББК 74.268.5я43
А 43

*Затверджено МОН України як наукове фахове видання
(Наказ № 1328 від 21.12.2015)*

Редакційна колегія:

*Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор)
(Україна);*

Анна Валуґа – доктор хабілітований (Польща);

Н. П. Гуральник – доктор педагогічних наук, професор (Україна);

О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);

Анна Єремус-Левандовська – доктор хабілітований, професор (Польща);

О. К. Зав'ялова – доктор мистецтвознавства, професор (Україна);

Мірослав Кісель – доктор хабілітований (Польща);

Т. П. Королева – кандидат педагогічних наук, доцент (Білорусь);

Н. Є. Миропольська – доктор педагогічних наук, професор (Україна);

О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);

Анетта Пастернак – доктор хабілітований (Польща);

О. Є. Реброва – доктор педагогічних наук, професор (Україна);

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (Україна);

Н. А. Сегеда – доктор педагогічних наук, професор (Україна);

Н. Є. Татаринцева – доктор педагогічних наук, доцент (Росія);

Г. Г. Філіпчук – доктор педагогічних наук, професор (Україна);

Ярослав Хаціньський – доктор музикології (Польща);

*І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний
секретар) (Україна)*

А 43 **Актуальні** питання мистецької освіти та виховання : збірник наукових праць :
випуск 2 (8) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми : ФОП Цьома С. П., 2016. – 304 с.

Current issues of art education : collection of scientific works : vol. 2 (8) / ed. by
H. Nikolai. – Sumy : PPE Tsoma S. P., 2016. – 304 p.

ISBN 978-617-7487-09-7

У збірнику наукових праць відображено результати актуальних досліджень теоретико-методологічних основ мистецької педагогіки, історичної ретроспективи мистецької освіти, національного та міжнародного вимірів розвитку хореографічної освіти, методики викладання мистецьких дисциплін, фахової компетентності майбутнього вчителя музики, творчого розвитку дітей та юнацтва засобами мистецтва.

УДК 37.016:7](082)
ББК 74.268.5я43

ISBN 978-617-7487-09-7

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016
© ФОП Цьома С.П., 2016

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.22.637.016:78

О. В. Єременко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ: ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ В ХОРЕОГРАФІЧНІЙ ОСВІТІ

Актуалізовано проблему інтеграційних процесів у хореографічній освіті. Підкреслюється необхідність забезпечення такого характеру хореографічної підготовки студентів, коли опанування хореографічного мистецтва опосередковується пізнанням інших різновидів мистецтва. З'ясовано, що ізольоване, відокремлене навчання хореографії має поступитися місцем спрямуванню пізнання на досягнення узагальнених закономірностей мистецтва та їх відображення в хореографічному. Схарактеризовано специфіку реалізації інтеграційних процесів у хореографічній освіті, яка полягає в тому, що художній образ танцювальної композиції розкривається через пластику людського тіла засобами танцювальної виразності, своєрідними пластичними рухами виконавця тощо.

Ключові слова: інтеграція, інтеграційні процеси, хореографічна освіта, студенти-хореографи.

Постановка проблеми. Актуалізація проблеми підготовки фахівців із хореографічного мистецтва мотивується необхідністю з'ясування суперечностей між інноваційними пошуками у визначенні змісту й технологій навчання у вищій школі та недостатнім їх усвідомленням і світоглядним науковим та методичним забезпеченням у сфері хореографічної освіти. Вирішальну роль у розв'язанні завдань сьогодення в контексті забезпечення модернізаційних підходів у вітчизняній освіті відіграють інтеграційні процеси. Їх реалізація в мистецькій освіті забезпечує такий характер фахової підготовки студентів-хореографів, коли опанування хореографічного мистецтва опосередковується пізнанням інших його різновидів.

Аналіз актуальних досліджень. Вітчизняна вища школа має значні здобутки в галузі підготовки майбутніх фахівців до діяльності у сфері мистецтва (А. Козир, Г. Ніколаї, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна та ін.).

У хореографічній освіті відомими є імена таких науковців, як Л. Андрощук, Т. Благова, О. Касьянова, Т. Повалій, О. Реброва, А. Тараканова, Л. Цветкова, Д. Шаріков та ін.

Утім, аналіз методологічної та методичної літератури з досліджуваної теми, а також вивчення практичного досвіду організації навчального процесу дозволяє зробити узагальнення, що в численних і вагомих надбаннях педагогічної науки обмежено розглянуті питання забезпечення інтеграційних процесів у хореографічній освіті.

Мета статті – висвітлити особливості реалізації інтеграційних процесів у хореографічній освіті.

Виклад основного матеріалу. Наукові підходи до використання інтеграційних тенденцій у навчанні студентів-хореографів, застосовані в сучасній педагогіці, свідчать про багатоаспектність цієї проблеми. Загальновідомо, що донедавна пріоритетними у викладі навчального матеріалу вважалися диференційовані, предметно-ізолювані підходи. На сучасному етапі інноваційно-педагогічних зрушень в освіті проблема інтеграції стає об'єктом дослідження й експериментального пошуку багатьох науковців.

Аналіз означеної проблеми в історичному ракурсі доводить, що ідея про єдність наукових знань знаходила відображення ще в працях мислителів минулих століть (Аристотель, Г. Гегель, І. Кант, Лейбніц, Платон, Л. Фейєрбах), а також у багатьох дослідників більш близьких до нас часів (В. Амбарцумян, М. Вавілов, Н. Вінер, Д. Менделєєв, І. Павлов та ін.). Загальновідомо, що інтеграція означає об'єднання в ціле будь-яких окремих, раніше ізолюваних частин або елементів. Іноді інтеграцію пояснюють як стан поєднання окремих частин і функцій систем у цілому, а також процес, що призводить до такого стану [11, 24].

Доцільно зазначити, що вперше з'явившись у математиці, поняття про інтеграцію під впливом суспільно-історичної практики наповнюється новим змістом, стає філософською категорією, призначеною для відображення найбільш значимих зв'язків і відношень між різними сторонами навколишньої дійсності. Інтеграція, координуючи й субординуючи окремі наукові дисципліни в єдине ціле, виражає створення нової, більш досконалої картини світу [10, 26]. Так, В. Сидоренко, П. Дмитренко вивчають диференційовані та інтегровані процеси в науці й розглядають інтегруючі фактори наукових знань, а також різні види й рівні інтеграції залежно від характеру взаємодії та взаємозв'язку між різними галузями знань, серед яких:

- об'єднання в одну науку, теорію чи наукову систему кількох галузей, що знаходяться на описово-емпіричному рівні й розвиваються відносно самостійно й відокремлено між собою. При цьому вони стають специфічними розділами даної наукової системи;
- взаємодія розвинених фундаментальних наук, які знаходяться на теоретичному рівні, внаслідок чого виникає певна наукова картина світу;

- взаємозв'язок між теоретичними дисциплінами й науковими картинами світу на основі загальних логічних, математичних, кібернетичних та інших методів;
- взаємодія різних конкретних галузей знань і наукових картин світу з філософськими ідеями та принципами, взаємозв'язок конкретних наук і філософії.

Інтеграція в педагогіці є одним із головних принципів науково-педагогічного мислення, а в змісті освіти, за М. Ярмаченко, – процесом виявлення однотипних сутностей (закономірностей) з елементами змісту навчання та встановлення їх системної цілісності на основі закономірних зв'язків між ними [7, 516]. Інтеграційні процеси в педагогічній науці, зокрема в теорії навчання, забезпечують єдність дидактики та психології мислення, педагогічної психології та соціології, соціології та педагогіки в цілому тощо. Крім того, для визначення закономірностей навчання дослідники залучають поняття й теоретичні передумови кібернетики й соціології; характерною ознакою сучасної дидактики стає поповнення її понятійного апарату за рахунок понять з теорії інформації, теорії систем, теорії оптимізації, евристики, семіотики тощо.

Визначення інтегральності як дидактичного принципу (О. Бандурка, К. Волинець, С. Гончаренко, І. Козловська) має рішуче значення в дослідженні особливостей забезпечення інтеграційних процесів у фаховій підготовці студентів-хореографів.

Так, І. Козловська розрізняє інтегровані та інтегральні освітні системи. Слід підкреслити, що інтегрованих системах не передбачені якісні перетворення різнопредметних знань, а інтегральні системи характеризуються реалізацією об'єктивно існуючих між елементами зв'язків, а також застосування проблемного підходу в процесі структурування змісту навчання [1; 2].

З'ясування інтеграційної проблеми передбачає розгляд міжпредметних зв'язків, підходи до застосування яких представлено науковцями неоднозначно, а саме, як: один із рівнів інтеграції (Р. Гуревич, І. Козловська), дидактична умова вдосконалення навчального процесу (Н. Левіна, А. Усова), ефективний засіб реалізації кожного з аспектів навчання, компонентів змісту освіти (О. Музальов) тощо.

Процес інтегральності передбачає в педагогічному університеті як закладі універсальної освіти забезпечення цілісності професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця на основі усвідомлення ним педагогічної діяльності як інтегрованого компонента культурного буття людства.

Інтеграційні процеси в педагогіці відбуваються переважно на прикладному рівні, що виявляється в цілеспрямованому об'єднанні (синтезі) певних навчальних предметів у самостійні педагогічні системи цільового призначення, спрямовані на забезпечення цілісності знань і вмінь. Утім, зауважимо, що в теорії навчання інтеграція на методичному рівні в межах законів, закономірностей принципів розвитку особистості

передбачає дидактичний рівень, що забезпечує інтеграційні процеси в межах ідей, закономірностей і принципів організації навчання.

Аналіз тенденцій розвитку хореографічно-освітянських процесів показав, що перспективне становлення інтеграційних процесів у змісті хореографічного навчання формується у вигляді взаємозбагачення різних видів мистецтва, синтезу різних видів мистецтва та їх окремих властивостей в одному жанрі.

Дослідженню різних аспектів інтеграції в галузі мистецької освіти присвятили свої праці Н. Гонтаровська, Л. Масол, В. Новоблаговещенський, О. Нижник, О. Отич, О. Рудницька та ін. Так, О. Рудницька, розводячи поняття взаємодії синтезу та інтеграції з позицій педагогіки мистецтва наголошує, що інтеграція передбачає варіанти комплексного використання окремих видів художньої діяльності, сприяє гармонійному розвитку особистості, розрізняє цілісну художню картину світу і в такий спосіб впливає на формування світогляду людини. Крім того, будь-який вид мистецтва, що використовується як окремий, унеможливорює повномірне забезпечення розв'язання освітніх завдань [9, 102].

Проаналізувавши даний підхід та порівнявши його з позиціями інших учених із проблеми інтеграції мистецтв, О. Отич інтеграцію мистецтв розглядає як вид їх взаємодії, що становить собою таку єдність різновидів мистецтва, у якій проглядаються такі тенденції:

- зв'язок їх між собою є більш сильним, ніж у комплексі, але не таким застиглим, як у синтезі;
- зберігається їх специфічність і відносна автономність, що передбачає можливість їх диференціації на самостійні види мистецтва.

О. Отич обґрунтовує предметно-інтегративну динамічну модель навчання майбутніх педагогів, яка передбачає інтеграцію мистецького компонента змісту професійної підготовки студентів професійно-педагогічних закладів освіти з іншими її компонентами [4, 103]. Крім того, О. Отич розрізняє інтеграцію у системі професійної мистецької освіти й у системі професійної освіти. Інтеграційність у професійній мистецькій освіті реалізується «у межах предметно-інтегративної моделі навчання, що поєднує предметне викладання мистецьких дисциплін та інтегровані мистецькі курси, у яких різновиди мистецтв, мистецькі знання та враження інтегруються навколо домінантного виду мистецтва» [4, 104]. Завдяки цьому створюється широке й багатогранне мистецьке середовище професійної підготовки майбутнього митця, яка забезпечує різнобічність і гармонійність його художньо-естетичного та професійного розвитку. У професійній освіті передбачається інтеграція мистецького та фахового компонентів професійної підготовки з метою розв'язання дидактичних завдань конкретного навчального предмета, теми, заняття. Звідси зміст мистецько-педагогічної освіти інтегрує мистецьку та педагогічну складові.

Теоретична позиція О. Шевнюк базується на розумінні провідного значення принципу інтегральності в культурологічній освіті майбутнього

вчителя, який «реалізується у стратегії доцільності взаємодії мети культурологічної освіти та її змісту, досягнення цілісності та внутрішньої єдності основних її компонентів, її спрямуванні у площину проектування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя на фундаменті особистісного розвитку, інтелектуального вдосконалення та моральної усталеності» [13, 114].

Точка зору О. Соколової щодо шляхів інтеграції полягає в доцільності закріплення у свідомості особистості фундаментальних і водночас конкретних категорій і понять, володіння прийомами взаємодоповнення, перегрупування, узагальнення. Водночас, О. Соколова зосереджує увагу на визначенні теоретичного рівня інтеграції, який характеризується величиною осягнення гносеологічного простору художньої інформації, синтезом художньо-естетичних концепцій, теорій, систем; уніфікацією та універсалізацією понять, категорій, визначень, де «взаємозв'язок знань відбувається за умов переносу принципу онтологічних уявлень з однієї групи мистецьких знань до інших» [12, 43].

Т. Рейзенкінд справедливо доводить, що формування творчої особистості на основі інтеграції мистецтв повинне ґрунтуватися на синтезі методів та прийомів екстраполяції, довільного варіювання параметрами знань, використання символічної аналогії, що передбачає реалізацію поетичних моделей з метою утворення гіпотез та нових оригінальних продуктів творчості. Водночас, на теоретичному рівні визначаються диференційовані ознаки кожного виду мистецтва, методи порівняльного аналізу, наголошується на необхідності розглядати більшість питань на основі забезпечення «фантастичних аналогій, що ігнорують фундаментальні закони природи, сприяють порушенню традиційних стереотипів і формуванню такого показника особистості, як творчо-інтелектуальна активність» [8, 29–31].

Інтеграційні процеси, що відбуваються у широкому просторі освітніх новацій, безпосередньо зорієнтовані на значне підвищення творчого потенціалу фахівців. За Г. Падалкою, в мистецькому навчанні ці орієнтири знаходять педагогічну трансформацію у запровадженні методики, провідними засадами якої виступають формування мотивації до творчості, розвиток художньо-творчої уяви студентів, забезпечення взаємодії емоційних і раціональних факторів їх мистецької діяльності, пошук засобів опосередкованого педагогічного впливу на стимулювання інтуїції студентів у процесі вирішення творчих завдань [6, 18].

Можливість використання знаннєвого досвіду в галузі суміжних мистецтв, здатності до глибокого пізнання загальних законів художньої творчості має впливати на вдосконалення хореографічної підготовки майбутніх фахівців. Інтеграційність процесів у хореографічній і загальнохудожній освіті студентів передбачається в напрямі застосування декількох видів мистецтв з метою ефективного впливу на їх емоційну сферу, розвиток художньо-образного мислення. Дотримання певної

систематизованої послідовності у використанні кожного з видів мистецтв на занятті також актуалізує застосування інтеграційних підходів. Останні розширюють межі впливу, якщо спираються на здатність студентів до проведення художніх паралелей між різними видами мистецтва. Системно сконпоноване осягнення мистецтв у процесі хореографічно-фахової підготовки забезпечує компенсацію відсутніх знань і вмінь у галузі художньої освіти.

Упровадження інтеграційного підходу у процес навчання студентів базується на положеннях концепції Б. Юсова. Основними ознаками такого підходу виступають: багатоаспектність художнього впливу на студентів; цілісний характер навчання й художньої самореалізації; єдність виконавської діяльності та сприйняття законів мистецтва; відносна самостійність розвитку художнього сприйняття та асоціативного мислення; взаємодія функцій мистецтва та педагогічних умов їх реалізації в майбутній професійній діяльності.

Велике значення в підготовці майбутніх фахівців-хореографів у контексті інтеграційних підходів приділяється розвитку в студентів художньо-творчих можливостей, які лежать в основі цілісного художнього сприйняття мистецтва танцю й асоціативно-інтегрованого мислення. Одним зі шляхів активізації вмінь художньо-творчої хореографічної діяльності з точки зору інтеграційних процесів вважається розвиток здатності студентів вибудовувати цілісний образ з опорою на мистецькі аналогії, сутнісною характеристикою проведення яких «виступає єдність змістовного наповнення художніх образів» [5].

Отже, розвиток у студентів умінь творчої інтерпретації образів хореографічної композиції виступає одним зі шляхів реалізації інтеграційних процесів. Формування уявлень про мистецтво танцю як галузь єдиної культури сприяє розвитку інтегрального стилю мислення студентів. О. Шевнюк підкреслює, що інтегральний стиль мислення є системоутворюючою ознакою професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя, оскільки завдяки йому здійснюється гармонізація фахової свідомості й поведінки [13, 114].

Відповідно до провідних характеристик інтегрального мислення, визначаються основні орієнтири розвитку вмінь реалізації інтегрованих процесів, а саме:

- залучення студентів до проведення паралелей між хореографією та іншими видами мистецтва;
- оволодіння майбутніми фахівцями методами асоціювання та виокремлення образної специфіки в процесі мистецьких порівнянь;
- усвідомлення студентами художніх закономірностей часового розгортання образів;
- спонукання студентів до творчого оперування художніми категоріями;

- досягнення єдності інтегральності з інтенсифікацією навчального процесу, що дозволяє за найменших затрат часу максимально збільшити обсяг засвоєної інформації.

Проаналізувавши вищезазначені підходи й порівнявши їх із практичними результатами, доцільно зробити узагальнення про те, що провідні напрями й можливості вдосконалення хореографічної підготовки майбутніх фахівців у сучасних умовах суспільного й культурного життя сприяють творчому опануванню отриманих знань, підвищенню рівня загальної та художньої освіченості. Впровадження інтеграційних процесів сприяє не тільки вільній орієнтації майбутніх педагогів-хореографів у змісті дисциплін художнього циклу, а й підвищенню ерудиції, забезпеченню системності мистецько-педагогічних знань, здатності знаходити шляхи формування художньої культури своїх вихованців.

Комплексний характер підготовки студентів потребує розвитку інтеграційних умінь, спрямованих на засвоєння мистецько-педагогічних знань. Якісна реалізація інтеграційних умінь сприяє «розвитку творчого потенціалу особистості (уяви, фантазії, здатності до синестезії) завдяки застосуванню далеких і близьких емоційно-образних асоціацій, мовно-символічних аналогій і жанрово-стилістичних паралелей, опануванню механізмів переносу знань і досвіду з одних сфер у інші» [3, 109].

Уміння проведення художніх паралелей між різними видами мистецтва з метою застосування в хореографічно-педагогічній діяльності відшліфовується в процесі проведення аналогій між хореографічними й літературними образами, між хореографією та живописом тощо. Такий підхід впливає на розуміння студентами художніх закономірностей часового розгортання образів, активізує образність сприймання у студентів-хореографів. До того ж, розвиток уміння реалізовувати зв'язки між різними галузями виконавської підготовки відіграє вирішальну роль у професійному становленні студентів.

Слід підкреслити, що можливість інтеграційних підходів у процесі підготовки студентів у галузі хореографічного мистецтва зумовлюється кінцевою метою діяльності фахівця хореографічно-педагогічного профілю, досягнення якої залежить від якості застосування спеціальних і педагогічних знань. Система педагогічної спрямованості підготовки фахівців забезпечується інтеграцією спеціальних і педагогічних знань. Звідси, впровадження інтеграційних процесів має суттєве значення в реалізації педагогічної спрямованості спеціальних дисциплін. Крім того, цілеспрямоване вивчення змісту хореографічних дисциплін доводить можливість засвоєння консолідаційної єдності педагогічних і спеціальних знань у межах певної навчальної дисципліни.

Таким чином, ізольоване, відокремлене навчання хореографії має поступитися місцем орієнтації, спрямуванню пізнання на досягнення узагальнених закономірностей мистецтва та їх відображення в хореографічному мистецтві. Студенти мають усвідомити, що танцювальна

композиція, як і інші види мистецтва, є результатом художньо-образного освоєння світу, що має одну природу та ґрунтується на тих самих принципових засадах, що й ціла низка художніх засобів виразності, має універсальний характер. Орієнтація на образну спорідненість хореографічних, музичних, образотворчих, літературно-поетичних, театральних та інших образів, на спорідненість стильових закономірностей їх створення сприяє збагаченню уявлень студентів у хореографічному мистецтві. Оволодіння хореографічним мистецтвом у вищому навчальному закладі не може здійснюватись ефективно не тільки поза проведенням художньо-стильових аналогій, а й поза усвідомленням і встановленням інтеграційних зв'язків між різновидами мистецтва.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Результати проведеної роботи дають можливість сформулювати висновок про необхідність і своєчасність розгляду проблеми забезпечення інтеграційних процесів у хореографічній освіті та дозволяють висвітлити низку питань щодо з'ясування специфічних ознак реалізації визначених процесів під час хореографічної підготовки.

Насамкінець підкреслимо, що дана публікація актуалізує далеко не все коло питань у контексті обраної тематики. Вимагають подальшої наукової розробки питання щодо технологічного та методичного забезпечення втілення інтеграційних підходів у навчання студентів-хореографів, шляхів забезпечення спорідненості стильових закономірностей створення хореографічних образів у напрямі розвитку художнього сприймання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козловська І. М. Філософсько-методологічні аспекти інтеграції знань у змісті сучасної освіти / І. М. Козловська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. - № 3. – С. 21-27.
2. Козловська І. М. Формування змісту освіти: теоретичні основи дидактичної інтеграції / І. М. Козловська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. - № 4. – С. 73–79.
3. Малашевська І. А. Музично-теоретична підготовка вчителів музики на історико-стильовій основі / І. А. Малашевська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць. – Вип. 1 (6). - К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – С. 130–138.
4. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний та методичний аспекти : монографія / О. М. Отич ; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
5. Падалка Г. М. Професійно-цілісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти майбутнього вчителя (на матеріалі музичних дисциплін) : методичні рекомендації / Г.М. Падалка. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 1999. – 33 с.
6. Падалка Г. М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики / Г. М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць. – Вип. 1. - К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2000. – Вип. 1. – С. 3–21.

7. Педагогічний словник/ за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 536 с.
8. Рейзенкинд Т. И. Теория и практика комплексного подхода к проблеме взаимодействия искусств в профессиональной подготовке учителя музыки / Т. И. Рейзенкинд. – К., 1995. – 200 с.
9. Рудницька О. П. Музика і культура особистості і проблеми сучасної педагогічної освіти : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.
10. Сидоренко В. К. Основи наукових досліджень : навч. Посібник для вищих педагогічних закладів освіти / В. К. Сидоренко, П. В. Дмитренко.- К. : РННЦ «ДІНІТ», 2000. – 259с.
11. Советский энциклопедический словарь. – М. : Изд-во «Советская энциклопедия», 1981. – 160 с.
12. Соколова О. Основи інтеграції мистецьких знань (теоретико-методологічний аналіз) / О. Соколова // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001. – Вип. 2. – С. 40–48.
13. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : монографія / О. Л. Шевнюк. – К : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 232 с.

РЕЗЮМЕ

Еременко О. В. Интеграционные процессы: особенности реализации в хореографическом образовании.

В статье освещаются особенности реализации интеграционных процессов в хореографическом образовании. Доказано, что интеграционные процессы в образовании возникают в основном на уровне приложения, который проявляется в целенаправленном объединении (синтезе) отдельных предметов в независимые образовательные системы, направленные на обеспечение целостности знаний и умений.

Результаты этой работы дают возможность сформулировать вывод о необходимости и своевременности рассмотрения проблемы обеспечения интеграционных процессов в хореографическом образовании и позволяют выделить ряд вопросов, касающихся разьяснения особенностей реализации определенных процессов в ходе хореографической подготовки.

Автор подчеркнул, что возможность интеграции подходов в обучении хореографического искусства студентов определяется конечной целью специалиста хореографического-педагогического профиля, достижение которых зависит от качества применения специальных и педагогических знаний. Система подготовки педагогической направленности обеспечивается за счет интеграции специальных и педагогических знаний. Таким образом, осуществление интеграционных процессов имеет важное значение в осуществлении педагогической направленности специальных дисциплин. Кроме того, целенаправленное изучение содержания хореографических дисциплин доказывает возможность усвоения консолидации единства педагогических и специальных знаний в рамках определенной учебной дисциплины.

В заключение автор подчеркивает, что эта публикация не охватывает весь спектр вопросов в контексте выбранной темы. Дальнейшие исследования должны быть направлены на проблемы технологического и методического обеспечения реализации интеграционных подходов в обучении студентов-хореографов, способы обеспечения связей стиливых закономерностей в создании хореографических образов, направленные на развитие художественного восприятия.

Ключевые слова: интеграция, интеграционные процессы, хореографическое образование, студенты-хореографы.

SUMMARY

Yeremenko O. V. Integration processes: peculiarities of implementation in choreography education.

The article highlights the peculiarities of realization of integration processes in choreography education. It is proved that integration processes in education occur mostly at the application level, which is manifested in the purposeful unification (synthesis) of certain subjects in the purposeful independent educational systems, aimed at ensuring the integrity of knowledge and skills.

The results of this work provide an opportunity to formulate a conclusion about the necessity and timeliness of consideration of the problems of ensuring the integration processes in choreography education and allow highlighting a number of questions regarding clarification of specific features of implementation of defined processes during choreography training.

It is stressed that the possibility of integration approaches in the choreographic art students' training is determined by the ultimate goal of a specialist of choreographic-pedagogical profile, the achievement of which depends on the quality of application of special and pedagogical knowledge. The system of training of pedagogical orientation is provided by the integration of special and pedagogical knowledge. Hence, implementation of integration processes is essential in the implementation of pedagogical orientation of special disciplines. In addition, a focused study of the content of choreographic disciplines proves the possibility of assimilation of consolidation unity of pedagogical and special knowledge within a certain academic discipline.

In conclusion, the author emphasizes that this publication has not discussed the whole range of issues in the context of the chosen topic. Further researches should be directed at the issue of technological and methodological support of implementation of integration approaches in the training of students-choreographers, the ways to ensure the relations of style laws in creating choreographic images towards the development of artistic perception.

Key words: integration, integration processes, choreographic education, students-choreographers.

УДК 373.31:784 (09)

М. Б. Петренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДІЯЛЬНІСТЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА-ПІАНІСТА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті на основі теоретичного узагальнення праць із питань ансамблевої взаємодії визначено діяльність концертмейстера-піаніста як різновид самостійної музично-творчої виконавської діяльності, що характеризується спільністю дій, взаємодією та узгодженістю на всіх рівнях процесу спільного музикування.

Виділено такі рівні зазначеного процесу, як: концептуальний (створення власної інтерпретаційної концепції вокально-інструментального твору); комунікативно-інформаційний (досягнення взаєморозуміння у виробленні спільної інтерпретаційної концепції вокально-інструментального твору) виконавсько-ансамблевий (збалансована, виважена взаємодія та узгодження «всієї шкали» виконавських можливостей співвиконавців, взаємопроникнення емоційних станів).

Створено модель діяльності концертмейстера-піаніста, яка трактується як штучно створений її зразок у вигляді схеми, що відбиває та відтворює у більш простому вигляді будову, взаємозв'язки й відношення між елементами діяльності, що вивчається.

Ключові слова: концертмейстер-піаніст, діяльність, рівні процесу спільного музикування, модель.

Постановка проблеми. Сучасні реалії освіти висувають нові вимоги до підготовки виконавців і педагогів у царині фортепіанного мистецтва. Важливим різновидом діяльності піаніста є концертмейстерська діяльність, яка найбільш затребувана в музично-педагогічній практиці. Проте зазначена робота, зазвичай, трактується як другорядно-супроводжуюча, дослідження її особливостей залишаються найменш вивченою галуззю музичної науки. З цих позицій, актуалізується проблема теоретичного обґрунтування механізму здійснення концертмейстерської роботи піаніста-виконавця.

Аналіз актуальних досліджень вказує на те, що різні аспекти концертмейстерської практики висвітлено у працях корифеїв ансамблевого виконавства (К. Виноградова, А. Готліба, Р. Давидяна, В. Зеленіна, М. Крючкова, О. Люблінського, Дж. Мура, М. Смирнова, Є. Шендеровича) й у здобутках педагогів-музикантів нашого часу (Г. Бошук, Л. Годик, В. Пустовіт, Е. Економової, О. Кубанцевої, Н. Лузум, Ю. Мірлас, М. Моїсєєвої, Г. Сибірякової та ін.). Але широкий спектр зазначених

досліджень не поповнює дефіциту знань у напрямі концептуально-теоретичних питань концертмейстерського фаху.

Мета статті – визначити сутність і створити модель діяльності концертмейстера-піаніста.

Методи дослідження. У статті використано комплекс теоретичних методів дослідження (індукція і дедукція, аналіз і синтез, класифікація, моделювання).

Виклад основного матеріалу. Сольна виконавська діяльність уже давно визнана особливим видом творчої художньої діяльності соліста-інструменталіста, диригента, співака. Проте й досі існує упереджене ставлення до концертмейстера як фахівця «другого плану», який, на думку багатьох, «сприяє успіху концерту не більше ніж гардеробник» [7, 36]. Традиційно вкоріненими є думки про те, що концертмейстер виконує другорядно-супроводжуючу, «фонову» функцію для соліста. Доказом самодостатності, важливості мистецтва концертмейстера буде звернення до наукової літератури.

У сучасній довідковій літературі термін «концертмейстер» визначається як «піаніст, який допомагає співакам, інструменталістам розучувати партії та акомпанує їм на репетиціях і концертах» [11, 79]. Дане визначення підкреслює педагогічну спрямованість діяльності концертмейстера та вказує на допоміжну його функцію («акомпанування») в самому виступі. Таке тлумачення специфіки концертмейстерської роботи є протилежним до етимології слова концертмейстер – «майстер узгодження». У своїй дисертаційній роботі Л. Повзун дослідила первинний смисл терміну «концерт» (іт. *concerto* – згода) та етимологію слова «майстер» (нім. *Meister* – найкращий, що вказує на вищий рівень прояву ознак даного виду діяльності). Ураховуючи означене та спираючись на спостереження Т. Книшової, авторка визначила концертмейстерську діяльність «майстерністю-умінням узгодити, гармонізувати дії ансамблів» [8, 19]. Даний підхід надає можливість стверджувати, що мистецтво концертмейстера є особливою діяльністю з узгодження, що в художньому відношенні є важливою та самодостатньою.

Ще одним доказом самостійності й істотності досліджуваної діяльності є свідчення про остаточний розподіл виконавської діяльності піаніста на соліста та концертмейстера у XIX – початку XX століття. У вітчизняній музичній науці того часу одним із перших педагогів-музикантів, який започаткував наукове вивчення концертмейстерського фаху, був М. Крючков. Дослідник вважав помилковим досить поширене уявлення про те, що вміння акомпанувати є природним хистом, який розвивається тільки практичним шляхом і навчити йому неможливо. М. Крючков вивів на науковий рівень питання про спеціалізоване професійне виховання майбутніх концертмейстерів-акомпаніаторів [4, 6–8]. На думку педагога, означена професія потребує від піаніста ярко виражених виконавських здібностей, почуття сцени й інших артистичних

якостей. Досягнення художньої цілісності у виконанні – є найголовнішим показником якості акомпанементу.

Друга половина ХХ століття знаменується поглибленням теоретико-методичних досліджень проблеми концертмейстерської майстерності. Так, у своїх працях А. Готліб робить спробу визначити специфіку ансамблевого виконавства. На його думку, цей різновид діяльності відрізняється від сольного виконавства спільністю дій кількох виконавців. Саме у взаємодії, творчому поєднанні зусиль відбувається побудова художнього задуму вокально-інструментального твору. Образно порівнюючи піаніста-соліста з читцем, а піаніста-ансамбліста – з актором, А. Готліб наголошує, що роль актора – це невід’ємна, важлива частка цілого. Так само й партія супроводу є рівноцінна, важлива частина ансамблевої фактури, що актуалізує необхідність творчої активності піаніста-ансамбліста [2].

У дослідженні О. Люблінського, що торкається теорії та практики акомпанементу, простежується суперечливість поглядів на цей різновид виконавської діяльності. Роль супроводу визначається автором як сукупність «доповнюючих обставин» [5, 73], що з «добровільною слухняністю та обережною ініціативою сполучається з намірами соліста» [5, 79]. При цьому, надаючи супроводу підпорядкованого значення, автор визначає його як систему виразово-сміслових засобів, що утворює сюжетно-драматургічну концепцію ансамблевого твору.

На противагу О. Люблінському, який не надає рівноправного статусу концертмейстеру, М. Смирнов, автор методичних розробок із концертмейстерського фаху для студентів консерваторій, торкаючись питання ансамблевої єдності партнерів, наголошує, що основні завдання концертмейстера не зводяться до звичайного «підігрування» солісту. Функції концертмейстера він розглядає в ракурсі створення із солістом вокального чи інструментального ансамблю [10, 3]. Дж. Мур, також відстоював значимість, рівноправність функцій концертмейстера. З його слів: «акомпаніатор – рівноцінний партнер, який поділяє радість, тугу, пристрасть, захоплення, спокій, розлюченість у музичному творі. Він – джерело натхнення для співака, його гра повинна сяяти в чудових вступіх і закінченнях» [7, 5].

Характерна ознака сучасного етапу теоретично-практичного освоєння специфіки концертмейстерського фаху – поява різноспрямованих досліджень, тих, що торкаються суто виконавської майстерності концертмейстера (Н. Горошко, Ю. Мірлас, Л. Повзун, С. Саварі та ін.) та інших, що присвячені специфіці концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики (Г. Бошук, А. Григор’єв, З. Квасниця, П. Круль, М. Моїсєєва, Д. Науказ, В. Пустовіт, Г. Сибірякова та ін.).

Кожен із зазначених дослідників торкається проблеми визначення специфіки концертмейстерської діяльності. Так, М. Моїсєєва визначає концертмейстерську діяльність як спільно-виконавську, що є творчим процесом. На її думку, спільній взаємодії учасників ансамблево-

виконавського процесу притаманна рухома функціональність, гнучка структурно-функціональна форма організації художньо-творчого процесу, успішність здійснення якого залежить від «узгоджених індивідуальних спонукань і настанов» [6] виконавців. Терміни «узгодження» й «ансамблевисть» (І. Польська) є ключовими стосовно визначення основ феномену концертмейстерської діяльності в дисертації Л. Повзун. Специфіку цього творчого процесу авторка конкретизує як «майстерне володіння усіма засобами ансамблево-піаністичного узгодження», завдяки чому утворюється «особлива якість узгодженої взаємодії всіх елементів музичної тканини між собою» [8, 9–20].

Отже, у здійсненому в нашій роботі аналізі наукових праць із питань концертмейстерської діяльності, привертає увагу низка термінів, що потребують конкретизації. Серед них – «творчість» та «ансамблевисть» як суттєвіші виразники досліджуваної діяльності.

У науково-довідниковій літературі творчість визначається як діяльність, що породжує щось якісно нове, неповторне, оригінальне. У контексті дослідження означене положення є теоретичною базою для вивчення проблеми концертмейстерської діяльності, для розуміння сутності діяльності концертмейстера як процесу творення оригінального, неповторного продукту.

Діяльність концертмейстера є специфічною формою застосування ансамблевих навичок, у якій ансамблевисть (за визначенням І. Польської) панує на всіх стадіях виконавського узгодження художнього цілого вокально-інструментального твору. Науково-естетичне визначення категорії «ансамбль» передбачає множинність його значень, пов'язаних із семантичною неоднозначністю, численністю сфер функціонування та поглядів дослідників. Для нашого дослідження найбільш прийнятним загальним його визначенням є таке: «ансамбль – феномен сумісного існування чи функціонування природних, соціальних і художніх явищ, що характеризується узгодженістю елементів між собою та гармонійною підпорядкованістю їх цілому» [9, 78], а специфічним (стосовно музичного виконавства) – таке: «ансамблевисть – особлива якість узгодженої взаємодії, що обумовлена внутрішніми передумовами сумісності елементів, що складають музичне ціле, характеризується гармонійною сумісністю їх сполучення та здійсненням симультанно як в одночасності, так і процесуально» [9, 79].

Отже, визначення ансамблю як феномена, основним змістом якого є поняття сумісність, узгодженість та гармонія цілого й часткового є важливим теоретичним підґрунтям нашого дослідження. Не менш важливим для нашого наукового пошуку є акцентування уваги на існуванні рівнів процесу спільного музикування. Досліджуючи ансамблеву техніку акордеоністів, О. Бичков наголошує на існуванні таких рівнів цієї системи: концептуального рівня (взаємодія свідомостей співвиконавців, вироблення спільної концепції інтерпретації музичного твору); психологічного рівня (взаємодії емоційних

сфер співвиконавців з метою досягнення психологічного контакту та взаєморозуміння на рівні емоційного змісту музичного твору); слухового рівня (сукупність слухових сфер індивідуальних музичних технік ансамблів задля коригування та узгодження звукових процесів); моторно-рухового рівня (узгодження механічних, кінетичних рухів музикантів-ансамблів) [1]. На основі цієї класифікації виділяємо такі рівні процесу спільного музикування: концептуальний (створення власної інтерпретаційної концепції вокально-інструментального твору); комунікативно-інформаційний (досягнення взаєморозуміння у виробленні спільної інтерпретаційної концепції вокально-інструментального твору) виконавсько-ансамблевий (збалансована, виражена взаємодія та узгодження «усієї шкали» виконавських можливостей співвиконавців, взаємопроникнення емоційних станів).

Теоретичне узагальнення праць із питань концертмейстерської майстерності надало можливість зробити такі висновки: діяльність концертмейстера-піаніста – різновид самостійної музично-творчої виконавської діяльності; характеризується спільністю дій, взаємодією та узгодженістю на всіх рівнях процесу спільного музикування, тобто є ансамблевою; актуалізує виявлення власної індивідуальності концертмейстера.

Доречним буде вивчати механізм здійснення зазначеної діяльності в контексті загальних закономірностей людської діяльності. Становлення та розвиток основних положень теорії діяльності відбувалось у працях Д. Гальперіна, М. Кагана, В. Крутецького, Н. Кузьміної, О. Леонтєва, С. Максименко, М. Махмутова, К. Платонова, С. Рубінштейна та ін.

Аналіз наукової літератури уможливив виокремлення основних, суттєвих для нашого дослідження позицій у визначенні категорії діяльності: 1) діяльність ототожнюється з активністю суб'єкта, що спрямована на об'єкти чи інших суб'єктів; 2) діяльність розглядається як специфічна форма взаємодії людини з навколишнім світом; 3) змістом діяльності є зміни й перетворення речей і явищ, а результатом – досягнення свідомо поставленої цілі, що виникла в результаті появи певної потреби; 4) діяльність – система дій і операцій, об'єднаних єдиним мотивом і ціллю; 5) діяльність регулюють стабілізовані психічні процеси, тобто наявні властивості особистості; 6) діяльність – це єдність зовнішніх (психомоторних) і внутрішніх (розумових) дій.

Отже, для діяльності концертмейстера-піаніста, як і для діяльності взагалі, характерним є наявність суб'єкта, який спрямовує свою активність (виявляється в тому чи іншому способі опанування об'єкта) на об'єкт; системи дій, об'єднаних єдиним мотивом і ціллю; результату – продукту діяльності. Суб'єктом досліджуваної діяльності є особистість концертмейстера; об'єктом – співвиконавець (співвиконавці); система дій конкретизується єдністю дій вербального обговорення та дій музично-виконавського показу і об'єднується метою – досягненням ансамблевої узгодженості на всіх рівнях процесу спільного музикування; результатом,

продуктом досліджуваної діяльності є ансамблево-узгоджене виконавське втілення супроводу.

Вивчення найсуттєвіших характеристик означеної діяльності пов'язано з процесом моделювання. На думку науковців, моделювання – це дослідження будь-яких явищ, процесів або об'єктів (систем) шляхом побудови й вивчення їх моделей. За А. Дахіним, модель – це штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який будучи подібним об'єкту (чи явищу), що досліджується, відбиває та відтворює у більш простому й огрубілому вигляді структуру, якості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта [3].

На підставі розглянутих визначень модель досліджуваної діяльності трактується нами як штучно створений її зразок у вигляді схеми, який відбиває та відтворює у більш простому вигляді будову, взаємозв'язки й відношення між елементами діяльності, яка вивчається. Схематично модель діяльності концертмейстера-піаніста відображено на рис. 1.



Рис. 1. Модель діяльності концертмейстера-піаніста

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, аналіз теоретичних позицій теорії діяльності, джерельної бази з питань концертмейстерського фаху та власні узагальнення дозволяють визначити концертмейстерську діяльність піаніста як процес творчої взаємодії зі співвиконавцем (співвиконавцями), результатом якого є ансамблева узгодженість на всіх рівнях процесу спільного музикування.

Зазначимо, що в статті розглянуто окремі теоретичні аспекти діяльності концертмейстера-піаніста. Результати комплексного дослідження теоретико-методичних засад концертмейстерського фаху будуть висвітлені в наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бычков О. В. Формирование ансамблевой техники музыканта-исполнителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бычков Олег Валерьевич. – СПб., 2006. – 188 с.
2. Готлиб А. Д. Основы ансамблевой техники / Адольф Давыдович Готлиб. – М. : Музыка, 1971. – 94с.
3. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
4. Крючков Н. А. Искусство аккомпанемента как предмет обучения / Николай Александрович Крючков. – Л. : Музгиз, 1961. – 72 с.
5. Люблинский А. А. Теория и практика аккомпанемента. Методологические основы / Александр Александрович Люблинский. – Л. : Музыка, 1972. – 80 с.
6. Моїсєєва М. А. Спільна музично-виконавська діяльність як засіб формування професійних якостей учителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Моїсєєва Маргарита Аркадіївна. – Київ, 1998. – 209 с.
7. Мур Дж. Певец и аккомпаниатор / Джеральд Мур : [пер. с англ.]. – М. : Радуга, 1987. – 432 с.
8. Повзун Л І. Наукові і художні аспекти мистецької діяльності піаніста-концертмейстера : дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 / Повзун Людмила Іванівна. – К., 2005. – 189 с.
9. Польська І. І. Камерний ансамбль: теоретико-культурологічні аспекти: дис. ... д-ра мистецтвознавства : 17.00.03 / Польська Ірина Іллівна. – К., 2003. – 432 с.
10. Смирнов М. А. От составителя. / М. А. Смирнов // О работе концертмейстера. – М. : Музыка, 1974. – С. 3 – 8.
11. Современная украинская энциклопедия. Т. 7 – Харьков : Книжный Клуб «Клуб Семейного Досуга», 2005. – 416 с.

РЕЗЮМЕ

Петренко М. Б. Деятельность концертмейстера-пианиста: теоретический аспект.

В статье на основании теоретического обобщения трудов по вопросам ансамблевого взаимодействия определена деятельность концертмейстера-пианиста как разновидность самостоятельной музыкально-творческой исполнительской деятельности, которая характеризуется совместными действиями, взаимодействием и согласованностью на всех уровнях процесса совместного музыкального исполнительства.

Выделены такие уровни обозначенного процесса: концептуальный уровень (создание собственной интерпретационной концепции вокально-инструментального произведения); коммуникационно-информационный (достижение взаимопонимания для создания общей интерпретационной концепции вокально-инструментального произведения); исполнительско-ансамблевый (сбалансированное взаимодействие и согласование «всей шкалы» исполнительских возможностей ансамблистов, взаимообмен эмоциональных состояний).

Изучен механизм совершения концертмейстерской деятельности пианиста в контексте общих закономерностей человеческой деятельности. Для деятельности концертмейстера-пианиста, как и для деятельности в общем, характерным есть наличие субъекта, который направляет свою активность (проявляется в том или ином способе освоения объекта) на объект; системы действий, объединенной одним мотивом и целью; результата – продукта деятельности. Субъектом деятельности, которая исследуется, является личность концертмейстера; объектом – соисполнитель (соисполнители); система действий конкретизируется единством действий вербального обсуждения и действий музыкально-исполнительского показа и объединяется целью – достижением ансамблевой согласованности на всех уровнях процесса совместного исполнительства; результатом, продуктом деятельности является согласованное в ансамблевом отношении исполнение сопровождения.

Создана модель деятельности концертмейстера-пианиста, которая истолковывается как искусственно созданный ее образец в виде схемы, который отображает в более простом виде строение, связи и отношения между элементами изучаемой деятельности.

Ключевые слова: *концертмейстер-пианист, деятельность, уровни процесса совместного музыкального исполнительства, модель.*

SUMMARY

Petrenko M. B. Activity of the concertmaster-pianist: theoretical aspect.

In the article on the basis of theoretical generalization of works on ensemble interaction the activity of the concertmaster-pianist as a kind of independent musical-creative and performing activity is defined, which is characterized by joint action, cooperation and coherence at all levels of the collaborative process of musical performance.

Several levels of the process are outlined: conceptual (creating of somebody's own interpretation of the concept of the vocal-instrumental works); communication-information (achieving understanding for creating a shared interpretation of the concept of vocal-instrumental works); performing-ensemble (balanced interaction and coordination of the "full scale" of performance possibilities of ensemble players, the reciprocation of emotional states).

The mechanism of concertmaster's activities of the pianist in the context of general patterns of human activity is studied. Activity of the concertmaster-pianist, just like activity in general, is characterized by the presence of the subject, which directs its activity (manifested in a particular way of object development) to the object; the system of actions united by one motive and purpose; the result of the product. The subject of activity, which is investigated is the identity of the concertmaster; the object – co-performer (co-performers); the system of actions is specified by the unity of verbal discussion and actions of music and performing display and are combined with the goal – the achievement of ensemble cohesion at all levels of the process of joint performance; as a result, the product of activity is agreed ensemble performance.

The model of the concertmaster-pianist's activity is created, which is interpreted as its artificially created pattern in the form of a diagram which displays in a more simple form the structure, connections and relations between elements of the studied activities.

Key words: concertmaster-pianist, activity, levels of the process of collaborative musical performance, model.

УДК 378:78:371.3:372.4-057.87

Л. В. Пушкар

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МУЗИЧНО-ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РИТМІЧНО-РУХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ БАКАЛАВРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовується необхідність формування ритмічно-рухових компетенцій майбутніх вихователів дошкільних закладів; розглядаються їх можливості в контексті музично-терапевтичного впливу під час використання у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: компетенції, музикотерапія, ритмічно-рухові компетенції, бакалаври дошкільної освіти.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вітчизняної вищої освіти репрезентується опорою на нормативно-правові документи, у яких визначається нормативний зміст навчання, встановлюються вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та професійної підготовки фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціальності – Освітньо-професійна програма та Освітньо-кваліфікаційна характеристика. «У системі вищої освіти України освітньо-кваліфікаційні рівні (у тому числі бакалавра) характеризують вищу освіту за ознаками рівня сформованості компетенцій, що забезпечують здатність працівника виконувати роботи визначеного рівня професійної діяльності...» [2, 25]. Тому освітня система України на сьогодні існує у площині одного з інноваційних підходів – компетентнісного, який стає підґрунтям нових стандартів освіти.

Зазначимо, що культурологічне мислення посідає чільне місце серед теоретичних основ педагогіки, що зумовлює введення елементів мистецтва, зокрема музичного, у професійну підготовку майбутніх вихователів дошкільних закладів. Ця проблема потребує вирішення питань підвищення фахової компетентності вихователів на основі формування в бакалаврів дошкільної освіти низки компетенцій, ступінь сформованості яких визначає спроможність майбутнього вихователя виконувати різні види діяльності (у тому числі музичної та музично-терапевтичної). Останні, у свою чергу, допоможуть знайти альтернативні методи й засоби розвитку, корекції, реабілітації та соціально-педагогічної роботи з дітьми. Саме тому дедалі важливішого значення набуває музикотерапевтичний підхід у лікувальній реабілітації та педагогіці – через засоби мистецтва сформувати гармонійну особистість і сприяти соціальній адаптації дитини.

На нашу думку, музичні компетенції, зокрема ритмічно-рухові, займають чільне місце в структурі професійних компетенцій майбутніх вихователів дошкільних закладів.

Аналіз актуальних досліджень. Пріоритети сучасної підготовки професіоналів педагогічної ниви відображені в чисельних публікаціях. У вітчизняній і зарубіжній науково-методичній літературі зазначається незмінна роль музичного виховання в різносторонньому та гармонійному формуванні особистості, а також актуалізується проблема використання музичного мистецтва в лікувальних і корекційних цілях. Впливовість музики на психічний і соматичний стан людини, на стимулювання потенційних творчих можливостей вивчали В. М. Бехтерєв, В. В. Медушевський, І. М. Сеченов, С. В. Шушарджан та ін.

Підґрунтям нових розробок стають звернення до класичних методик музичного виховання дітей дошкільного віку, до праць видатних учених, зокрема Н. О. Ветлугіної, А. Г. Гогоберідзе, Е. П. Костіної, О. П. Радиної, Б. М. Теплова, А. С. Шевчук. Дослідження Т. А. Лісовської, Т. І. Науменко, І. А. Романюк, Т. М. Степанової та ін. щодо головних підходів до музично-естетичного виховання дітей дошкільного віку базуються на широкому діапазоні можливостей музичного впливу на людину. Особливо зацікавлюють наукові розвідки, які відображують різні аспекти формування музичних (музично-педагогічних) компетенцій майбутніх вихователів дошкільних закладів (О. А. Белікова, О. Г. Мальцева, Т. П. Танько, Р. А. Савченко та ін.).

У вітчизняній і зарубіжній науково-методичній літературі актуалізується проблема використання музичного мистецтва в педагогічних, лікувальних, профілактичних і корекційних цілях. На думку багатьох науковців, музикотерапія, як один із видів арт-терапії, регулює психовегетативні процеси, фізіологічні функції організму, психоемоційний стан, підвищує резервні можливості організму людини, полегшує засвоєння нових позитивних настанов і норм поведінки, корекцію комунікативних функцій, активізацію творчих проявів (А. Вольграфт, І. Ю. Левченко, З. Матейова, С. Машура, О. О. Медведєва, Ф. Орн, М. Орн, В. І. Петрушин, О. А. Федій, К. Шваббе, С. В. Шушарджан, Х. Г. Ядіке, О. З. Яхніна та ін.).

Разом із тим дуже важливо привернути увагу майбутніх педагогів-вихователів саме до музики та сформувати в них необхідні загальнокультурні та музичні компетенції. Це зумовлено, на наш погляд, невідповідністю між загальним визнанням інтенсивного впливу на розвиток дитини музики та відсутністю дієвої систематичної підготовки майбутніх вихователів до вміння використовувати з користю такий вплив на дітей. Тому **метою нашої статті** стають дослідження музично-терапевтичних можливостей сформованих ритмічно-рухових компетенцій бакалаврів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Деталізовані дослідження галузевих стандартів привели до виокремлення у структурі спеціальних музичних компетенцій майбутнього вихователя, що допоможуть покращити фахову підготовку студентів, які навчаються, за напрямом *Дошкільна освіта*. Свої погляди ми ґрунтуємо на опрацюванні досліджень науковців у напрямі використання музики як джерела корекційного та терапевтичного впливу, розгляді характеристики та змісту різних видів музичної діяльності, науково-педагогічної літератури стосовно освітніх компетенцій, а також на вимогах до підготовки бакалаврів дошкільної освіти, які виписані у складових галузевих стандартів – освітньо-професійних програмах (ОПП) та освітньо-кваліфікаційних характеристиках (ОКХ).

Насамперед, для дослідження найбільш ефективних методів і засобів використання майбутніми вихователями ритмічно-рухових компетенцій у музично-терапевтичних цілях, розглянемо такі важливі теоретичні питання, як механізм музичних вражень, сутнісні характеристики музичної терапії та можливості її застосування у педагогічному процесі.

Науковці О. Г. Антонова-Турченко та Л. С. Дробот у своїх дослідженнях звертаються до праць Г. Г. Гесса де Кальве, який вважав, що «...музика є узгодженням різних звуків, за відомими правилами, в один приємний звук або ряд звуків, які виникають через палкі почуття й можуть підсилити, підтримати їх» [1, 9]. Щоб мати уявлення про це мистецтво, потрібно шукати його походження в людському серці, у прагненні розуму до найкращого, найпрекраснішого.

Механізм музичних вражень описує у своїх працях відомий композитор, мистецтвознавець XIX століття П. П. Сокальський, який зазначає, що музика виникає тоді, коли викликає рух у нервовій системі слухача. Цей рух передається через нерви в центральні півкулі, а сам процес відбувається поза волею слухача. *Музика існує не сама по собі, а як музичне враження*, тобто один складний механізм, який починається рухом звукових хвиль від музиканта до слухача.

Наука виділяє в музиці три характерні явища музичного процесу: *акустичні*: вивчення тону з точки зору фізики про рух пружних тіл, коли вони дають чутні для вуха звуки. Так звана музична акустика; *фізіологічні*: діяльність органів слуху та процеси, що відбуваються в ньому під час сприймання звуків і тонів; *психологічні*: рух усередині вуха перетворюється на продукти психічного характеру та, досягши нервових центрів, відтворює подразнення. Воно проявляється у враженнях і настроях, а потім *через асоціації* ідей перетворюються на продукти вищого рівня: уявлення, судження, оцінку всього того, що відбувається. П. П. Сокальський пропонує таку схему: *рух у нервових центрах – настрої – почуття – ідеї, уявлення, образи*. Потім музичне враження переходить у *пам'ять*.

У *першій і другій* частинах музичного процесу все відбувається поза волею та свідомістю людини, бо закони природи скрізь однакові й будова слухового апарату теж. А у *психологічній частині* виникають індивідуальні

й національні розбіжності. Тому що на музичне подразнення нервовий центр дає реакцію, що накопичилась у ньому раніше у сфері образів і уявлень, і підсвідомо збуджує одне із загальних уявлень слухача. Завдяки третій частині ми маємо різні стилі, школи, класицизм, романтизм, напрями, зв'язок музики з епохою, культурою даного народу, майже все, що дає музиці бути мистецтвом [1, 7–8]. Саме таким шляхом, на думку П. П. Сокальського, й відбувається механізм музичних вражень.

На сьогодні науковці стверджують, що музика впливає на людину на трьох рівнях: фізіологічному, душевному й духовному. На фізіологічному рівні суб'єкт відчуває об'єктивні зміни в організмі – виділення ендорфінів, гормонів насолоди (по шкірі «бігають мурашки»); зміна настрою, народження емоції – це результат впливу на душевному рівні; а на духовному – музика пробуджує творчі сили, відчувається одкровення [5, 173]. Ми згодні з науковцем І. А. Малашевською, що музика вже давно стала своєрідним постійним інформаційно-екологічним фактором, роль якого все більше зростає; що музична терапія, будучи складовою частиною психолого-педагогічних і психотерапевтичних методик, сприяє збереженню психічного здоров'я й попередженню емоційних розладів; а також основною метою є «подолання бар'єрів у спілкуванні, розвиток кращого розуміння себе та інших, зняття психічного напруження, створення можливостей для самовираження, виховання навичок адекватної групової поведінки та соціалізації особистості в суспільстві» [там само].

Не викликають сумніву твердження науковців, що музика має великі можливості в наданні терапевтичного впливу на людину, знятті емоційних стресів, регулюванні психічного стану в цілому, гармонізації емоційно-інтелектуального розвитку особистості, її вольових проявів. Людством накопичено достатній досвід позитивного впливу на організм людини, сучасні дослідження торкаються розробок і апробацій різних музично-терапевтичних методик (В. А. Празнова, І. А. Кудрявцев, Т. Ю. Колошина, В. І. Петрушин та ін.), проте ця галузь досить обмежено висвітлена й досліджена в педагогіці. Ми приєднуємося до тверджень М. Ф. Рудзик, Ю. А. Шевченко та ін., які наголошують на тому, що музикотерапія найбільше отримала застосування як один із напрямів арт-терапії, як один із засобів у психології та медицині [14, 31–32; 12, 67].

В останні десятиріччя на європейському освітньому просторі спостерігається посилення уваги до формування музикотерапевтичних компетенцій майбутніх учителів музики. У зарубіжній науковій літературі розрізняють музичну медицину й музикотерапію. Якщо у першій із них, медичним персоналом, який не має спеціальної музичної підготовки, використовуються тільки слухання музики як допоміжний засіб для зняття стресу, болю тощо, то у другій спеціаліст-музикотерапевт застосовує різноманітні форми музичної активності [15, 222].

Г. Ю. Ніколаї підкреслює, що музично-терапевтична спеціалізація у європейських вищих музичних закладах впроваджується саме в межах

музично-педагогічної освіти. Крім того, музична терапія вивчається в межах факультативів, у формі теоретичних і практичних занять зі студентами, які навчаються за напрямками педагогіка, психологія, початкове навчання. Проте в Україні використання досвіду терапевтичного впливу музики на організм людини (особливо дітей та молоді), впроваджується досить обмежено [7, 301–307].

Певний інтерес викликають думки В. І. Петрушина стосовно музично-раціональної терапії як сукупності прийомів і методів, спрямованих на розширення та збагачення спектра доступних людині переживань і формування такого світогляду, який допомагає їй бути здоровою та щасливою [9.]. На нашу думку, особливу ефективність цей вид естетотерапії отримує за умови його комплексного застосування з іншими видами терапії. Наприклад, у поєднанні з арт-терапією (використання образотворчого та хореографічного мистецтв).

У багатьох країнах світу найбільшого поширення музикотерапія отримала як лікувальна педагогіка, лікувально-виховний метод. «Змістом музикотерапії є система різноманітних диференційованих методів, способів і елементів лікувально-виховного впливу, який здійснюється за допомогою активної та рецептивної діяльності», – зауважують чеські вчені З. Матейова та С. Машура в праці «Музикотерапія при заїкуватості» [6]. Виявлений таким чином зв'язок між лікувальними й педагогічними методами базується на альтернативі активного й пасивного станів індуктора або реципієнта, педагога або учня, що властиві як педагогіці, так і медицині.

Певний досвід розвитку педагогічного вектору музичної терапії на пострадянському просторі накопичується і в Україні. Як свідчить І. А. Малашевська, у процесі еволюції арт-терапії відбулося виокремлення трьох самостійних напрямів: медичного, соціального й педагогічного. Головним акцентом педагогічного напрямку, вважає науковець, є гармонізація та загальне оздоровлення особистості, спрямування творчої діяльності на потенційно здорову людину. На відміну від медичного або психотерапевтичного (де передбачається наявність глибоких професійних знань у галузі медицини та психоаналізу) та соціального (який утворився в результаті використання художньої творчості в роботі з людьми, які мають проблеми зі здоров'ям задля відволікання їх від хвилювань, пов'язаних із хворобою) педагогічний напрям не вимагає від фахівців прикладного мистецтва спеціальної медичної та психологічної підготовки. Останнім часом, вказує І. А. Малашевська, основний акцент зміщується з лікувальних цілей на цілі психопрофілактичні, виховні, розвиваючі й діагностичні [5, 173].

О. А. Федій розглядає музикотерапію як один із перспективних методів визнаний ключовий вид психолого-педагогічного, естетотерапевтичного впливу на особистість у контексті інтегративних методів відновлення, зміцнення та збереження фізичного й психічного благополуччя педагога й вихованця [13]. О. П. Опанасюк торкається культурологічних і онтологічних аспектів музикотерапії, ролі музичного

мистецтва та функції в ті чи інші періоди становлення певної культури та культурного буття людства загалом [8].

В. Гусак, Т. Кремешна зворушують проблеми використання методу активної музикотерапії в процесі професійного становлення майбутніх педагогів-музикантів. У своїх дослідженнях автори спираються на висловлювання Н. Тараканової щодо використання активної форми музикотерапії. Механізмами цього методу автори вважають створення відповідної психологічної атмосфери на заняттях з основного музичного інструменту, використання психолого-педагогічних методів мультипліціювання й аутотренінгу, підбір відповідного музичного матеріалу, що, у свою чергу, дозволить не лише отримувати задоволення від здійснення музичної діяльності, а й розвивати такі необхідні професійні характеристики як упевненість у собі, цілеспрямованість, наполегливість, естетичний смак [3].

Як ми зазначали в попередніх публікаціях, до *ритмічно-рухових* компетенцій майбутнього педагога ми відносимо такі: загальні прийоми ігрової музичної діяльності; знання основних положень ритмічного виховання; основних положень системи ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза; вміння, навички й початковий досвід роботи застосовувати логоритмічні методи та прийоми у професійній роботі; проводити профілактичні заняття з використанням музично-ритмічної та музично-ігрової діяльності, застосуванням елементарного музикування, а також сприймання музики; проводити заняття з використанням музично-ритмічних вправ; проводити музично-рухові ігри [11, 360].

Сучасні музично-терапевтичні технології спираються на досягнення Е. Жак-Далькроза та Карла Орфа та поєднують вправи на розвиток дикції та рухової координації, а також дихальні, логоритмічні, дихально-ритмічні вправи тощо. Видатний німецький композитор і педагог К. Орф поклав у основу своєї технології навчання музики ідею *єдності слова, руху й елементарного музикування*. Створюючи свою концепцію розвитку дитини, він розумів, що діти полюбляють рухатися. Виходячи з цього Орфом створена методика не «для дитини», а «виходячи, починаючи з дитини». Науковими дослідженнями доведено, що будь-який звук спричиняє скорочення мускулатури. Музика впливає на весь організм. Сприймання й розуміння музики існує у відчутті її зв'язками, м'язами, рухом, диханням.

Видатний швейцарський музикант, композитор і педагог Е. Жак-Далькроз був одним із перших педагогів ХХ століття, який помітив істотні можливості музичного виховання для формування позитивних рис людської особистості. Засновник системи ритмічного виховання. На відміну від звичайної гімнастики, підпорядкованої лише метру, у ритмічних вправах, які він запропонував, усі рухи йшли від музики й мали розкривати її емоційний зміст. Тому музика була провідним системоутворючим елементом музичних занять. Е. Жак-Далькроз вдався до ідеї відображати ритм за допомогою

пластичних рухів. «Завдання педагога – навчити дітей рухатись у характері музики, передаючи темпові, динамічні, метро-ритмічні особливості. Виразною передачею рухами характеру музики досягалося втілення образного змісту музичного твору» [10, 15].

Для формування музичних, зокрема ритмічно-рухових, компетенцій бакалаврів дошкільної освіти на лекційних, семінарських і лабораторних заняттях із дисципліни «Теорія та методика музичного виховання» (у ННПП СумДПУ імені А. С. Макаренка) здійснюються такі завдання: професійна підготовка майбутніх вихователів до використання музики в межах необхідності щодо своєї спеціальності; оволодіння студентами музичними компетенціями; застосування їх під час створення творчих міні-проектів; формування позитивної мотивації студентів до музичної діяльності; розвиток потреби в спілкуванні з музичним мистецтвом під час педагогічної діяльності та життєдіяльності взагалі; виховання у студентів потреби в спілкуванні з високохудожнім музичним мистецтвом. Лекційні теми курсу підпорядковані закладанню теоретичного підґрунтя процесу формування *ритмічно-рухових* компетенцій бакалаврів дошкільної освіти. На заняттях розкривається роль музично-ритмічних, ритмічно-рухових вправ у вихованні дітей дошкільного віку. Велика увага приділялась адаптаційним, терапевтичним і профілактичним можливостям музичного мистецтва.

Для музично-терапевтичних занять із дітьми студентам пропонується комплекс ритмічних вправ, які співзвучні з біологічними ритмами людини (вільним спокійним диханням, ритмічним серцебиттям тощо). Музична профілактика в повсякденному житті допомагає відволіктися від навантажень і нервових напружень, відпочити, заспокоїтись, перейнятись оптимізмом, а також дозволяє запобігти розвитку різних захворювань. Музична профілактика допомагає в самопізнанні (психічному, фізичному, творчому), в інтеграції з оточенням, фізичній, музичній і пластичній актуалізації [10, 27].

Висновки. Отже, музика має благотворний вплив не лише на хворих, вона може допомогти в повсякденному житті (виступати виразником нашого настрою, змінювати його, зняти біль, напруження). Різноманітні музично-терапевтичні технології можна використовувати не тільки як терапевтичний інструмент, але й як профілактичний, корекційний, реабілітаційний. У той самий час, надбані ритмічно-рухові компетенції бакалаврів дошкільної освіти нададуть можливість майбутнім вихователям використовувати музику у своїй повсякденній педагогічній діяльності, а музично-терапевтичний потенціал цих компетенцій посприє у вирішенні одного з головних завдань вітчизняної освіти – збереження та зміцнення фізичного, психічного й духовного здоров'я підрастаючого покоління.

Зазначимо, що у статті висвітлено окремі позиції використання музичних ритмічно-рухових компетенцій бакалаврів дошкільної освіти, що відкриває перспективу для більш ґрунтовного дослідження поставленої проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова-Турченко О. Г. Музична психотерапія : посібник-хрестоматія / О. Г. Антонова-Турченко, Л. С. Дробот. – К. : ІЗМН, 1997. – 260 с.
2. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / [В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. – К. : Знання, 2005. – 327 с.
3. Гусак В. Перспективи застосування методу музикотерапії в процесі професійного становлення педагогів-музикантів [Електронний ресурс] / В. Гусак, Т. Кремешна // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 10 (3). – С. 35–40. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2014_10\(3\)_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2014_10(3)_7).
4. Каркошка Г. Використання мистецтва в медицині: арт-терапія / Габрієла Каркошка, Хенрік Каркошка // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції : збірник наукових праць. – Суми-Київ : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2005. – С. 102–104.
5. Малашевська І. Підготовка майбутніх педагогів-музикантів до впровадження музикотерапії у навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів / І. Малашевська // Гуманітарний Вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : збірник наукових праць – Переяслав-Хмельницький. – 2012. – № 27. – С. 171–175.
6. Матейова З. Музикотерапія при заикании / З. Матейова, С. Машура. – К. : Вища школа, 1984. – 304 с.
7. Ніколаї Г. Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність : монографія / Г. Ю. Ніколаї. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2007. – 396 с.
8. Опанасюк О. П. Культурологічні та онтологічні аспекти музикотерапії [Електронний ресурс] / О. П. Опанасюк // Ставропігійські філософські студії. Збірник наукових праць з музикознавства, психології та педагогіки. – Випуск 6. – Львів : Ставропігійон, 2012. – С. 34–51. – Режим доступу : www.muzterapia.com.
9. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Петрушин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 195 с.
10. Пушкар Л. Активні технології навчання музики / Л. В. Пушкар. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2008. – 40 с.
11. Пушкар Л. В. Змістові та структурні характеристики музичних компетенцій бакалаврів початкової освіти / Л. В. Пушкар // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 1 (45). – С. 354–363.
12. Рудзик М. Ф. О подготовке будущих педагогов-музыкантов к реализации музыкально-терапевтической деятельности в условиях общеобразовательного учреждения / М. Ф. Рудзик // Музикотерапія в музикальному освітанні : матеріали Першої Міжнародної науково-практичної конференції 5 травня 2008 р., Санкт-Петербург. – СПб. : Астеріон, 2008. – С. 66–68.
13. Федій О. А. Музикотерапія в професійній діяльності сучасного педагога / О. А. Федій // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія Педагогічні науки. – Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2009. – № 11 (174). – С. 282–292.
14. Шевченко Ю. А. Використання методів арт-терапії в соціальній та виховній роботі [Електронний ресурс] / Ю. А. Шевченко // Zbiór raportów naukowych. „Pedagogika Współczesna nauka. Nowy wygląd.” (30.01.2015 – 31.01.2015). – Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o. <<Diamond trading tour>>, 2015. – 116 str. – С. 30–33. – Режим доступу :

http://конференция.com.ua/files/file/scientific_conference_37/zbornik_%2037%20-3-1.pdf с.

15. Szulc Wita/ Stosowanie muzyki w medycynie a muzykoterapia // Nowe trendy w edukacji muzycznej / Pod red. A. Białkowskiego. – Lublin, 2005. – S. 222.

РЕЗЮМЕ

Пушкарь Л. В. Музыкально-терапевтический потенциал ритмично-двигательных компетенций бакалавров дошкольного образования.

В статье обосновывается необходимость формирования ритмично-двигательных компетенций будущих воспитателей дошкольных учреждений. Рассматриваются их возможности в контексте музыкально-терапевтического эффекта по мере использования их в учебно-воспитательном процессе.

Современный этап развития отечественного высшего образования основывается на нормативно-правовых документах (стандартов высшего образования), в которых установлены требования к содержанию, объему и уровню профессиональной подготовки будущих специалистов, в том числе бакалавров дошкольного образования. Компетентный подход является основой новых стандартов. Среди необходимых компетенций будущих воспитателей дошкольных учреждений – ритмично-двигательные, использование музыкально-терапевтического потенциала которых поможет решить одну из главных задач современного образования – сохранение и укрепление физического, физического и духовного здоровья подрастающего поколения.

Анализируются такие теоретические вопросы как механизм музыкальных впечатлений, смысловые характеристики понятия «музыкальная терапия», возможности использовать ее в педагогическом процессе. Среди ритмично-двигательных компетенций называются такие как: общие приёмы игровой музыкальной деятельности; знание основных положений ритмического воспитания, основных позиций системы ритмического воспитания Э. Жак-Далькроза, концепции К. Орфа; умения, навыки, начальный опыт работы проводить профилактические занятия с использованием музыкально-ритмической и музыкально-игровой деятельности, элементарной музыки; проводить занятия, используя музыкально-ритмических упражнений

Ключевые слова: компетенции, музыкальная терапия, бакалавры дошкольного образования, ритмично-двигательные компетенции.

SUMMARY

Pushkar L. V. Musical and therapeutic potential of rhythmical-motor competences of bachelors of preschool education.

The article substantiates the necessity of formation of rhythmic-motor competences of the future educators of preschool institutions. Their functions in the context of music therapy effect of their use in the educational process are discussed.

The current stage of the native higher education development is based on regulatory documents (standards for higher education), which had established requirements for content, scope and level of professional training of the future professionals, including the bachelor of preschool education. Competence approach is the basis of the new standards. Among the required competencies of the future educators of preschool institutions are rhythmic-motor, the use of music therapy potential which will help to solve one of the main tasks of modern education, the preservation and strengthening of physical and spiritual health of younger generation.

Such theoretical questions as the mechanism of musical impressions, the semantic characteristics of the concept of “music therapy” and the possibilities to use it in teaching process are examined. Among the rhythmical-motor competencies are called such as the common techniques of playing musical activities; knowledge of basic principles of rhythmic education, the main positions of the system of rhythmic education of E. Jacques-Dalcroze, C. Orff’s concepts; skills, basic experience to carry out preventive exercises using musical-rhythmic and musical performing activities, elementary music; the use of musical and rhythmic exercises at classes.

Key words: competencies, music therapy, bachelors of preschool education, rhythmical-motor competence.

УДК 378.637.036:78

Л. В. Степанова

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕРМЕНЕВТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ

У статті актуалізовано проблему герменевтичної компетентності майбутніх викладачів музики та хореографії. Представлено аналіз наукової літератури й висвітлено основні положення науки герменевтики як методологічної основи дослідження й формування герменевтичної компетентності майбутніх викладачів музики та хореографії. Визначено методико-педагогічні принципи формування герменевтичної компетентності, до якої входять знання з методології герменевтики в мистецтві та герменевтично-інтерпретаційні навички, вміння, а також досвід їх застосування.

Ключові слова: герменевтика, герменевтична компетентність, інтерпретація, герменевтичні уміння, майбутні викладачі музики і хореографії.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство потребує фахівців спроможних до самостійної орієнтації в життєвих ситуаціях, здатних компетентно та кваліфіковано виконувати свої обов'язки, а також ефективно вирішувати проблеми, що виникають під час фахової діяльності. Відповідно до рекомендацій Болонської групи реформа вищої освіти України спрямована на впровадження компетентнісно-результатного підходу у ВНЗ. Таким чином, освітні програми дисциплін повинні орієнтуватися на зростання якості підготовки фахівців на ґрунті створення технологій ефективного досягнення студентами компетентностей, відповідних професійній діяльності.

У національному освітньому глосарії компетентнісний підхід (Competence-based approach) трактується як підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей, та оголошується ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу, а за своєю сутністю визначається як студентоцентризований [5]. Компетентнісний підхід визначає спрямованість навчального процесу на підготовку компетентного фахівця спроможного до ефективного включення в життєвий простір суспільства; на сформованість у майбутнього фахівця загальних, інтегральних і професійних (фахових) компетентностей, необхідних для

взаємодії із соціумом та різноманітних комунікацій, а також результативного виконання своїх фахових компетенцій [4]

Одним із головних аспектів навчального процесу є робота з інформаційними ресурсами, пов'язаними з обігом інформації. Саме тому педагогами-науковцями актуалізуються питання оснащення майбутніх викладачів методами, прийомами й технологіями щодо пошуку, отримання, відбору, опрацювання, трансформації та викладу інформації. Не виключенням є і майбутні викладачі музики та хореографії. У процесі фахового навчання та педагогічної (асистентської) практики вони мають справу з особливим типом інформації – художньої. Отже, для здійснення ефективного навчання та педагогічної діяльності важливим є компетентність опрацювання творів різних видів мистецтва, їх розуміння й цілеспрямоване використання в подальшій фаховій педагогічній діяльності. Саме твір мистецтва ми розглядаємо як художній текст, що містить у собі художню інформацію викладену специфічною мовою того чи іншого виду мистецтва. Така мова не завжди є цілком зрозумілою для реципієнтів, тим більш, якщо останні мають небагатий досвід спілкування з будь-яким видом мистецтва. Тобто, така мова повинна бути декодована, ідентифікована, осягнута викладачем у навчально-виховальному аспекті, трансформована у вербальну мову та згодом викладена у вигляді педагогічної інтерпретації.

Наявні позиції свідчать про важливість формування в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів музики та хореографії такої інтегративної фахової якості, як герменевтична компетентність; у її основі полягає кваліфіковане опрацювання художніх текстів, що вимагає формування вмінь, навичок тлумачення й інтерпретації художньої інформації та досвід її використання.

Наша наукова концепція будується на розумінні того, що окрім теоретичних, методичних, виконавських знань і навичок у майбутніх викладачів музики та хореографії має бути сформована фахова художньо-герменевтична компетентність і відповідні до неї герменевтично-інтерпретаційні вміння.

Компетентний викладач музики та хореографії має володіти навиками пізнання, розуміння й тлумачення різноманітних смислових аспектів змісту художнього твору різних видів мистецтва, не тільки на інтелектуальному, але й на емоційному, експресивному, етичному та духовному рівнях, втілюючи у власному варіанті вербальної інтерпретації загальнолюдські цінності, норми й ідеали. Ці позиції видаються такими, що ґрунтуються на герменевтичних традиціях і походять від основних ідей герменевтики як учення про інтерпретацію.

Аналіз актуальних досліджень. Наукові засади герменевтики розроблено у працях філософів: В. Дільтея, Г.-Г. Гадамера, І. Канта, В. Гегеля, М. Хайдеггера, Ф. Шлейермахера та ін.

Сучасні педагоги-науковці в герменевтиці вбачають вагому складову педагогічного процесу. Обґрунтуванню необхідності застосування герменевтичного методу в педагогіці присвячено роботи В. Загвязінського, А. Закірова, В. Краєвського. Вчені розкривають методологічні основи педагогічної герменевтики, її стислий зв'язок із філософією та психологією. А. Закірова в монографії «Теоретичні основи педагогічної герменевтики» визначає її теоретичні основи, зокрема, принцип герменевтичного підходу до організації процесу навчання. Дослідження Ш. Амонашвілі, М. Нікандрова, М. Розова, В. Сластьоніна розкривають роль освіти й ціннісних орієнтації в герменевтиці.

Теорія та практика герменевтики в мистецькій освіті представлена в дослідженнях і наукових працях О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісуна [2], де вчені розглядають герменевтичне розуміння художнього твору як інноваційний ресурс модернізації вищої мистецької освіти, визначають структуру професійних герменевтичних умінь і розробляють модель формування зазначених умінь майбутнього музиканта-виконавця.

Питання інтерпретації художніх творів як педагогічну проблему порушено в працях О. Рудницької, Г. Падалки, С. Шипа, О. Щолокової. На думку О. Олексюк, А. Линенко та І. Левицької, інтерпретація художніх текстів вимагає від учителя особливих навичок і герменевтичних педагогічних умінь.

Таким чином, аналіз наукових досліджень засвідчує, що питання герменевтично-інтерпретаційної діяльності викладачів є сталою проблемою наукових розвідок, але поняття «герменевтична компетентність викладача музики та хореографії» ще не уточнена. При цьому, ідеться про магістрів, що навчаються за спеціальністю «Музика» або «Хореографія» і в подальшій діяльності отримують кваліфікацію викладача музичних/хореографічних дисциплін. З огляду на різноманітні виклики сучасності, необхідність уточнення поняття «герменевтична компетентність» у її відповідності до фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії, важливим і актуальним стає осмислення методологічних основ розкриття сутності й формування зазначеного виду компетентності. Це й зумовило вибір теми статті.

Мета статті полягає у вивченні основних положень герменевтики як методологічної основи дослідження й формування герменевтичної компетентності майбутніх викладачів музики та хореографії, виокремленні на цьому ґрунті загальних принципів дослідження та деяких герменевтичних навичок, що є базовими для відповідної фахової компетентності.

Виклад основного матеріалу. Як вказують джерела, герменевтика виникає ще в часи античності. Первинно грец. (hermeneutike) – витлумачення, обговорення тих смислів, які є прихованими, важкими для безпосереднього розуміння. Згодом герменевтика розуміється як мистецтво перекладу й пояснення стародавніх текстів, особливий метод

класичної науки про мову, що дозволяє тлумачити зразки давньої літератури [6]. Сьогодні герменевтика – це філософська дисципліна, теорія та практика інтерпретації, одна з методологій витлумачення смислу будь-яких текстів.

За часи свого існування герменевтика вирішує питання в різних галузях людської інтелектуальної діяльності. Традиційно ці питання пов'язані з осягненням істини, пошуком неявних сенсів будь-яких текстів – філософських, історичних, релігійних, наукових тощо. Але вектор нашої уваги спрямовано на дослідження шляху герменевтики в галузі педагогіки, мистецтва та мистецької освіти.

З певного погляду, досвід герменевтики може бути корисним для мистецької педагогіки. У сучасній науці існує думка, що герменевтика повинна стати світоглядною та методологічною основою педагогічного процесу. Такий підхід має досить вагомі підстави. У науковій літературі підкреслюється, що це філософське вчення, по-перше, висуває проблему, що слід вбачати в творі мистецтва (авторську особистість, або реальність історичної епохи, чи питання сучасної епохи, чи культурну традицію); по-друге, дає методологічний інструмент – вербальну інтерпретацію; по-третє, орієнтує на виявлення конкретно-історичного змісту культури й на цілісний, концептуально-філософський, неемпіричний підхід до твору. Неабияке значення при цьому відіграє той факт, що герменевтика від самого початку свого існування мала тісний зв'язок із педагогікою. Ще в часи античності афінські шкільні вчителі повинні були займатися, якщо не вченим поясненням, то, хоча б, простим тлумаченням, герменевтикою текстів (насамперед – текстів Гомера та Гесіода).

Тривалий час герменевтика визнається провідним методом пізнання істини, хоч і обмежується функцією тлумачення текстів. Але у XVII столітті виділяється новий підхід до пізнання істини – науковий, а провідним методом дослідження текстів визначається математичний метод. З того часу герменевтика визнається методом пізнання саме художніх текстів. У XVIII столітті філософи І. Кант і В. Гегель відокремлюють пізнання в галузі мистецтва від інших форм людської свідомості та формують понятійний апарат герменевтики мистецтва. Методологію герменевтичного пізнання мистецтва розробляє у XIX столітті Ф. Шлейєрмахер, а В. Дільтей у цей самий час засновує теорію «герменевтичної педагогіки». Педагогічні погляди мислителя ґрунтуються на його концепції розвитку особистості: «...внутрішнє життя людини має внутрішню цілеспрямованість і власну досконалість, які мають бути досягнуті у процесі освіти та виховання» [3, 176]. Філософ визначає освіту як вид «удосконалення душі», окреслює основні задачі педагогіки: «Основна задача виховання складається в піднесенні душі, а педагогіки – у формуванні телеологічної структури духовного життя, де не були б роз'єднані інтелект, почуття та воля» [там само]. Мета освіти, на думку філософа, полягає у створенні ідеальної людини, для якої

характерна «правильна взаємодія» інтелекту, волі, почуттів. Педагогічна концепція герменевтики XX століття викладена в працях Г.-Г. Гадамера та П. Рікьора. Ґрунтовним завданням педагогіки, на думку П. Рікьора, є «пробудження людини», виховання в суспільстві вільних і творчих людей. Для всіх людей існує єдиний шлях реалізації людського буття, саме тому, педагогіка має бути наукою про суспільне життя, яка вивчає умови реалізації існування людини [6].

Г.-Г. Гадамер визначає освіту як специфічний людський спосіб перетворення природних задатків і можливостей, розкриває історичний характер освіти та пов'язує його з терміном «культура». Процес «пізнання культури через мистецтво» викликає пильну увагу філософа [1, 142]. У своїх працях «Істина та метод», «Актуальність мистецтва» та ін. філософ надає мистецтву провідну роль і стверджує, що досвід мистецтва це є спосіб розкриття істини. Отже, проблема осягнення суб'єктом смислів художнього тексту займає чільне місце в його дослідженнях[там само].

Реалізація ідей філософів певною мірою здійснюється на сучасному етапі розвитку вищої освіти через методологію та технологію герменевтичного підходу. Останній ми розуміємо як дізнання мистецьких освітніх процесів крізь призму основних положень герменевтики. Отже, чільне місце в герменевтичному підході займає проблема розуміння смислів тексту (затемнених або втрачених, таких що приховані за очевидними смислами), виявлення контекстуальних значень (схитих за буквральними значеннями тексту та його елементів). Багатопланова й багатогранна категорія розуміння доволі широко використовується в педагогічних працях і трактується як здібність досягати смислу та значення чого-небудь і одержаний завдяки цьому результат. Шлях до розуміння потребує специфічного методичного інструментарію, у якості останнього герменевтика використовує як ірраціональні, з опорою на відчуття та інтуїтивне осяяння, так і раціонально-логічні методи. На ґрунті концептуального аналізу поняття «герменевтичний підхід» ми приймаємо наступне визначення: герменевтичний підхід – це шлях до розуміння поєднаного зі сприйняттям, де смисли та значення художнього тексту визначаються в процесі інтерпретуючої діяльності людини, спрямованої на осягнення буття через рефлексивне осмислення емоційно-духовного досвіду людства.

Категорія розуміння має для педагогіки фундаментальне значення, оскільки висвітлює інтереси всіх учасників педагогічного процесу. Розуміння розкривається під час інтерпретації змісту, значень і смислів тексту. Інакше кажучи, інтерпретація – це виявлене розуміння смислів і значень тексту (у тому числі й художнього тексту).

Для мистецької педагогіки проблема розуміння й інтерпретації – найважливіші складові процесу навчання, які в контексті навчальної діяльності виступають насамперед як проникнення до сутності того чи іншого явища. Цілком зрозуміло, що компетентний викладач музики, так як і викладач хореографії та будь-яких мистецьких дисциплін повинен

мати певний досвід розумового та чуттєвого осягнення творів мистецтва й досконало володіти технікою їх тлумачення, тобто навичками вербальної інтерпретації їх значень і смислів.

Вербальна інтерпретація смислів художнього тексту з боку викладача музики чи хореографії допомагає студентам яскравіше уявити художній образ твору, зрозуміти специфіку мистецтва, сприяє розвиткові почуття прекрасного, посиленню морального, естетичного та емоційного впливу мистецтва, прищеплює навички сприйняття, що поєднується з розумінням. Студенти, у свою чергу, виконуючи певні завдання з герменевтичного пошуку смислів наданих художніх текстів та їх інтерпретації, досягають більш глибокого усвідомлення форми та змісту художнього твору. Центром уваги герменевтичного пошуку смислів і вербальної їх інтерпретації є художній текст.

Текст – одне з базових понять герменевтики. Під текстом у герменевтиці виступає будь-який об'єкт, що є творінням людського духу й має мовно-знакову природу [3]. Розуміючи твори мистецтва як знаки-символи, що у специфічній знаковій формі містять у собі інформацію, герменевтика звертається до деяких положень семіотики, зокрема, до таких понять, як знак, код, текст, мова та ін. Із семіотичної точки зору, текстом (від лат. *tekstus* – структура, зв'язне викладення) називають будь-яку знакову систему, що є, або здатна бути носієм смислової інформації та має мовну природу. Знак у семіотиці розуміється як мінімальна одиниця тексту. Для нас важливо, що не всякий знак обов'язково є вербально-мовним, але будь-який знак принципово може бути викладено в мовній формі. Мова виступає як певний засіб аналізу тексту – предметної основи герменевтичної методології. З певної точки зору, будь-який знак може бути виражено за допомогою іншого знаку, усередині якого він розкривається більш чи менш повно [6]. У семіотиці герменевтична діяльність виступає передусім як процес декодування, розшифровування знаків. Таким чином, однією з найважливіших характеристик тексту є його знакова природа, знаки пов'язані поміж собою певними відносинами, структура знаків виявляється в зовнішній формі та сприймається людиною за допомогою органів сприйняття. Це положення герменевтики, на нашу думку, вказує на гносеологічний аспект процесу декодування, розшифровування знаків. Тобто, ми маємо нагоду визначити *гносеологічний принцип* дослідження поняття «*герменевтична компетентність*». Герменевтичним умінням тут стає *уміння декодувати та розшифровувати знаки художнього тексту в будь-якому виді мистецтва*.

Смисл та значення – центральні поняття герменевтики. Будь-який художній текст має велику множинність смислів, де один смисл – прямий, первинний, буквальний – означає одночасно й другий смисл – непрямий, вторинний, іншомовний, який може бути осягнений лише через перший [6, 43]. Таким чином, процес осягнення прихованих смислів потребує певної праці (як інтелектуальної, так і духовної), герменевтична інтерпретація і є

праця свідомості, яка відбувається під час розшифрування смислу, що приховується за очевидним смислом. До того ж, у тексті можуть бути смисли затемнені, неясні, або втрачені. Тобто, для тлумача власне текст містить у собі численність смислів, і саме інтерпретація художнього тексту виявляє іманентно присутні в тексті смисли. Розуміння студентами специфіки пізнання смислу та значень художніх текстів, наявність навичок їх пошуку, є базовими для фахової компетентності майбутніх викладачів музики та хореографії.

Найважливішою метою герменевтичної діяльності є виявлення та пояснення використаних у художньому тексті певних художніх прийомів і засобів виразності в їх значенні й застосуванні, причому лише настільки, наскільки вони пов'язані з розумінням смислів даного художнього твору. У педагогічних дослідженнях і практиці нерідко використовують поняття «цінності», «ціннісні орієнтації». Отже, майбутній викладач мистецьких дисциплін повинен знати й уміти оперувати аксіологічними поняттями. На нашу думку, одним із компонентів феномену герменевтичної компетентності майбутнього викладача музики та хореографії є сформованість ціннісних орієнтацій і розвиненість ціннісного ставлення до світу мистецтва та взагалі до буття. Отже, формування герменевтичної компетентності майбутнього викладача музики та хореографії має відповідати *аксіологічному принципу*. Актуальним герменевтичним умінням, що зумовлено категоріями смисл і значення є *уміння комплексного (логічно-емоційного) опрацювання контексту художнього твору*.

На наш погляд, необхідність герменевтичної діяльності пов'язана з тим, що будь-яке прочитання тексту, тим більш таке, що має спрямованість до питання «з якою метою» написано текст, завжди здійснюється всередині того чи іншого суспільства, тій чи іншій культурній традиції, того чи іншого плину живої думки, які мають свої передумови й висувають власні вимоги. Таким чином, сама герменевтична діяльність виявляє глибокий задум – подолати культурну дистанцію, відстань, що віддаляє читача від стороннього для нього тексту, й таким чином включити смисл цього тексту в межі розуміння реципієнта. Отже, визначення нами *історичного принципу* зумовлено наявністю в тексті тієї чи іншої культурної традиції, яка створює у того, хто сприймає, деякі очікування, що збуджуються чи розсіюються за бажанням митця. У науковій літературі стверджується, що культурна традиція оперує знаками-символами, які можуть бути властиві не тільки якійсь одній культурі, а мають більш універсальний характер, а втім, можуть мати загальнодоступні значення, саме тому, певні значення та смисли можуть бути розкодовані тільки за наявності певного тезаурусу та ерудиції в галузі мистецтва та історії культур.

Застосування історичного принципу ми зв'язуємо з формуванням уміння *вести культурний діалог (прямий та опосередкований, явний та прихований, обґрунтований та інтуїтивний)*.

Але, ми вважаємо, що інтерпретація не може ґрунтуватися тільки на знаннях і досвіді, оскільки деякі смисли художнього тексту можуть бути збагнені інтуїтивно чи несвідомо, завдяки особливій здібності людини до співчуття та емпатії. Цілком слушно, що для пізнання несвідомого потрібні особливі методи. Вслід за Дільтеєм, ми визначаємо, що такими є, насамперед, «вчуття й симпатійне проникнення» до внутрішнього світу іншого [3]. Наявна позиція відсилає нас до специфічного психологічного прийому – вживання в художній текст та рефлексорне осягнення своїх почуттів. Таким чином, особливого значення набуває внутрішній світ особистості інтерпретатора, його суб'єктивне бачення сутності об'єкта інтерпретації. Згідно із цими ідеями, особистість, що інтерпретує, для найповнішого осягнення й передачі смислу об'єкта інтерпретації, у процесі розуміння має спиратися на особистісний життєвий досвід, на основі «вчуття та емпатійного співпереживання» досягаючи тотожності власних думок, емоцій, почуттів із думками, емоціями, почуттями, що втілені в художньому творі.

Принцип опори на власний художній і життєвий досвід стає одним із ключових принципів формування герменевтичної компетентності. З ним зв'язані *вміння рефлексії ставлення та почуттів до художнього образу, тексту й контексту творів на основі зіставлення художнього та реального, уміння їх взаємотрансформацій та екстраполяцій*.

Отже, компетентний викладач музики та хореографії як інтерпретатор з фаховою підготовкою у власному варіанті інтерпретації художнього тексту має втілити найвищі цінності людства через особистісне їх чуттєве сприйняття й глибинне розуміння. А це передбачає наявність навичок герменевтичної діяльності. Саме з цих позицій ми визначаємо герменевтичні навички як атрибути герменевтичної компетентності майбутніх викладачів музики та хореографії, які за різновидом дій створюють компонентну модель герменевтичної компетентності, яку ми презентуємо у наступних статтях.

Висновки. Отже, нами були розглянуті ґрунтовні положення герменевтики та виявлені такі, що мають методологічне значення для нашого подальшого дослідження поняття «герменевтична компетентність майбутніх викладачів музики та хореографії». Виявлено категорії герменевтики, що мають значення в мистецькій педагогіці – розуміння, інтерпретація і стають регуляторами як вибору дослідницьких принципів так і відповідних герменевтичних умінь. Вивчені основні поняття герменевтики – текст, знак, смисл та значення, мова, культурна традиція, які зумовлюють необхідність застосування таких принципів формування герменевтичної компетентності майбутніх викладачів музики та хореографії: гносеологічний; аксіологічний; історичний; принцип опори на власний досвід.

Герменевтична діяльність як процес формування герменевтичної компетенції майбутніх викладачів музики та хореографії, що ґрунтується на визначених принципах, зумовлює формування таких герменевтичних умінь: *уміння декодувати та розшифрувати знаки художнього тексту в*

будь-якому виді мистецтва; комплексного (логічно-емоційного) опрацювання контексту художнього твору; вести культурний діалог (прямий та опосередкований, явний та прихований, обґрунтований та інтуїтивний); уміння рефлексії ставлення та почуттів до художнього образу, тексту й контексту творів на основі зіставлення художнього та реального, уміння їх взаємотрансформацій та екстраполяцій.

Методологічною основою для формування герменевтичної компетентності, до якої входять зазначені вміння, є основні положення науки герменевтики та такі її поняття, як інтерпретація, розуміння, емпатія, вчуття, культурна традиція, текст, смисл, значення, мова. Сформованість герменевтичної компетентності є ґрунтовною й визначальною характеристикою професійної компетентності майбутніх викладачів музики і хореографії.

Таким чином, формування герменевтичних умінь майбутнього викладача музики та хореографії постає як важливе завдання сучасної педагогіки вищої школи, з яким пов'язані перспективні напрями подальших наукових розвідок проблеми, вирішення актуальних питань з оснащення майбутніх викладачів музики та хореографії інструментальним арсеналом герменевтичної інтерпретації смислів художніх творів, розробка педагогічних технологій цього процесу, обґрунтування специфічних методів формування герменевтичної компетентності майбутніх викладачів музики та хореографії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гадамер Г. Истина и метод; основы философской герменевтики / Ганс-Георг Гадамер. – Москва : Прогресс, 1998. – 700 с.
2. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті: колект. монографія / О. М. Олексюк, М. М. Ткач, Д. В. Лісун. – Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 164 с.
3. Дільтей В. Герменевтика и теория литературы / Вильгельм Дильтей., 2001. – 531 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
5. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. с. 100 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://erasmusplus.org.ua/.../3-materialy-natsionalnoi-koma>.
6. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / Пер. с фр. И .С. Вдовиной. / Поль Риктор. – Москва : Академический Проект, 2008. – 695 с.
7. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник / Оксана Петрівна Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
8. Шип С. Герменевтика произведений искусства и актуальные задачи украинской художественной педагогики // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття : матер. Міжнарод. наук.-пркт. конф., 16-17 жовт. 2014 р. – Київ : Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 87–95.
9. Щолокова О. П. Основы профессиональной художньо-эстетической подготовки майбутнього вчителя / Ольга Пилипівна Щолокова. – Київ, 1996. – 172 с.

РЕЗЮМЕ

Степанова Л. В. Методологические основы исследования герменевтической компетентности будущих преподавателей музыки и хореографии.

В статье актуализируется проблема герменевтической компетенции будущих преподавателей музыки и хореографии. Представлен анализ научной литературы и освещены основные положения науки герменевтики как методологической основы исследований проблемы формирования герменевтической компетентности будущих преподавателей музыки и хореографии. На основе методологии обозначены педагогические принципы формирования герменевтических знаний, навыков и умений: гносеологический; аксеологический; исторический; принцип опоры на личный опыт. Конкретизированы роль и место герменевтической деятельности в педагогическом процессе, выявлена её специфика. Определено значение и виды герменевтических умений в педагогической практике преподавателей музыки и хореографии, соответствующие методологическим направлениям и обоснованным принципам: умения декодировать и расшифровать знаки художественного текста в любом виде искусства; комплексной (логико-эмоциональной) обработки контекста художественного произведения; умения вести культурный диалог (прямой и опосредованный, явный и скрытый, обоснованный и интуитивный); умение рефлексии отношения и личных чувств к художественному образу, тексту и контексту произведений на основе сопоставления художественного и реального; умение их взаимотрансформации и экстраполяции.

Методологической основой для формирования герменевтической компетентности, в которую входят указанные умения, являются положения науки герменевтики и такие ее понятия как: интерпретация, понимание, эмпатия, вчувствование, культурная традиция, текст, смысл, значение, речь, язык. Сформированность герменевтической компетентности является основательной и определяющей характеристикой профессиональной компетентности будущих преподавателей музыки и хореографии.

Ключевые слова: герменевтика, герменевтическая компетентность, интерпретация, герменевтические умения, будущие преподаватели музыки и хореографии.

SUMMARY

Stepanova L. V. Methodological foundations of the future music and choreography teachers' hermeneutic competence research.

The article actualizes the problem of the hermeneutic competence of the future music and choreography teachers. It presents an analysis of the research literature and highlights the main provisions of the science of hermeneutics as a methodological basis of research of the problems of the future music and choreography teachers' hermeneutic competence formation. Based on the methodology the following pedagogical principles of hermeneutic knowledge, skills and abilities formation are indicated: epistemological; axiological; historical; the principle of reliance on personal experience. The role and place of the hermeneutic activities in the pedagogical process is highlighted, its specificity is identified. The meaning and types of hermeneutic skills in teaching practice of the music and choreography teachers, related methodological directions and reasonable principles are defined: the ability to decode and decipher the signs of a literary text in any art form; the ability of complex (logical-emotional) processing of the context of the artwork; the ability to conduct cultural dialogue (direct and indirect, explicit and implicit, reasoned and intuitive); the ability of reflection of the attitudes and personal feelings in the artistic way, the text and context of the works on the basis of a comparison of fiction and the real; the ability of intertransformation and extrapolation.

The methodological basis for the formation of hermeneutic competence, which includes these skills, are the positions of the science of hermeneutics and such concepts as interpretation, understanding, empathy, cultural tradition, text, meaning, speech, language. The formation of hermeneutic competence is a substantial and defining characteristic of professional competence of the future music and choreography teachers.

Key words: hermeneutics, hermeneutic competence, interpretation, hermeneutic skills, future music and choreography teachers.

УДК 373.37.016:784.9(043.3)

Т. П. Танько

Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ ІГРОВОГО НАВЧАННЯ В МУЗИЧНО- ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті акцентовано увагу на значущості музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, наголошено на творчій організації навчального процесу на факультетах дошкільної освіти в педагогічних ВНЗ, висвітлено роль методик ігрового навчання в їхній підготовці до музично-естетичної роботи з дітьми.

Ключові слова: вихователь дошкільного навчального закладу, розвиток творчої самостійності, методики ігрового навчання, факультет дошкільної освіти, педагогіка ВНЗ.

Постановка проблеми. Сучасні умови державотворення в Україні, здійснення реформування економічних і суспільно-культурних галузей життя, зокрема системи освіти, початковою ланкою якої є дошкільна освіта, актуалізують проблему становлення та розвитку системи підготовки педагогічних кадрів в Україні.

Тому особливе місце займає проблема розвитку дошкільної педагогіки, яку необхідно розглядати виходячи із сучасної концепції неперервної освіти й відповідно до тих вимог, які висуває перед нами майбутнє. Роль, яка в останні десятиріччя відводиться дошкільній освіті, безумовно вимагає професіоналізму вихователів дошкільних закладів, більшої уваги до їх діяльності – і як до суспільно значущої професії, і як до об'єкта наукових досліджень.

Виходячи з цього, існуюча нині теорія та практика суспільного дошкільного виховання потребує оновлення, а саме: необхідно суттєво поліпшити підготовку вихователів дошкільних закладів.

Сьогодні педагогічна підготовка кадрів вихователів дошкільних закладів розглядається як така, що спрямована, передусім, на розвиток творчої особистості, розмаїття її виявлення, нестандартності, на вміння молодого фахівця дошкільного профілю реалізувати власний креативний потенціал у кожній освітній ситуації.

Підготовка студентів дошкільного факультету в педагогічних університетах проходить у багатьох напрямках, найбільш визнаними з яких є розробка й уточнення завдань, змісту доступних для дітей дошкільного віку видів діяльності, удосконалення форм і методів виховної роботи,

раціональна, грамотна, рефлексивна та творча організація педагогічного процесу в практиці дошкільних закладів, пов'язана з функціонуванням у державі альтернативних дитячих закладів художньо-естетичного, музичного, образотворчого профілю, поглибленого інтелектуального розвитку, гуманітарного виховання.

Подолання сучасних економічних і культурних чинників, які негативно впливають на рівень духовності підростаючого покоління, можливе лише за умови постійного збагачення музично-естетичної підготовки педагогічних кадрів новими технологіями та звернення до найкращих здобутків естетико-педагогічної спадщини минулого й сучасності.

Аналіз актуальних досліджень. Праці Л. Артемової, А. Богуш, Н. Калініченко, Г. Лаврентьєвої, В. Майборода, С. Мельничука, О. Проскури, М. Собчинської, О. Сухомлинської характеризуються продуктивним підходом до аналізу питань підготовки спеціалістів для дошкільних установ і використанням матеріалів, що були вилучені з наукового обігу, осмисленням процесів, специфічних для України.

Для розгляду означеної проблеми мають теоретичне значення історико-педагогічні праці з підготовки педагогічних кадрів Л. Артемової, Н. Бібик, В. Бондаря, З. Борисової, Л. Вовк, М. Євтуха, С. Золотухіної, О. Мороза, Г. Панченко, Л. Попової, Р. Семерникової, В. Смаля, Г. Шевченко, М. Шкіля, М. Ярмаченка та ін. Позиціям сучасного спрямування педагогічної науки та безпосередньо питанням дошкільної освіти присвячені дисертаційні роботи Ф. Андрєєвої, І. Ларіної, С. Попиченко, В. Сергєєвої, І. Улюкаєвої та ін.

Висвітлюючи проблему формування окремих компонентів музично-педагогічної підготовки педагога, слід відзначити праці Т. Білоусової, Є. Бондаревської, О. Гармаш, Н. Гребенюк, Т. Іванової, О. Рудницької, Н. Чепелевої та ін.

Вивчення теорії та практики музично-педагогічної підготовки майбутнього вихователя свідчить про необхідність забезпечення її неперервності, яка потребує обґрунтування нових підходів до визначення змісту, форм і методів організації підготовки кваліфікованих фахівців у галузі музичної культури в сучасних соціально-економічних умовах.

Метою статті є висвітлення ролі методик ігрового навчання в музично-педагогічній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. У педагогічних університетах процес музично-педагогічної підготовки студентів факультету дошкільного виховання відбувається переважно в традиційних, лекційно-семінарських формах. Але така організація занять не завжди забезпечує розвиток творчої самостійності й пізнавальної активності майбутніх вихователів, не сприяє формуванню у студентів стійкої зацікавленості у відповідних дисциплінах (музичній грамоті, сольфеджіо, елементарній теорії музики, аналізі

музичних творів, музичній літературі, історії музики тощо) та не відповідає вимогам оптимізації навчання у вищій школі.

Оптимізація процесу музично-педагогічної підготовки студентів має передбачати комплекс заходів, спрямованих на забезпечення максимально можливих навчальних результатів: оновлення та профілізацію змісту дисциплін, обрання оптимальних форм і методів з урахуванням індивідуального підходу, нормування затрат часу на навчальну роботу [4].

Практичний досвід роботи свідчать, що найбільш ефективними серед навчальних засобів, що відповідали б визначеним вимогам, є різноманітні методики ігрового навчання [5]. Вони мають бути використані викладачами і як окрема форма, і як елемент традиційного виду роботи на занятті (письмового завдання, слухання музики, розповіді тощо).

Зокрема, письмова робота з музичної грамоти за темою «Інтервали та акорди» вміщує питання та завдання такого типу:

1. Як ви розумієте поняття консонансу й дисонансу? Розподіліть запропонованих казкових героїв (у різних варіантах) на консонуючі й дисонуючі пари: Дюймовочка, Жаба-мати, Жаба-син, Кріт, Ластівка, Майський Жук, Метелик, Рак, Тітонька Миша.

2. Як має відбуватись діалог двох акторів (па-де-де танцівників або дует співаків), аби відтворювати сутність мелодичного та гармонічного інтервалів?

3. Скільки кроків (ступенів) відділяє: Фантазера від Реаліста, Репортера від Редактора, Дошкільника від Міністра, Регулювальника від Міліціонера, Фанатика від Революціонера?

4. Який музичний інтервал «зберігає» назва місяця січня?

5. Які музичні інтервали можуть уособлювати на сцені герої-близнюки, якщо вони стоять поруч або розміщені по обидва боки сцени?

6. Поєднайте в можливі варіанти таких літературних героїв за принципом «співзвуччя» і за принципом «акорда» Дездемона, Джульєтта, Меркуціо, Отелло, Паріс, Ромео, Тібальд, Яго.

7. Уявіть, що на авансцені розташовані зліва направо Фантомас, Лялька і Добродій. Як поміняти їх місцями, щоб ці пересування символізували обернення тризвука?

На заняттях з аналізу музичних творів, зокрема, розглядаючи різні музичні форми, студентам мають бути запропоновані для домашнього виконання такі завдання:

- навести приклади (речення) зі словесної мови за аналогією до музичних періодів повторної та неповторної структури, неподільного, однотонального й модулюючого періодів;
- придумати театральні мізансцени (або танцювальні мініатюри), які втілювали б ідею музичних форм рондо, варіацій, фуги;
- описати мізансцени, з якими можна пов'язати сприйняття танців, що входять до складу старовинної сюїти; визначити реквізити, грим, костюм,

необхідні для актора (танцівника), який втілює на сцені образ одного з танців старовинної сюїти, і створити на цій основі режисерський міні-сценарій.

У темі «Засоби музичної виразності», зокрема, під час розгляду понять «тембр», «лад», «ритм», «темп» тощо (на заняттях з музичної літератури, музичної грамоти чи елементарної теорії музики), опитування або письмові роботи студентам були надані завдання, подібні до таких:

1. Дайте характеристику тембрам чоловічих співацьких голосів. Якому голосу в музичній виставі ви довірили б виконувати партії Карабаса-Барабаса, Буратино, П'єро, Арлекіна, Татуся Карло і чому?

2. Назвіть не менше десяти музичних інструментів різних оркестрових груп, що входять до складу симфонічного оркестру; дайте темброву характеристику кільком з них. Яким інструментам ви довірили б виконувати лейттему Попелюшки, Мачухи, Феї, Принца, Короля і чому?

3. Яке значення має ритм і темп у жанрах маршу й колискової? Придумайте театральну (хореографічну) мізансцену з послідовним звучанням цих творів.

4. Поясніть ваше розуміння поняття «ладу» в житті, музиці, на театральній (балетній) сцені?

Музично-теоретичні дисципліни дозволяють широко використовувати різноманітні форми ігор (музично-дидактичні, музично-розвивальні, музично-інтелектуальні, асоціативні), обираючи їх відповідно до кожної теми.

Музично-дидактичні ігри передбачають використання додаткових матеріалів (різноманітних схем, плакатів, малюнків, карток тощо) і сприяли швидкому орієнтуванню в нотному тексті. Такі відомі ігрові комплекси, як «Збери ритм», «Збери мелодію», «Музичне доміно», «Інтервальне лото», дозволяють провести закріплення й повторення окремих теоретичних положень із музичної грамоти та елементарної теорії музики у привабливих формах, а перевірку знань – у вигляді само- і взаємоперевірки.

Проте дидактичні ігри надають можливість і ускладнювати завдання. Зокрема, модифікований варіант гри «Збери мелодію» вимагає від учасників не лише створити ту або іншу мелодію, але, прослухавши її, спробувати уявити театральну (хореографічну) мізансцену, де вона могла б звучати, і дати їй функціональну характеристику (вступ, фон, лейттема, звукоімітація, кульмінація тощо). Таким чином, студентам, крім безпосередніх теоретичних знань, доводилося залучати творчу уяву, слуховий досвід, асоціативне мислення.

Завдання музично-розвивальних ігор полягають у сприянні розвитку музичного слуху, пам'яті, ритму, а також більш ефективному засвоєнню теоретичного матеріалу. Як елементарні слухові й ритмічні вправи рекомендовано до використання на музично-теоретичних заняттях гри «Схованки».

Гра передбачала кілька варіантів. В одному з них викладач виконує на фортепіано одноголосну мелодію з певного твору, потім в аудіозаписі демонстрував 3–5 уривків різних творів, один із яких містить презентовану мелодію. Після прослуховування всіх уривків студенти повинні були відшукати потрібний. На початковому етапі мелодії добираються популярні, знайомі або просто дуже виразні, що дозволить студентам упевнено, без вагань знаходити загаданий уривок. Поступово завдання мають ускладнюватись, причому на різних рівнях, зокрема: загадати мелодію інструментальної природи, яку важко повторити голосом і запам'ятати; пропонувати тему фуги, яка в аудіозаписі звучатиме в складній поліфонічній тканині; виконати музичну тему, змінюючи окремі виразні засоби (регістр, темп, динаміку, штрих, лад тощо), що ускладнює її ідентифікацію в оригінальному виконанні тощо.

Інший варіант гри «Схованки» має на меті розвиток ритмічних відчуттів студентів. Викладач записує на дошці (або роздає студентам на картках) 8–10 невеликих ритмічних малюнків, у яких використано різні музичні розміри та тривалості. Потім він виконує один із зазначених ритмічних малюнків, роблячи це одним із багатьох способів: простукуванням, оплесками, промовлянням певних складів, грою на одній клавіші фортепіано або програванням елементарної мелодії, складеної на заданий ритм. За необхідності, для підказки, педагог презентує один малюнок кількома способами, а студенти повинні віднайти його серед інших та виконати самостійно.

Музично-інтелектуальні ігри передбачають не лише розв'язання різноманітних тематичних музично-теоретичних і музично-історичних головоломок, ребусів, кросвордів, нотограм тощо, але й власне їх створення під час самостійної (аудиторної чи домашньої) роботи. Важливою умовою в цих іграх є обов'язковий показ розгаданого об'єкта сценічними засобами за типом шаради. Таким чином, ці ігри не лише активізують логічне мислення студентів, поглиблювали їхній інтерес до музики, музичної термінології, виховують допитливість, кмітливість, наполегливість, але й розвивають акторські, ораторські, виконавські здібності, які є необхідними для вихователя дошкільного закладу.

Найбільш адекватною формою для розвитку й активізації у студентів таких важливих для вихователя якостей, як творча уява, асоціативні здібності, гнучкість і оригінальність мислення, інтуїція, символічні відчуття, а також для поповнення життєвих і художніх асоціативних фондів слугують асоціативні ігри.

Так, на групових заняттях із музичної літератури або історії музики викладач пропонує студентам модифікований варіант гри «Асоціації», завдання якої полягало в розвитку знаково-символічних здібностей мислення. Серед присутніх в аудиторії обирається «розповідач». Самостійно або разом із викладачем він обирає ім'я відомого композитора

(або режисера, актора, хореографа – відповідно до фаху студентів). Не називаючи обране ім'я, «розповідач» має відтворити його шляхом власних предметно-побутових, образних, портретних, історичних асоціацій, з якими це ім'я у нього пов'язується, і «навести» інших гравців («відгадувачів») на правильну відповідь.

Так, наприклад студент-«розповідач» вирішив представити ім'я Людвіга ван Бетховена і використав такі слова-поняття, з якими в нього асоціювалася постать цього композитора: дуб, лев, симфонія, трагедія, боротьба, класицизм, Німеччина. Під час обговорення «відгадувачі», розмірковуючи, тлумачили наведені асоціації так: «дуб» може вказувати на «лева», з одного боку, теж уособлює певне відокремлення від інших, особливу роль композитора, з іншого – може бути певною портретною підказкою; «симфонія» свідчить, що композитор писав симфонічну музику, зокрема, приділив увагу жанру симфонії, а можливо, він і відомий саме як видатний симфоніст; жанр «трагедії» (теж обраний як асоціація) може підкреслювати важкий життєвий шлях композитора, трагедійність його особистого та професійного життя, а також застосування подібних образів у своїй творчості; асоціація «боротьба» може свідчити про відповідний життєвий принцип особистості, яка не зламалася під тягарем труднощів, була бунтарем, революціонером, а можливо, змальовувала та пропагувала образ борця у своїх музичних творах; асоціації «класицизм» і «Німеччина» вказують на конкретну історико-стилістичну й етнічну належність композитора. Усі ці міркування дали змогу правильно відгадати задумане ім'я.

В іншому варіанті цієї самої гри вже група студентів-«розповідачів» задумала ім'я композитора, а один з учасників – «запитувач» – намагався відгадати його. Він запитував по черзі в усіх гравців про їхні асоціації щодо цієї людини і в кінці опитування мав такий асоціативний фонд: фортепіано, лірика, мініатюра, прелюдія, ноктюрн, Жорж Санд, Польща, романтизм. Після недовгих розмірковувань «запитувач» відгадав задумане ім'я композитора Фредеріка Шопена.

Особливе місце серед асоціативних ігор посідає «метод фокальних об'єктів», який може застосовуватися для розвитку у студентів художнього мислення, уяви й відчуття виразності музичних засобів. Гра передбачає перенесення на заданий об'єкт властивостей інших і знаходження можливостей його нового застосування. Гра має починатися з вибору такого об'єкта, потім навмання обиралися 3–4 випадкові об'єкти, для кожного з яких складається список його різноманітних ознак. Далі відбувається генерація ідей шляхом додавання цих ознак до заданого об'єкта, після чого отримані сполучення розвивалися шляхом вільних асоціацій.

З метою розвитку в студентів наочних уявлень і вмінь їх зіставлення й перенесення до сфери музичних образів на музично-теоретичних заняттях можна використовувати гру «Музичний портрет», яка містить елементи мозкового штурму, методу особистої аналогії, асоціативності,

методу фокальних об'єктів. Сутність гри полягає в порівнянні знайдених словесних характеристик конкретного «портретного» образу з утіленими у відповідному музичному творі.

Так, студентам пропонується методом п'ятихвилинного «мозкового штурму» віднайти кілька лаконічних, найбільш суттєвих характеристик (іменників і прикметників) для заданого персонажа – «Баби-Яги», використовуючи одночасно метод особистої аналогії. Серед численних знайдених ознак гравці представили як найбільш суттєві такі: комічна, ексцентрична, непередбачувана, ворожка, лиходійка.

Наступним етапом має бути прослуховування твору з музичним портретом «героїні» – п'єси «Хатинка на курячих ніжках (Баба-Яга)» з циклу «Картинки з виставки» М. Мусоргського, після чого студентам пропонується описати композиторське бачення цього образу, а потім порівняти його зі складеною словесною характеристикою. За їхніми висловами, «музична» Баба-Яга багато в чому виявилася схожою з описаним образом, зокрема, в середній частині п'єси – умовній сцені «ворожби» – явно проглядалися комізм та іронія, а у творі в цілому змальовано колоритну, бешкетну, молодцювату та яскраво національну (за словами студентів – «нашу», «руську», «натуральну») «бабку», до якої сам композитор ставиться по-доброму та з гумором. Після гри студенти в якості самостійної роботи мали продумати міні-сценарій і відтворити складений сценічний образ під музику.

Оцінювання участі студентів у іграх відбувалося за кількома параметрами, головними серед яких були: активність, творча оригінальність, професійна влучність знайдених асоціацій-образів, цікаве акторське й режисерське вирішення, а також якість і правильність відповідей, швидкість виконання завдання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Розглянуті ігрові форми дозволять викладачам посилити ефективність засвоєння студентами базових основ музичного навчального матеріалу та надати йому професійної зорієнтованості з урахуванням особистісних потенцій майбутніх вихователів. Студенти будуть мати можливість не просто засвоїти різноманітні музикознавчі, мистецтвознавчі, загальнокультурні питання, але й сприймати їх творчо, інтерпретуючи в контексті власних уявлень і переконань. Використання на музично-теоретичних заняттях ігрових елементів надасть навчально-виховному процесові необхідної гнучкості, сприятиме реалізації принципів індивідуалізації, демократизації та оптимізації навчання.

Подальші науково-педагогічні пошуки можуть бути спрямовані на дослідження проблеми вдосконалення музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів, упровадження інноваційних форм і методів навчання в педагогічних умовах ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова Л. В. Вчися граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх для дошкільнят : Книга для вихователів дитячих садків та батьків / Л. В. Артемова // К. : «Томіріс», 1995. – 113 с.
2. Бурова А. Дидактичні ігри: організація та керівництво / А. Буранова // Дошкільне виховання. – 2002. – № 7. – С. 13–17.
3. Поплавська Ю. О. Музично–дидактичні ігри на уроці музики в початковій школі / Ю. О. Поплавська // Організація дитячої ігрової діяльності. – К. : «Видавничий Дім слова», 2010. – С. 301–311.
4. Танько Т. П. Музично-педагогічна компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу / Т. П. Танько. – Харків : Нове слово, 2003. – 248 с.
5. Танько Т. П. Особливості змісту методичної підготовки вихователя-музичного керівника / Т. П. Танько // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць. – Харків, 1999. – Вип. 4. – С. 26–30.

РЕЗЮМЕ

Танько Т. П. Особенности игрового обучения в музыкально-педагогической подготовке будущих воспитателей дошкольных учебных заведений.

В статье акцентировано внимание на значимости дошкольного образования, обеспечении качественной профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений на факультетах дошкольного образования в педагогических ВУЗах. Подчеркнута роль эстетического компонента, в частности музыкально-педагогического.

Отмечено, что подготовка студентов факультетов дошкольного образования сегодня осуществляется во многих направлениях, наиболее приоритетные среди которых – разработка задач и содержания доступных для детей дошкольного возраста видов деятельности, усовершенствование форм и методов воспитательной работы, рациональная, грамотная, рефлексивная и творческая организация педагогического процесса в практике учебных заведений. Оптимизация процесса музыкально-педагогической подготовки студентов предусматривает комплекс мер, направленных на обеспечение максимально-возможных учебных результатов, обновление и профессионализацию содержания дисциплин, выбор оптимальных форм и методов с учетом индивидуального подхода и т.п.

Наиболее эффективными среди способов обучения являются различные методики игрового обучения, которые могут быть использованы преподавателями и как отдельная форма, и как элемент традиционного вида работ (письменное).

Ключевые слова: воспитатель дошкольного учебного заведения, развитие творческой самостоятельности, методика игрового обучения, факультет дошкольного образования, педагогика ВУЗов.

SUMMARY

Tanko T. P. Specifics of gaming teaching in musical and pedagogical training of the future teachers of preschool education institutions.

The emphasis on the significance of preschool education, provision of qualitative professional preparation of the future preschool teachers on the faculties of preschool education at the pedagogical universities has been made in the article. The role of aesthetic component, particularly in teaching music, has been highlighted.

It is pointed out that preschool education faculty students' training is conducted in many directions today, the most foreground of which are the development of the objectives and content of activities available for children of preschool age, the improvements of forms and methods of educative work, rational, literate, reflexive and creative organization of pedagogical process in practice of education institutions. Optimization process of musical and educational complex provides a number of actions aimed at provision of maximum possible learning results for the students' preparation, updating and professionalization of disciplines content, the choice of optimal forms and methods with individual approach strategy, etc.

The most effective among teaching methods are various methods of gaming teaching which can be used by the teachers both as a separate element and traditional working element (writing).

Key words: teacher of preschool education institution, development of self-creativity, method of gaming teaching, faculty of preschool education, pedagogy of the universities.

РОЗДІЛ II. ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 793.3 (07) (09) (477.65)

Л. М. Андрощук

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ «ШКОЛА МИСТЕЦТВ – КІРОВОГРАДСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС – КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

У статті проаналізовано основні етапи становлення інноваційної педагогічної моделі хореографічного виховання «Школа мистецтв – Кіровоградський обласний загальноосвітній навчально-виховний комплекс гуманітарно-естетичного профілю (гімназія-інтернат-школа мистецтв) – Кіровоградський державний педагогічний університет» у системі хореографічно-педагогічної освіти. У результаті дослідження: 1) обґрунтовано роль танцювальних колективів у розвитку хореографічного мистецтва на Кіровоградщині; 2) висвітлено поетапність відкриття, мету та напрями діяльності школи мистецтв та Кіровоградського обласного загальноосвітнього навчально-виховного комплексу гуманітарно-естетичного профілю (гімназія-інтернат-школа мистецтв); 3) показано діяльність кафедри хореографічних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка як центру культурно-творчої, методичної, науково-просвітницької діяльності регіону та України.

Ключові слова: *хореографічно-педагогічна освіта, інноваційна педагогічна модель, хореографічне виховання, школа мистецтв, Кіровоградський обласний загальноосвітній навчально-виховний комплекс гуманітарно-естетичного профілю (гімназія-інтернат-школа мистецтв), Кіровоградський державний педагогічний університет.*

Постановка проблеми. Першочерговим завданням сучасної системи хореографічної освіти є збереження кращих традицій і розробка й упровадження інновацій для забезпечення реалізації творчого потенціалу індивідуальності, створення умов для її розвитку й саморозвитку в навчально-виховному процесі навчального закладу.

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» наголошено на тому, що національна системи освіти потребує впровадження інноваційних педагогічних моделей. Аналіз

еволюції хореографічно-педагогічної освіти в Україні дає змогу виявити кращі здобутки та окреслити перспективи розвитку хореографічної освіти на основі вивчення досвіду функціонування кращих комплексних педагогічних закладів у системі хореографічно-педагогічної освіти. Серед кращих моделей хореографічного виховання в Україні комплекс «Школа мистецтв – Кіровоградський обласний загальноосвітній навчально-виховний комплекс гуманітарно-естетичного профілю (гімназія-інтернат-школа мистецтв) – Кіровоградський державний педагогічний університет».

Мета статті – проаналізувати основні етапи становлення інноваційної педагогічної моделі хореографічної освіти «Школа мистецтв – Кіровоградський обласний загальноосвітній навчально-виховний комплекс гуманітарно-естетичного профілю (гімназія-інтернат-школа мистецтв) – Кіровоградський державний педагогічний університет» у системі хореографічно-педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Кіровоград називають танцювальною столицею України, що зумовлено не лише активним прилученням великої кількості дітей та молоді до занять хореографією, а й якістю виконавської майстерності та хореографічних композицій, яка підтверджена чисельними всеукраїнськими та міжнародними відзнаками.

Створення за ініціативи Народного артиста України, професора Короткова А. Є. танцювального колективу та відкриття школи мистецтв, загальноосвітнього навчально-виховного комплексу, хореографічної спеціальності при Кіровоградському державному педагогічному університеті та багатовекторна взаємодія всіх закладів дозволила створити унікальний, єдиний в Україні та світі інноваційний навчальний комплекс.

У результаті дослідження виокремлено такі етапи становлення інноваційної педагогічної моделі хореографічного виховання:

1. Аматорський (50–80-і роки ХХ століття), для якого характерно розвиток аматорського мистецтва, створення в Кіровограді ансамблю народного танцю України «Ятрань» (1949 р.) та народного хореографічного ансамблю «Пролісок» (1970 р.).

2. Підготовчо-професійний (1989–1998), для якого характерно відкриття при спеціальності «Початкове навчання» спеціалізації «Хореографія» на педагогічному факультеті Кіровоградського державного педагогічного інституту ім. О. С. Пушкіна; створення обласної школи мистецтв (1990 р.); створення самостійної кафедри хореографічних дисциплін при КДПУ ім. В. Винниченка (1994 р.); відкриття Кіровоградського обласного загальноосвітнього навчально-виховного комплексу гуманітарно-естетичного профілю (гімназія-інтернат-школа мистецтв) (1996 р.) з метою підготовки абітурієнтів для Кіровоградського державного педагогічного інституту імені В. Винниченка; переведення «Хореографії» в статус самостійної спеціальності зі спеціалізацією

«Народознавство» (1997 р.) та «Англійська мова і зарубіжна література» (1998 р.) в Кіровоградському державному педагогічному університеті імені В. Винниченка; створення перших в Україні програм і навчально-методичних посібників для відділень хореографії в педагогічних ВНЗ; підвищення якості кадрового складу викладачів кафедри хореографічних дисциплін КДПУ ім. В. Винниченка через залучення до викладацької діяльності кращих випускників спеціальності «Хореографія» та присвоєння провідним викладачам кафедри звання Народний артист України (А. Коротков, 1994 р.) та вченого звання професор (А. Коротков, 1996 р.).

3. Етап становлення та модернізації (1999 – 2016), для якого характерною є презентація викладачами кафедри хореографічних дисциплін КДПУ ім. В. Винниченка низки навчально-методичних видань; підвищення якості кадрового складу викладачів кафедри хореографічних дисциплін КДПУ ім. В. Винниченка через присвоєння провідним викладачам кафедри звання заслуженого працівника культури (І. Спінул 2011 р.), Народний артист України (В. Похиленко, 1999 р.), вченого звання доцент (А. Кривохижа 2002 р.) та професор (В. Похиленко, 2003 р.); розширення репертуару народного хореографічного ансамблю «Пролісок»; припинення існування ансамблю народного танцю України «Ятрань» (2002 р.); створення в Кіровограді музею історії українського хореографічного мистецтва (2004 р.); запровадження профільного навчання за суспільно-гуманітарним, природничо-математичним та художньо-естетичним напрямками в гімназії (2004 р.); відкриття Малої академії наук учнівської молоді як структурного підрозділу гімназії (2008 р.).

Важливу роль на всіх етапах становлення хореографічно-педагогічної освіти відігравали танцювальні колективи Кіровограду, які стали:

- осередком хореографічної культури регіону;
- взірцем хореографічної культури України на кращих сценах світу;
- передумовою відкриття спеціальності «Хореографія» в Кіровоградському державному педагогічному університеті ім. В. Винниченка;
- аспектом професійного становлення майбутнього вчителя хореографії;
- фундаментом створення інноваційної педагогічної моделі хореографічного виховання: школа мистецтв – загальноосвітній навчально-виховний комплекс гуманітарно-естетичного профілю (гімназія-інтернат-школа мистецтв) – Кіровоградський державний педагогічний університет.

Серед найвідоміших хореографічних колективів України ансамбль народного танцю «Ятрань», яким керував упродовж 1957–86 років талановитий український хореограф, фольклорист, етнограф, режисер і педагог, народний артист України, професор, заслужений діяч мистецтв України (1967), почесний громадянин м. Кіровоград (1998), засновник заслуженого ансамблю танцю України «Ятрань» та академічного театру народної музики, пісні й танцю «Зоряни» Анатолій Михайлович Кривохижа [7].

За активну творчу, культурно-просвітницьку та педагогічну діяльність Анатолія Кривохижу було нагороджено орденом Трудового Червоного прапора, орденом Леніна, орденом Вітчизняної війни, почесними відзнаками «Честь і слава Кіровоградщини», Міністерства культури й туризму України, медаллю «Павло Вірський» та іншими відзнаками.

Заслужений ансамбль танцю України «Ятрань» став лауреатом багатьох міжнародних фестивалів і конкурсів різних країнах світу. Серед перших міжнародних заходів ансамблю стали фестивалі у Словаччині, Чехії, Болгарії, Угорщині, Англії, Іспанії, Польщі, Югославії [7]. У 1964 році Верховна Рада України присвоїла йому почесне звання «Заслужений самодіяльний ансамбль народного танцю УРСР» за внесок ансамблю в справу популяризації українського народного танцю [11]. У 1965 р. колектив уперше став лауреатом Республіканського конкурсу та взяв участь у творчому звіті художньої самодіяльності України в Москві, а в 1967 р. ансамбль став переможцем всесоюзного фестивалю самодіяльного мистецтва [7]. Активна творча діяльність ансамблю сприяла зосередженню в колективі кращих фахівців у галузі хореографічного мистецтва, підвищувала інтерес та сприяла залученню великої кількості дітей і молоді до занять у хореографічних колективах Кіровоградської області. Анатолій Кривохижа вивчав традиції хореографічної культури не лише рідної області, а й усіх регіонів України. Його авторські роботи були відзначені провідними балетмейстерами України та світу як взірці поєднання професіоналізму та природної танцювальної самобутності українського народу. У репертуарі колективу постановки А. Кривохижі «Ятранські весняні ігри», український жіночий хоровод «Рушничок», «Танок-привітання», «Поворотня», «Василечки», «Колядки», «Ятранські весняні ігри», «Віночок Закарпаття», «Гуцулка», «Мишенська кругова», «Три діди», «Аркан», «Подільський рушничок» та ін.[4; 7].

Останнім художнім керівником колективу став заслужений працівник культури України Василь Босий. Протягом 18 років під керівництвом Босого ансамбль успішно виступав на фольклорних фестивалях у Польщі (1992 р., 1994 р., 1996 р.), Сербії (1996 р.), Словаччині (1996 р.), Великобританії (1998 р.), Греції (2001 р.). У другій половині 2000-х років Заслужений ансамбль народного танцю України «Ятрань» через відсутність фінансування припинив своє існування. Ансамбль народного танцю України «Ятрань» відіграв важливу роль у розвитку хореографічного мистецтва в Кіровоградській області та став підґрунтям для розвитку хореографічно-педагогічної освіти регіону [12].

Засновник і перший керівник народного танцю України «Ятрань» Анатолій Кривохижа відіграв одну з ключових ролей на всіх етапах становлення хореографічно-педагогічної освіти на Кіровоградщині. Адже, окрім потужного впливу на розвиток танцювального мистецтва в Кіровограді та в Україні загалом на аматорському етапі, на професійно-

підготовчому етапі становлення хореографічно-педагогічної освіти в 1997-му році А. Кривохижу запрошують працювати викладачем кафедри хореографічних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету, що забезпечує підвищення якості кадрового складу кафедри. На етапі становлення та модернізації хореографічно-педагогічної освіти А. Кривохижа видає перший методичний посібник для вищих навчальних закладів «Гармонія танцю» з курсу «Мистецтво балетмейстера» (2000 р.), а з 2002 р. він – доцент кафедри хореографічних дисциплін КДПУ ім. В. Винниченка, де викладає дисципліни «Мистецтво балетмейстера», «Підготовку концертних номерів», «Народознавство та хореографічний фольклор України». Він – один із найактивніших ініціаторів відкриття на етапі становлення хореографічно-педагогічної освіти музею історії українського хореографічного мистецтва в державному музеї-заповіднику «Хутір Надія» (2004 р.).

Ще одним хореографічним колективом, який відіграв важливу роль у становленні хореографічно-педагогічної освіти в Кіровограді став народний хореографічний ансамбль «Пролісок», який було створено А. Є. Коротковим у 1970 році.

За значний внесок у розвиток освіти й культури України Анатолію Єгоровичу Короткову присвоєно почесні звання «Заслужений працівник культури України» (1980) та «Народний артист України» (1994); нагороджений медаллю «За трудову відзнаку» (1986) та орденом «За заслуги» III ступеня (1999), Грамотою Президії Верховної Ради України та почесними грамотами Міністерства освіти і науки України [1]. Ансамбль танцю «Пролісок» став взірцевим хореографічним колективом України, який демонстрував власний творчий доробок на кращих сценах України та світу. Серед нагород колективу Гран-прі Міжнародного фестивалю «Слов'янський базар» (Білорусія, 1997 р.); Гран-прі «Срібний дельфін» Міжнародного фестивалю «Music World» (Італія, 2002 р.); диплом лауреата I Всеукраїнського фестивалю народної хореографії імені Павла Вірського (2003 р.); диплом лауреата Міжнародного музичного фестивалю дітей та молоді «Метаморфози замків» (Чехія, 2005 р.); диплом лауреата Міжнародного фестивалю «County Wandering» (Угорщина, 2006 р.); диплом лауреата Міжнародних музичних фестивалів Португалії та Іспанії (2007 р.); Гран-прі II Всеукраїнського фестивалю-конкурсу народної хореографії імені Павла Вірського (2007 р.); Гран-прі та диплом абсолютного переможця VIII Міжнародного фестивалю-конкурсу на Півдні Чехії-Італії «Чеська казка» (2010 р.); Гран-прі II Всеукраїнського фестивалю-конкурсу народної хореографії імені Героя України Мирослава Вантуха (2011 р.); диплом лауреата XIII Міжнародного фестивалю культури та мистецтв (Туреччина, 2012 р.) та ін.

Творчим кредо колективу стало поєднання технічної виконавської досконалості з естетикою образності танцю нового покоління. Серед кращих робіт колективу танцювальні композиції на основі традиційної

культури України («Квіти України», «Добрий вечір, щедрий вечір», «Вівчарські ігрища», «Купальська ніч», «Козачата», танець-гра «Женчику-бренчику», «Закликання та прихід Весни», «Купальська ніч»), світової танцювальної культури (російський народний танець «Калинка», латвійський народний танець «Пасака», литовський народний танець «Руцаветіс», молдавські народні танці «Мерунцика», «Резешаска», білоруський народний танець «Растрападка», мексиканський народний танець «Авалюлько», «Арагонська хота», «Грецька сюїта»).

На аматорському етапі становлення хореографічно-педагогічної освіти репертуар колективу нараховував 25 хореографічних композицій, з початку професійно-підготовчого етапу до сьогоднішнього дня – більше 50 [9].

У 1985 за ініціативи А. Короткова збудовано окреме приміщення для народного хореографічного ансамблю «Пролісок», на базі якого в 1990 році створена обласна школа мистецтв. Створення школи мистецтв, навчання в якій було й залишається безоплатним, дало змогу на конкурсній основі відбирати талановитих дітей і виховувати їх у середовищі, наближеному до ідеальних умов розвитку творчого потенціалу дитини засобами хореографічного мистецтва: відбір дітей з урахуванням індивідуальних анатомо-фізіологічних і творчих здібностей, міцна матеріально-технічна база, професійний педагогічний колектив та, що найголовніше, директор-менеджер нового зразка, який планує, узгоджує та вдосконалює всі аспекти діяльності школи мистецтв.

На думку А. Короткова, «метою хореографічного виховання учнів у школі мистецтв є формування інтересу та любові до хореографічного мистецтва, до такого спілкування з ним, яке приводить до естетичної насолоди, до розуміння її життєвого змісту, вміння відтворювати у свідомості хореографічні образи, які розгортаються в часі та просторі; формування їх хореографічного мислення та творчого підходу до виконання виразних рухів; естетики танцювальної форми; формування творчої ініціативної особистості» [6].

Логічним продовження еволюції школи мистецтв стало створення в 1996 році на базі обласної школи мистецтв Кіровоградського обласного загальноосвітнього навчально-виховного комплексу гуманітарно-естетичного профілю (гімназія-інтернат-школа мистецтв), який нагороджений дипломом і пам'ятною медаллю як номінант альманаху «Золота книга української еліти (2001р.), срібною відзнакою альманаху «Діловий імідж України» (2005р.) та дипломом лауреата Всеукраїнського конкурсу «100 кращих шкіл України – 2006» у номінації «Школа шкіл» та ін. Це інноваційний заклад нового типу, який забезпечує безперервну загальну середню хореографічну освіту в Кіровоградському обласному загальноосвітньому виховному комплексі гуманітарно-естетичного профілю (гімназія-інтернат - школа мистецтв) та вишу – у Кіровоградському державному педагогічному університеті ім. В. Винниченка [2].

На етапі становлення хореографічно-педагогічної освіти у 2004 році в гімназії було запроваджено профільне навчання за суспільно-гуманітарним, природничо-математичним і художньо-естетичним напрямками. У 2008 році структурним підрозділом гімназії стала Кіровоградська Мала академія наук учнівської молоді.

Серед структурних компонентів навчального закладу:

1. Гімназія-інтернат – середній загальноосвітній навчально-виховний заклад, який готує талановиту молодь до вступу до Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, а також до інших вищих навчальних закладів нашої держави. У 2009/10 навчальному році в 5–11 класах гімназії-інтернату обласного комплексу навчалося 322 учня, у тому числі 126 учнів із сільської місцевості Кіровоградщини та 196 учнів із обласного центру [6].

2. Школа мистецтв включає: підготовче відділення (для дітей 5–6 років); хореографічне відділення (для учнів 1–4 класів); хореографічне відділення (для учнів 5–8 класів); класи профорієнтації (для учнів 9–11 класів), а також групи професійно-технічних училищ, технікумів, студенти вищих навчальних закладів; хореографічний ансамбль «Пролісок».

У школі мистецтв у 2013 році навчалося більше 700 учнів. Відповідно до плану школи мистецтв на 2013–2014 навчальний рік «Її головне завдання – це створення умов для підтримання в школі широкого інтелектуального фону навчання, формування в учнів стійкого та глибокого інтересу до знань. Навчаючи здібних і обдарованих дітей, викладачі прагнуть допомогти вихованцям проявити творчу активність, розвинути свою обдарованість, знайти власний нестандартний шлях розвитку» [8].

Хореографічний ансамбль «Пролісок» функціонує як творча лабораторія для учнів комплексу та студентів напряму підготовки «Хореографія» Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

3. Мала академія наук учнівської молоді – позашкільний заклад, де навчаються близько тисячі обдарованих учнів 8–11 класів із навчальних закладів Кіровоградської області. Відповідно до рішення постійної комісії обласної ради з питань освіти, культури, науки, спорту, молодіжної політики, у справах сім'ї і туризму від 11.08.2008 року № 188 з 01.09.2008 року Мала академія наук учнівської молоді є структурним підрозділом Кіровоградського обласного загальноосвітнього навчально-виховного комплексу гуманітарно-естетичного профілю (гімназія-інтернат-школа мистецтв). Діяльність Малої академії наук учнівської молоді спрямована на пошук, розвиток і підтримку обдарованої молоді, створення умов для її творчої реалізації та розширення наукового світогляду, організацію змістовного дозвілля [6].

Важливим етапом становлення та модернізації хореографічно-педагогічної освіти на Кіровоградщині стало відкриття в 1989 році за ініціативи Анатолія Короткова при спеціальності «Початкове навчання» спеціалізації «Хореографія» на педагогічному факультеті

Кіровоградського державного педагогічного інституту ім. О. С. Пушкіна. Наступними кроками утвердження хореографічної спеціальності стало утворення в 1994 році самостійної кафедри хореографічних дисциплін та переведення «Хореографії» в статус самостійної спеціальності зі спеціалізацією «Народознавство» (1997) та «Англійська мова і зарубіжна література» (1998) в Кіровоградському державному педагогічному університеті імені В. Винниченка [11].

Кафедра хореографії мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка на чолі з професором Коротковим Анатолієм Єгоровичем стала:

- центром культурно-творчої, методичної, науково-просвітницької діяльності регіону та України;
- об'єднанням кращих мистецьких і науково-педагогічних кадрів Кіровоградщини;
- осередком професійного зростання педагогічних кадрів у галузі хореографічного мистецтва.

Викладачі й студенти кафедри хореографічних дисциплін беруть участь у концертах, фестивалях конкурсах і мистецьких заходах міста, України, близького та далекого зарубіжжя.

Синтез творчої та наукової роботи викладачів зумовив проведення на базі кафедри хореографічних дисциплін I та II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Формування естетичної культури майбутніх учителів засобами хореографічного мистецтва» (2000, 2001 рр.).

Базою для проведення наукових досліджень є науково-творча лабораторія з хореографії, яка створена кафедрою хореографії спільно з Кіровоградським обласним загальноосвітнім навчально-виховним комплексом гуманітарно-естетичного профілю.

Серед напрямів діяльності лабораторії: розробка технологічних умов для художнього виховання дітей та юнацтва засобами хореографічного мистецтва; розробка й реалізація педагогічних технологій виховання на різних рівнях хореографічної освіти; зміст хореографічної освіти та форм і методів її організації у навчальних закладах нового типу; методологія викладання хореографічних дисциплін у вищих навчальних закладах художньо-естетичного спрямування з метою формування цілісного світогляду; проведення на базі науково-творчої лабораторії з хореографії перепідготовки педагогічних кадрів; науково-методичне забезпечення хореографічної підготовки в закладах різного типу [11].

Кафедра хореографії КДПУ стала першоджерелом розробок комплексу методичного забезпечення в галузі хореографічно-педагогічної освіти України, зокрема:

1. Викладачами кафедри хореографії розроблені програми дисциплін хореографічного циклу для студентів педагогічних ВНЗ, зокрема:

- Босий В. С. є автором програм для відділень хореографії педагогічних ВНЗ «Теорія та методика українського народного танцю» (1998 р.); «Народознавство та хореографічний фольклор України» (2003 р.).

- Коротков А. Є. є автором програм для відділень хореографії педагогічних ВНЗ із дисциплін «Теорія та методика викладання народно-сценічного танцю» (2002 р.); «Теорія і методика викладання класичного танцю» (2002); «Мистецтво балетмейстера» (2003 р.).

- Похиленко В. Ф. є автором програм для відділень хореографії педагогічних ВНЗ із дисциплін «Сценічне оформлення танцю та народний костюм» (2002 р.), «Мистецтво балетмейстера» (2002 р.), «Історія хореографічного мистецтва» (2002 р.).

- Сивоконь Ю. М. є автором програм для I–V курсів відділень хореографії педагогічних ВНЗ із дисциплін «Теорія та методика класичного танцю» (1991 р.), «Теорія та методика історико-побутового танцю» (1991 р.).

2. Провідними фахівцями України в галузі хореографічного мистецтва на чолі з Коротковим А. Є. вперше були розроблені стандарти для підготовки майбутніх учителів хореографії за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр за напрямом підготовки 6.020202 Хореографія.

3. Викладачами кафедри хореографії видрукувані навчально-методичні видання, зокрема:

- Босий В. С. – методичний посібник з вивчення фольклорного матеріалу Добровеличківського та Новоархангельського районів Кіровоградської області (1997 р.).

- Кривохижа А. М. – методичний посібник з курсу мистецтва балетмейстера для хореографічних відділень педагогічних університетів «Гармонія танцю» (2006 р.).

- Коротков А. Є. – навчальний посібник «Календарні свята та звичаї українського народу» (1997 р.); методичний посібник «Методика викладання хореографії в 1–4 класах загальноосвітніх шкіл та гуртках позашкільних закладів» (2004); методичний посібник з педагогічної практики «Перші кроки до майстерності» для студентів III–V курсів напряму підготовки та спеціальності «Хореографія» (2006 р.).

- Похиленко В. Ф. – навчальний посібник «Календарні свята та звичаї українського народу» для фольклорних ансамблів шкіл мистецтв та позашкільних закладів (1997 р.); рекомендований Міністерством освіти і науки України навчальний посібник «Чарівне коло українського народного танцю» для студентів педагогічних навчальних закладів зі спеціальності «Педагогіка і методика середньої освіти. Хореографія» (2000 р.).

Кафедра хореографії КДПУ стала об'єднанням кращих мистецьких і науково-педагогічних кадрів Кіровоградщини. Кадровий склад кафедри сформувався на основі:

1. Керівників і балетмейстерів провідних танцювальних колективів Кіровограду, серед яких:

- Народний артист України, професор, засновник ансамблю танцю «Пролісок» Анатолій Єгорович Коротков.

- народний артист України, професор, заслужений діяч мистецтв України, засновник заслуженого ансамблю танцю України «Ятрань» та академічного театру народної музики, пісні і танцю «Зоряни» Анатолій Михайлович Кривохижа.

- заслужений працівник культури України, доцент, художній керівник заслуженого ансамблю танцю України «Ятрань» (1986-2002) Василь Сильвестрович Босий.

- народний артист України, професор, балетмейстером заслуженого ансамблю народного танцю України «Ятрань» (1979-1989) Віктор Федорович Похиленко.

2. Кращих випускників спеціальності «Хореографія» КДПУ ім. Винниченка:

- випускниця педагогічного факультету зі спеціальності «Початкове навчання та хореографія» КДПУ ім. В. Винниченка 1997 р. Євгенія Володимирівна Цапенко.

- випускник педагогічного факультету зі спеціальності «Початкове навчання та хореографія» КДПУ ім. В. Винниченка 1997 р. Андрій Анатолійович Коротков.

- випускник педагогічного факультету зі спеціальності «Початкове навчання та хореографія» КДПУ ім. В. Винниченка 1997 р. Ігор Васильович Спінул.

- випускник педагогічного факультету зі спеціальності «Початкове навчання та хореографія» КДПУ ім. В. Винниченка 1996 р. Костянтин Миколайович Сущенко.

Така кадрова політика дала можливість поєднати традиції та досвід керівників провідних танцювальних колективів з інноваційними ідеями кращих випускників спеціальності в процесі підготовки майбутніх учителів хореографії [11].

Кафедра хореографічних дисциплін КДПУ стала осередком професійного зростання педагогічних кадрів у галузі хореографічного мистецтва. При кафедрі проводяться практичні семінари для керівників хореографічних колективів, відкриті курси підвищення кваліфікації викладачів хореографії вищих педагогічних навчальних закладів України. Серед заходів державного масштабу Всеукраїнський семінар для керівників кафедр хореографічних дисциплін педагогічних вишів із проблеми «Хореографія як навчальна дисципліна на всіх рівнях освіти» (1997 р.) та Всеукраїнський науково-методичний семінар і майстер-клас «Збереження та розвиток народно-сценічного танцю регіонів України», який відбувся 26–28 листопада 2005 року.

Головним завданням діяльності педагогічного колективу кафедри є підготовка викладача хореографічних дисциплін, який відповідав би найвищим сучасним вимогам: чітко орієнтувався в основних напрямках сучасного хореографічного мистецтва, володів методиками викладання дисциплін хореографічного циклу, досконало оволодів технікою та сценічною майстерністю, активно займався концертною й лекторською діяльністю, мав широку ерудицію, прагнув до внутрішньої та зовнішньої досконалості [11].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, в результаті дослідження проаналізовано основні етапи становлення інноваційної педагогічної моделі хореографічного виховання «Школа мистецтв – Кіровоградський обласний загальноосвітній навчально-виховний комплекс гуманітарно-естетичного профілю (гімназія-інтернат-школа мистецтв) – Кіровоградський державний педагогічний університет» у системі хореографічно-педагогічної освіти. Визначено, що танцювальні колективи відіграли важливу роль у розвитку хореографічного мистецтва на Кіровоградщині та стали передумовою створення інноваційної педагогічної моделі хореографічного виховання. Відкриття школи мистецтв та, в подальшому, створення Кіровоградського обласного загальноосвітнього навчально-виховного комплексу гуманітарно-естетичного профілю (гімназія-інтернат-школа мистецтв), забезпечило якість, послідовність і наступність процесу хореографічного виховання дітей і молоді Кіровоградської області. Відкриття спеціальності «Хореографія» та створення кафедри хореографічних дисциплін при Кіровоградському державного педагогічного університету імені В. Винниченка як центру культурно-творчої, методичної, науково-просвітницької діяльності регіону та України, забезпечило підготовку вчителя хореографії нового покоління в системі хореографічно-педагогічної освіти України.

У подальшому планується дослідження аспектів взаємодії структурних компонентів інноваційної педагогічної моделі хореографічного виховання «Школа мистецтв – Кіровоградський обласний загальноосвітній навчально-виховний комплекс гуманітарно-естетичного профілю (гімназія-інтернат-школа мистецтв) – Кіровоградський державний педагогічний університет» в системі хореографічно-педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кіровоградський обласний загальноосвітній навчально-виховний комплекс гуманітарно-естетичного профілю (гімназія-інтернат-школа мистецтв) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://who-is-who.ua/main/page/kirovograd2008/87/331>
2. Коротков Анатолій Єгорович [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.korotkov.openua.net.ua/work.php>

3. Коротков А. Мистецтво балетмейстера. Програма для відділень хореографії педінститутів / А. Коротков, В. Похиленко. – Кіровоград, 1995. – 14 с.
4. Мерлянова О. А. Український жіночий танець як джерело творчої діяльності хореографічних колективів [Електронний ресурс] / О. А. Мерлянова. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Uk_msshr/2011_17_1/merlan.pdf
5. Музей історії українського хореографічного мистецтва [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.prostir.museum.ua/file/683>
6. Навчально-виховний комплекс гуманітарно-естетичного профілю (гімназія-інтернат школа мистецтв) Звіт-довідь директора Короткова А. Є. про роботу облкомплексу протягом 2009–2010 н. р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://refdb.ru/look/1283864-pall.html>
7. Островська К. В. Анатолій Кривохижа – хранитель хореографічних традицій України [Електронний ресурс] / К. В. Островська. – Режим доступу : <http://ku-khsac.in.ua/kultura53/24.pdf>
8. План роботи школи мистецтв на 2013–2014 навчальний рік. – Кіровоград, 2013. – 74 с.
9. Пролісок. Народний хореографічний ансамбль [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://prolisok.org/history.html>
10. У вихорі танцю : метод. посібник [Текст] / [А. Є. Коротков, В. Ф. Похилено, В. М. Короткова та ін. ; за ред. О.О. Саленка]. – Кіровоград, 2012. – 190 с.
11. Хореографічне відділення мистецького факультету КДПУ ім. В. Винниченка. Офіційний сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kspu.kr.ua/ua/khoreohrafichne-viddilennya%20/zahalna-informatsiia>
12. Ятрань. Творчий колектив [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://uk.wikipedia.org/wiki/Ятрань_\(творчий_колектив\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Ятрань_(творчий_колектив)).

РЕЗЮМЕ

Андрущук Л. М. Этапы становления инновационной педагогической модели хореографического образования «Школа искусств – Кировоградский областной общеобразовательный учебно-воспитательный комплекс – Кировоградский государственный педагогический университет».

В статье проанализированы основные этапы становления инновационной педагогической модели хореографического воспитания «Школа искусств – Кировоградский областной общеобразовательный учебно-воспитательный комплекс гуманитарно-эстетического профиля (гимназия-интернат-школа искусств) – Кировоградский государственный педагогический университет»:

1. Любительский (50–80-е годы XX века), для которого характерно развитие аматорского искусства, создание в Кировограде ансамбля народного танца Украины «Ятрань» (1949 г.) и народного хореографического ансамбля «Пролісок» (1970 г.).

2. Подготовительно-профессиональный (1989-1998), для которого характерно открытие при специальности «Начальное обучение» специализации «Хореография» на педагогическом факультете

Кировоградского государственного педагогического института им. А. С. Пушкина; создание областной школы искусств (1990 г.); создание самостоятельной кафедры хореографических дисциплин при КГПУ им. В. Винниченко (1994 г.); открытие Кировоградского областного общеобразовательного учебно-воспитательного комплекса гуманитарно-эстетического профиля (гимназия-интернат-школа искусств) (1996 г.) с целью подготовки абитуриентов для Кировоградского государственного педагогического института имени В. Винниченко.

3. Этап становления и модернизации (1999 – 2016), для которого характерно презентация преподавателями кафедры хореографических дисциплин КГПУ им. В. Винниченко ряда учебно-методических изданий; повышение качества кадрового состава преподавателей кафедры хореографических дисциплин КГПУ им. В. Винниченко; расширение репертуара народного хореографического ансамбля «Пролисок»; введение профильного обучения по общественно-гуманитарному, естественно-математическому и художественно-эстетическому направлениям в гимназии (2004 г.); открытие Малой академии наук как структурного подразделения гимназии (2008 г.).

Ключевые слова: *хореографически-педагогическое образование, инновационная педагогическая модель, хореографическое воспитание, школа искусств, Кировоградский областной общеобразовательный учебно-воспитательный комплекс гуманитарно-эстетического профиля (гимназия-интернат-школа искусств), Кировоградский государственный педагогический университет.*

SUMMARY

Androschuk L. M. The stages of formation of the innovative pedagogical model of choreographic education “the school of arts – Kirovograd regional comprehensive educational complex – Kirovograd state pedagogical university”.

The stages of formation of the innovative pedagogical model of choreographic education “The school of Arts – Kirovograd regional comprehensive educational complex of humanitarian-aesthetic profile (gymnasium – boarding school – school of the arts) – Kirovograd State Pedagogical University” in the system of choreography teacher education are analyzed.

1. The amateur period (1950–1980), which is characterized by the development of amateur art. Ukrainian folk dance group “Yatran” (1949) and Folk Dance group “Prolisok” (1970) were organized in Kirovograd.

2. The preparatory and professional (1989–1998), which is characterized by opening of the specialization “Choreography” at the specialty “Elementary education” at the Pedagogical department of Kirovograd State Pedagogical Institute named after O. S. Pushkin. The creation of a regional school of arts (1990); the creation of an independent chair of dance disciplines at Kirovograd

State Pedagogical Institute named after V. Vynnychenko (1994); organization of Kirovograd regional educational complex of humanitarian-aesthetic profile (gymnasium – boarding school – school of the arts) (1996) in order to train students to study at Kirovograd State Pedagogical Institute named after V. Vynnychenko.

3. The stage of formation and modernization (1999–2016), during which teachers of choreography department of Kirovograd State Pedagogical University named after V. Vynnychenko presented series of educational publications; the quality of teaching staff of the choreography department of Kirovograd State Pedagogical University named after V. Vynnychenko had improved; the repertoire of folk choreographic group “Prolisok” had expanded; the profile education in social-humanitarian, natural-mathematical, artistic-aesthetic directions in the gymnasium (2004) was introduced; Minor Academy of Sciences as a structural unit of gymnasium (2008) was organized.

Key words: *choreographic pedagogical education, innovative pedagogical model, dance education, art school, Kirovograd regional comprehensive educational complex of humanitarian-aesthetic profile (gymnasium – boarding school – school of the arts), Kirovograd State Pedagogical University.*

УДК 78.071.1(477)

Г. В. Алексеева

Сумский государственный педагогический
университет имени А. С. Макаренко

**УКРАИНСКИЕ ИСТОКИ НОВАТОРСТВА
ПРОКОФЬЕВА-ПИАНИСТА**
(к 125-летию со дня рождения)

Целью статьи является обобщение фактов биографии Сергея Прокофьева раннего, украинского периода жизни композитора, повлиявших на формирование его творческой личности, композиторского и исполнительского стиля, а также петербургского периода юного ученичества в консерватории. Анализируются педагогические установки и методические подходы талантливых родителей к бережному развитию гениального одаренного ребёнка, которые, не будучи музыкантами-профессионалами, не только подготовили его к обучению в столичной консерватории на композиторском и исполнительском факультетах, но и воспитали в нем высокий интеллект, независимость суждений и абсолютную уверенность в себе. В статье освещается влияние общей кризисной обстановки в стране в период между двумя революциями 1905 – 1917 гг на становление творческой личности С. Прокофьева, которое проявилось в активных поисках новых идей и средств их воплощения, в трансформации художественного мышления С. Прокофьева.

Ключевые слова: композитор-исполнитель, архаика и авангард, футуризм, особенности стиля, истоки новаторства, новый музыкальный язык, самостоятельность, энергия ритма.

Постановка проблемы. С. Прокофьев известен не только как один из самых исполняемых композиторов XX века, но и как талантливый, виртуозный пианист-интерпретатор, уступавший в своё время по европейской популярности только самому С. Рахманинову. Так же, как и у С. Рахманинова, творчество С. Прокофьева-пианиста неотделимо от творчества С. Прокофьева-композитора: это две взаимодополняющие и взаимообогащающие грани единого мощного дара С. Прокофьева. В современном музыкальном мире, когда большинство композиторов не умеют исполнять, а подавляющая часть исполнителей не умеют сочинять, фигура такого крупного композитора-исполнителя, в которой пропорционально соединены оба этих таланта, получает особую важность и становится именно в силу этой гармонии важнейшим событием музыкальной современности. «...Особенности Прокофьева-пианиста настолько обусловлены особенностями Прокофьева-композитора, что почти невозможно говорить о них вне связи с его фортепианным творчеством. Но главное, что так покоряло в исполнении

Прокофьев, — это ... наглядность композиторского мышления, воплощенная в исполнительском процессе», – отмечал Г. Нейгауз, [4, 441]. Поиск современных художественных идеалов, формирование оригинального композиторского и исполнительского стиля, а также становление личности молодого С. Прокофьева проходило в переломную эпоху сложнейшего исторического периода между двумя революциями 1905 и 1917 годов. Чтобы глубже понять истоки новаторства Прокофьева-пианиста, необходимо проследить пути его раннего творческого становления и ученичества.

Анализ актуальных исследований. Изучению стиля, новаторских тенденций Сергея Прокофьева посвящено немало трудов таких крупных музыковедов, исполнителей, музыкальных педагогов и учёных, как М. Арановский, Б. Асафьев (И. Глебов), И. Вишневецкий, Л. Гаккель, Р. Глиэр, В. Дельсон, Ю. Келдыш, Ю. Кремлёв, Г. Нейгауз, И. Нестьев, М. Нестьева, Г. Орджоникидзе, С. Рихтер, М. Тараканов, В. Холопова, Ю. Холопов, В. Цуккерман, В. Чемберджи, М. Якубов и мн. др. Особый интерес в связи с темой исследования составили опубликованные дневник, письма и автобиография самого С. Прокофьева, а также разрозненные воспоминания его родных и близких. Однако, анализ литературы показал, что мемуарные источники раннего, украинского периода становления С. Прокофьева-пианиста недостаточно обобщены, поэтому *истоки* его новаторства раскрыты неполно и отношение к раннему, украинскому этапу развития творческой личности С. Прокофьева нуждается в дополнительной корректировке.

Цель статьи. Обобщить научные, методические и мемуарные данные, касающиеся истоков новаторства С. Прокофьева-пианиста; на основе анализа источников осветить особенности украинского и раннего юношеского периода жизни, повлиявшие на становление оригинальной творческой личности композитора.

Изложение основного материала. Как известно, каждая эпоха оставляет неизгладимый след в сознании живущего в ней человека. В истории формирования творческой личности молодого С. Прокофьева это были два определяющих периода: детство, проведённое в изолированной среде глухой украинской степи со скифскими курганами и языческими идолами, называвшейся со времён Золотой Орды Диким Полем, в атмосфере любви просвещенных, высокообразованных, деятельных родителей, с зимними выездами в столичные музыкальные театры и – петербургский период с 1904 по 1918 год, включающий раннее ученичество в Санкт-Петербургской консерватории и общую атмосферу постепенно развивающегося кризиса, краха устоявшихся общественных и культурных норм жизни, скептическим отношением к прошлому и настоящему.

Первой учительницей музыки Серёжи Прокофьева была его мать Мария Григорьевна. Она отличалась предприимчивой, энергичной, общительной натурой, умевшей «шармировать», и превыше всего ценила такие понятия, как «просвещение», «прогресс», «наука», «культура». С. Прокофьев писал, что

Просвещение, Прогресс, Наука, Культура – с заглавной буквы – почитались у родителей превыше всего [5, 22]. Он всегда гордился тем, что каждый из родителей в своём роду был самым интеллектуальным: мать, с золотой медалью окончила гимназию, хорошо знала два иностранных языка и всё свободное время отдавала музицированию на рояле. Отец – Сергей Алексеевич, выпускник сельскохозяйственной академии (позже получившей название Тимирязевской), благодаря своим профессиональным и деловым качествам сумел на целинных, запущенных землях возвести передовое прибыльное хозяйство с новейшими американскими тракторами Маккормака, заводами, фермами, системой орошения земель и т. п.. Он не играл на музыкальных инструментах, но относился к занятиям жены и сына с большой благосклонностью и, заметив необыкновенные способности Серёжи, привез из столицы в захолустную степную Солнцевку настоящий рояль «Шрёдер» [2].

Благодаря своим идеалам и личностным качествам, родителям удалось открыть в Солнцевке четырёхклассную земскую школу, где самым первым учителем крестьянских детей, а позже и попечителем школы стала Мария Григорьевна – мать композитора. Её двадцатипятилетняя благотворительная деятельность на этом поприще была отмечена золотой медалью [2].

Мария Гигорьевна была неплохой пианисткой, хотя самыми большими её исполнительскими достоинствами ироничный С. Прокофьев позже назовёт «упорство, любовь и вкус» [5, 24].

Мария Григорьевна посвящала игре на инструменте до шести часов в день и Серёжа с младенчества рос под звуки постоянного маминого музицирования. Чаще всего проигрывались сонаты Бетховена из первого тома, прелюдии, вальсы и мазурки Шопена. Из русских композиторов преимущество отдавалось П. Чайковскому и А. Рубинштейну. Исполнялась исключительно серьёзная музыка и С. Прокофьев вспоминал, что к двенадцати годам он сознательно презирал лёгкую музыку [5, 24]. Мария Григорьевна всячески поощряла у любознательного и не по возрасту развитого Серёжи интерес к импровизации за фортепиано: в три года он мог сидеть и внимательно слушать игру матери на рояле, а затем стал подсаживаться к ней во время игры и импровизировать «свою музыку» на двух верхних октавах. Выходил довольно варварский ансамбль, но Мария Григорьевна со свойственной ей и в дальнейшем педагогической интуицией рассчитала всё верно: ребёнок заинтересовался музыкой и вскоре стал подсаживаться к роялю самостоятельно, пытаясь что-нибудь подобрать. Ребёнка никто не исправлял и не «подправлял». Возможно, тяготение к резким, эпатирующим гармониям и ритмам, экспериментам взрослого мастера с тембрами и одновременным звучанием нескольких оркестров берёт начало, в том числе, и от этих совместных импровизаций на мамином инструменте. В пять лет маленький Серёжа уже один за инструментом импровизировал не хуже мамы и сочинил первую пьесу с экзотическим названием «Индийский галоп», а маленьких импровизаций-«песенок» за колючие, острые, «кусающиеся» гармонии прозванных «Собачками», насчитывалось уже 58.

В шесть лет Серёжа был научен записывать свои сочинения нотами и смог записать свою первую «партитуру» – четырёхручный фортепианный ансамбль. Мария Григорьевна больше всего боялась разрушить интерес ребёнка к музыке и с семи лет ежедневные занятия за инструментом проходили только по двадцать минут и сводились, как сейчас сказали бы, к читке с листа. Пьеса проигрывалась несколько раз и оставлялась.

Ближе к девяти годам занятия за роялем постепенно удлинились до часа и С. Прокофьев смог познакомиться с несложными произведениями Моцарта и парой лёгких сонат Бетховена. Небольшие простые пьесы нередко предлагалось транспонировать в несколько тональностей, а затем обсуждалось в какой из них сочинение звучит лучше. В большинстве случаев это была оригинальная тональность произведения. Этюд считался выученным, если также был пройден в транспорте в нескольких тональностях. Учительнице было важно развить у Серёжи музыкальный кругозор, помочь накопить художественные впечатления, научить его рассуждать на тему музыки и уметь аргументировать своё мнение. Мария Григорьевна играла несколько произведений, и они с сыном обсуждали каждое: что понравилось, что не понравилось и почему. Обычно мать поддерживала взгляды Серёжи, и он разучивал то, что ему хотелось играть. У ребёнка целенаправленно воспитывалась ранняя самостоятельность суждений, он накапливал большой «музыкальный багаж», учился разбираться в музыке и отлично читать с листа. Корявость и небрежность игры, приобретённые при занятиях таким образом, Сергеем Прокофьевым удастся изжить, по его воспоминаниям, лишь после двадцатилетнего возраста, но зато к десяти годам он имел собственную точку зрения на музыкальные произведения и умел её защищать, был абсолютно уверен в себе и в своих силах, а импровизации Серёжи могли «продолжаться бесконечно: фантазия лилась без конца». [5, 43; 5, 63].

Первый профессиональный учитель-музыкант – Р. Глиэр – появится в жизни С. Прокофьева только эпизодически, на два лета в 1902 и 1903 годах, но оставит на ребёнка глубочайшее доброе впечатление и дружбу с Р. Глиэром на всю жизнь. Это позволило композитору сказать позже: «Я не стесняюсь заявить, что по существу являюсь учеником своих собственных идей» [5].

Родители всячески поощряли склонность сына вести записи *всех* своих дел, наблюдений, планов и мыслей. Привычка всё записывать помогла развить у Серёжи склонность к систематизации и анализу и сохранилась у него на всю жизнь. С одиннадцати лет, например, С. Прокофьев приучил себя не только ежедневно вести дневник, но и номеровать все свои сочинения с записью нот первого такта каждого из них.

Любовь родителей была «разрешительной, пестовавшей в Сергуше независимость и самостояние» даже педагогическим канонам. Так Р. Глиэр пытался обратить внимание юного композитора на украинскую народную музыку, привить к ней интерес: показывал приёмы фортепианной импровизации на украинские народные песни, способы обработок народных

мелодий. Но Серёжа отказывался повторять, не проявляя заинтересованности в копировании. Ему нравилось сочинять *свою* музыку в духе народной.

Уже будучи знакомым с классическими правилами сочинения музыки, степной мальчик Серёжа Прокофьев (так он сам себя называл) нередко сознательно их нарушал, бунтовал, сочиняя свободно: семь диэзов в ключе, дубль-диэзы, счёт на семь и на пять и т. д. и очень раздражался, когда просили сочинить по образцу, словно его «держат за фалды» и сочинял «что-нибудь размашистое». [5, 104–139]. Как считает И. Вишневецкий, в этом корень его бесстрашного, прямого и резкого, особенно в молодые годы, характера. Будущий «скиф» и «варвар» не взялся ниоткуда: он был в нём воспитан [2, 18].

Первое десятилетие XX века – необычайно сложное и противоречивое для развития искусства, наполненное активными поисками новых идей и средств их воплощения, возникновением новых художественных направлений, течений, объединений в искусстве и трансформацией художественного мышления – явилось питательным субстратом в период становления творческой личности молодого Серёжи Прокофьева. Тринадцатилетний студент Петербургской консерватории, отличающийся уже тогда независимым суждением, напишет отцу: «Концерт был удивительно неинтересен: играли скучнейшую и длиннейшую моцартовскую вещь», и добавит: «Ну как можно любить Моцарта!» [5, 199].

За С. Прокофьевым постепенно закрепляется репутация «варвара», «скифа», «футуриста», музыкального хулигана и «безумца», ниспровергателя музыкальных законов. «Мы пережили и декаданс, и символизм, – напишет И. Бунин об этом времени, – ... и снобизм, ... и акмеизм и дошли до самого плоского хулиганства, называемого нелепым словом «футуризм» [1, 19]. Развитие фортепианного мастерства С. Прокофьева во многом шло параллельно и зависело от особенностей формирования его индивидуального композиторского стиля. В этом заключалось новаторство прокофьевского пианизма.

В основе первых опытов маленького Серёжи за инструментом изначально была собственная детская фантазия и рояль был лишь органичным средством её воплощения. Первые навыки игры вырабатывались под руководством матери безотчётно, подсознательно. Р. Глиэр отмечал неправильную постановку рук юного пианиста, но Серёжа упорно не хотел переучиваться и со своей, индивидуальной постановкой рук играл настолько бойко, что впоследствии А. Есипова – всемирно известная пианистка и педагог, захотела его взять к себе в класс. Этой чести удостаивались только очень продвинутые пианисты. С. Прокофьев ловко и чисто играл собственные произведения и не без корявости – остальную музыку. А. Есиповой сложно было переломить дилетантское отношение к пианизму С. Прокофьева, а он критически относился к её методам обучения. Поиски нового композиторского языка приводили композитора к яркой, но «грубоватой» игре, лишенной рафинированности и певучести туше. Высокая

требовательность профессора и педагогическое мастерство благотворно воздействовали на развитие пианизма С. Прокофьева: изменилась манера педализации. Она стала простой и экономной. Появилась законченность исполнения не только в целом, но и в деталях. С. Прокофьев уже после первого года обучения играл более виртуозно: развилась пальцевая цепкость, блестящая мелкая и крупная техника при свободной кисти, предельная собранность всего игрового аппарата (характерная для школы Т. Лешетицкого – А. Есиповой) и др. [3, 11]. Но в звуковом отношении С. Прокофьев принимал только те советы А. Есиповой, которые соответствовали его звуковому идеалу: его пассажи были не «жемчужными», а более опёртыми и материальными, звуковая палитра иногда страдала однообразием и сознательной прямолинейностью.

В пианистическом новаторстве С. Прокофьева сыграли значительную роль его выступления вне консерватории, например, на петербургских «Вечерах современной музыки» и на московских «Музыкальных выставках». Здесь он находил огромную поддержку неакадемических музыкальных кругов и с увлечением выступал с «декадентскими» пьесами «Отчаяние», «Наваждение» и др. Критика в газетах была блестящей. С. Прокофьева называли модернистом, представителем Sturm und Drang и хвалили за энергию, огонь, выдумку, которые заставляли «подпрыгивать» от неожиданности на стульях [5, 404 – 417; 5, 505]. Признание в авангардных кружках способствовало развитию композитора-исполнителя в своём творческом направлении, поддерживало его юношеское стремление «эпатировать публику, заострив в исполнении стремительную напористость ритма, жесткую резкую динамику фонической стороны интерпретации» [3, 13], но академические музыканты в консерватории эту музыку и манеру исполнения долго полностью отвергали.

Выводы. Ещё будучи ребёнком, С. Прокофьев потратил немало усилий, чтобы придумать свой собственный письменный язык из вновь придуманных буквенных значков. Его мозг всегда был занят конструированием чего-то нового, и фантазия его не имела границ. Почему корабль побеждает волны, хотя корабль один, а волн так много? – Потому, что у корабля есть цель, а у волн – нет. С. Прокофьеву всё-таки удалось придумать свой, новый язык, которым он высказал новые мысли нового времени. Нужны были цель, мужество и необыкновенная самостоятельность, чтобы достойно пройти по своему пути, не поддаваясь на свистки и злключения жизни [4, 438]. Такой характер у С. Прокофьева был. Был воспитан его, пожалуй, такими же гениальными родителями в глухом степном украинском местечке Солнцевка, что позволило одному из немногих композиторов, определивших дальнейшие пути развития музыки XX–XXI веков называть себя степным мальчиком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бунин И. Стихотворения / И. Бунин. – Л. : Советский писатель, 1956. – 488 с.
2. Вишневецкий И. Сергей Прокофьев / Игорь Вишневецкий. – М. : Молодая гвардия, 2009. – 703 с.
3. Евсеева Т. Творчество С. Прокофьева-пианиста / Т. Евсеева. – М. : Музыка, 1991. – 110 с.
4. Нейгауз Г. Композитор-исполнитель (Из впечатлений о творчестве и пианизме Сергея Прокофьева) [Электронный ресурс] / Г. Нейгауз. – Режим доступа : <http://www.opentextnn.ru/music/personalia/prokofiev/?id=879>
5. Прокофьев С. Автобиография / Сергей Прокофьев. – 2-е изд., доп. – М. : Советский композитор, 1982. – 600 с.

РЕЗЮМЕ

Алексеева Г. В. Украинские истоки новаторства прокофьева-пианиста (к 125-летию со дня рождения).

Метою статті є узагальнення фактів біографії С. Прокоф'єва раннього, українського періоду життя композитора, що вплинули на формування його творчої особистості, композиторського й виконавського стилю, а також петербурзького періоду юного учнівства в консерваторії. Аналізуються педагогічні установки та методичні підходи талановитих батьків до дбайливого розвитку геніальної обдарованої дитини, які, не будучи музикантами-професіоналами, не тільки підготували його до навчання в столичній консерваторії на композиторському та виконавському факультетах, а й виховали в ньому високий інтелект, незалежність суджень і абсолютну впевненість у собі. У статті висвітлюється вплив загальної кризової обстановки в країні в період між двома революціями 1905–1917 рр. на становлення творчої особистості С. Прокоф'єва, яке проявилось в активних пошуках нових ідей і засобів їх втілення, в трансформацію художнього мислення С. Прокоф'єва.

Ключові слова: композитор-виконавець, архаїка та авангард, футуризм, особливості стилю, витоки новаторства, нова музична мова, самотійність, енергія ритму.

SUMMARY

Aleksieieva G. Ukrainian origins of innovation of the pianist S. Prokofiev (to the 125th anniversary of birthday)

The goal of this article is to delineate the biographic details of Sergei Prokofiev's early, Ukrainian period of his life, which influenced the development of his creative personality, formation of his style as a composer and as a performer, as well as helped shape the St. Petersburg period of the young composer's studies in the conservatory.

Sergei Prokofiev is famous not only as one of the most widely performed composers of the XX-XXI centuries, but also as a talented, virtuoso pianist – interpreter, not inferior in his European popularity to Sergei Rachmaninoff in

his time. The creative work of S. Prokofiev-the composer is inseparable from that of S. Prokofiev - the performer. In fact, the two represent equivalent facets of the powerful, harmonious talent of this musical genius of the XX century.

In this article, the author examines the early, Ukrainian origins of development of the composing and performing talents of S. Prokofiev, which have previously been mentioned only in the context of the Russian musical art. The author delves into pedagogical tactics and methodological approaches, used by Prokofiev's talented parents to gently guide the development of their genius, gifted child. The successful strategies employed by the parents, who themselves were not professional musicians, made it possible to prepare Sergei for conservatory in the country's capital in both the composer and the performing departments, as well as to develop his high intellect, independence of judgment, and absolute self-confidence. Lastly, the author highlights the impact of the general crisis in the country during the period between the two revolutions 1905-1917 on the formation of the creative person of Sergei Prokofiev. This, in turn, manifested itself in Prokofiev's active search for new ideas and means of their realization and in the transformation of his artistic thinking.

Key words: *composer-performer, the archaic and the avant-garde, futurism, uniqueness of style, sources of innovation, a new musical language, independence, the energy of rhythm.*

УДК 37.035.6: 745/749

О. В. Гулей

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВОЛОКИТИНСЬКА ПОРЦЕЛЯНА В ЗМІСТІ КРАЄЗНАВЧОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто побутування Волокитинського виробництва порцеляни як регіонального компоненту в змісті мистецької освіти. Його розробка здійснюється автором у межах краєзнавчої підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, вагоме місце в якій займає ознайомлення студентів із традиційними видами декоративно-прикладного мистецтва свого краю. Автор зосереджує увагу на сторінках з історії виробництва порцелянових виробів, їх асортименту, художніх особливостях, властивостях матеріалів.

Ключові слова: Волокитинський порцеляновий завод, каолінна глина, статуетки, чорнильниці, фарфоровий іконостас.

Постановка проблеми. Оволодіння національними духовними й мистецькими цінностями свого народу – це важливі чинники національного виховання молоді, без яких неможливе збереження історичної пам'яті та формування культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. У підготовці художників-педагогів сучасної школи не слід обмежуватися вивченням тільки одного виду традиційного мистецтва. Дуже важливо дати студентам уявлення про різні види художніх ремесел: кераміку, вишивку, писанкарство, ткацтво тощо. Саме тому зміст навчальних дисциплін фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, містить розділи спрямовані на ознайомлення студентів із видами традиційних художніх промислів України, віддаючи перевагу своєму регіонові. Одним із важливих художніх ремесел Слобожанщини є Волокитинська порцеляна. Хоча виробництво проіснувало недовго (1839–1862 рр.), вироби з маркою Волокитинського заводу користувалися широкою популярністю. Високу культуру міського виробництва підтверджує виготовлення в 1857 році для помісної церкви великого порцелянового іконостасу зі складними деталями. У Сумському художньому музеї збереглися фрагменти цього унікального, високохудожнього виробництва.

Аналіз актуальних досліджень. Досліджуючи літературу, присвячену темі волокитинської порцеляни можна зробити висновки про недостатність джерел і їх переважно публіцистичний характер. Відсутність наукової літератури, зокрема мистецтвознавчої, пояснюється, на нашу

думку, насамперед, коротким проміжком часу існування фабрики й малочисельним багажем експонатів, що збереглися до нашого часу. Найбільш вагомими розвідками з окресленої теми виявилися роботи Ф. Петрякової «Русский фарфор второй половины XVIII – нач. XX века от классицизма до модернизма» та «Украинский художественный фарфор (конец XVIII – начало XX вв.)», розділи яких присвячені Волокитинській порцеляні. Згадки про цей вид мистецтва знаходимо в авторів Г. Булахової, Я. Запаса, а також у енциклопедичному виданні «Мистецтво України» та путівнику «Сумський краєзнавчий музей». Усі вищезгадані публікації припадають на кінець XX століття. До розвідок початку XXI століття належить каталог колекції Сумського художнього музею (2005) Л. Федевич та альбом «Сумський художній музей» (2005) колективу авторів (Г. В. Арефєва, Г. М. Дужа, Н. В. Курасова, Л. А. Музиченко, І. Т. Павленко, В. Ю. Панасюк, Є. С. Прохасько, Л. К. Федевич, В. К. Шейко, Н. С. Юрченко, І. В. Яніна), що вміщує розділ присвячений Волокитинській порцеляні. На думку мистецтвознавців, саму цікаву частину Волокитинської порцеляни складає мала скульптурна пластика. У XIX столітті ці твори цілком офіційно називали «ляльками»; за сюжетами розподіляли на кілька тематичних груп: історичні, літературні, пасторально-сентиментальні та побутові.

Мета дослідження полягає у вивченні побутування Волокитинської порцеляни на території сучасної Слобожанщини.

Виклад основного матеріалу. За легендою, порцелянова глина в Полошках відома з часів Петра Першого. Історик П. Смоличев вважав, що початок використання Полошківського родовища належить до середини 1740-го року – до часу заснування імператорського порцелянового заводу в Петербурзі. З роками зростала активність видобутку каоліну, але засоби виробництва залишилися примітивними.

У першій половині XIX століття Полошківські копальні належали багатьом власникам. А наприкінці 1830 року заможний волокитинський поміщик, штаб-ротмістр у відставці Андрій Михайлович Миклашевський заснував фарфорове виробництво як комерційне підприємство у с. Волокитин Чернігівської губернії (тепер Сумська область) [5, 18]. Протягом недовгого періоду існування (1838–1861) виробництво бере участь у розвитку порцелянової справи Російської імперії, представляючи її південно-західний регіон. У Волокитино були запрошені досвідчені французькі спеціалісти: два брати – Франсуа та Август Дарт. Ф. Дарт ввійшов до історії Волокитинського заводу як організатор виробництва, знавець декорування порцеляни та перший директор. А. Дарт спеціаліст із питань технології, будівництва печей для випалу [6, 15].

Основні роботи на заводі виконувалися кріпаками А. Миклашевського. Показово, що адміністратором і старшим помічником Ф. Дарта був талановитий кріпак Федір Петруня, який після смерті Ф. Дарта (1851) став директором заводу [8, 25]. У 1849 році на заводі працювали

художники з Росії – гжельці, селяни Московської губернії. У 1847 році на заводі Миклашевського працювало 115 робітників, крім них «навчалися порцеляновій справі та живопису» 25 кріпаків. Велика увага приділялася навчанню майстерності селянських дітей. На початку 1849 року на фабриці працювало «навчених» селян 206 душ і готувалося хлопчиків і дівчаток «до того ж художества... 55 душ». Як писав один із журналістів у 1858 році, Миклашевський «робить усе від нього залежне, щоб привчити своїх селян до цієї справи й найбільше до живопису, у якому постійно зайнято більше 60 хлопчиків і дівчаток» [4, 43].

На Волокитинському порцеляновому заводі в 1840 році працювали живописці Петро Алексєєв – «по фігурній частині», Єфим Борисов, який був «грубуватий у мазку, але талановитий до композиції», Ілля та Костянтин – живописці «по ландшафту и портрету», Корній Чуков – майстер «по пейзажу і квітах», Кулігін, який писав букети квітів, живописці із Гжельських заводів Петро Гаврилов і Андрій Мартинов, мініатюристика кріпачка Анастасія Кучургіна, Микола Сергєєв – «живописець добрий по квітковій частині». Багато років служив у Волокитиному обпалювач і готувач маси Семен Антипов, обвідники Костянтин Зот, Василь Калева та ін. У 1848–1849 роках, при фабриці було 50 чорноробів. Їхня праця застосовувалася на пилянні та вивезенні дров, на «трясінні» (тобто подрібненні маси) [6, 32].

У 1860 році кількість робітників зменшилася до 92 порівняно з 208 чоловік на початку 1850 року, 130 – у 1859 році. До закриття фабрики в 1861 році кількість їх зменшилася до 44 [4, 45].

Серед матеріалів, які використовувалися на Волокитинському заводі, крім місцевих (білої глини, яка відзначається багатьма цінними якостями: білизна, в'язкістю, вогнетривкістю, котру купували в Полошках, жовтої глини та піску, дикого каменю й дров) були також привозні: алебастр, олонецький камінь (червоний і білий), який купували в Петербурзі. Постійне вдосконалення порцелянової маси у Волокитиному давало добрі результати. Не випадково в «Обозрениі виставки мануфактурних изделий в Санкт-Петербурге в 1849 году» було відзначено: «Фарфор трех частных заводчиков г.г. Гарденова, Корнилова, Миклашевского – относительно массочень хороший». Експонати Волокитинської порцеляни мали успіх на виставках різних рівнів [8, 51].

Реалізацію Волокитинських виробів здійснювали на ярмарках у Києві, Харкові, Чернігові, Полтаві, Ромнах, Нижньому Новгороді. Крім того власник фабрики мав магазин у Петербурзі (на Невській вулиці) та Москві [7, 10]. Асортимент виробів Волокитинського виробництва характеризується тим, що в ньому значне місце належить предметам великих форм: обрамлення для ікон і люстер, світильники звичайні та двоярусні люстри, панікадила, канделябри, бра, церковні ставники, обрамлення для камінних годинників. Яскрава білизна порцеляни, насиченість підглазурного синього кольору в поєднанні з густою

позолотою дозволяли робити вишуканим навіть невеликий посуд, а рами іконостасу по периметру декорувалися рельєфними медальйонами з мініатюрним живописом у вигляді букетів або поодиноких квітів [3, 44]. Художнє спрямування Волокитинського виробництва віддзеркалювало як смак фабриканта А. Миклашевського та його соціального кола, так і модні на той час віяння. Основні тенденції розвитку малої пластики XVIII – початку XIX століття формувалися в Росії під впливом двох видів скульптури малих форм – аристократичної порцеляни імператорського заводу й народної пластики Гжелі.

Великий вплив мали також провідні західноєвропейські виробництва, зокрема, Франції, Саксонії, Англії. Проте ці впливи не привели до нівелювання своєрідності Волокитинської порцелянової пластики [5, 19].

Волокитинське виробництво характеризується жанровим розмаїттям. До нашого часу дійшли понад сто композицій, що зберігаються зараз по різних колекціях [5, 20]. Серед посудних форм вирізняються оригінальністю та представлені в значній кількості вази, сервізи, глечики, тарілки, флакони. Вони різноманітні за формою та розміром [9, 99]. Серед ваз зустрічаються форми чітко геометризовані, циліндричні, конічні, близькі до конічних або прямокутних. Декоровані вони в характерних для даного виробництва техніках і засобах живописними елементами, ліпленням у вигляді тонкого стебла з квітами, які прикрашають корпус і шийку, або чітких смуг, рядів меандра, пальмет, а також тонуванням, розписами та рельєфними елементами.

Оригінальність порцелянової справи у Волокитиному багато в чому визначає своєрідність його скульптурних виробів (портретів, сюжетних композицій, шаржів). Оскільки виробництво прагнуло утвердити себе, розширити ринок, обійти конкурентів, до асортименту волокитинської скульптури активно вводилися найрізноманітніші мотиви, сюжети, форми, образи [6, 28]. Серед сюжетів волокитинської пластики слід відзначити портрети, скульптури реалістичного. Особливе місце займають скульптурні шаржі, які є компонентами художнього рішення чорнильниць [5, 33–34]. Це, передусім, фігури-чорнильниці й чорнильні прибори у вигляді скульптурних композицій на пасторально-сентиментальні, жанрово-побутові теми [6, 25].

Відзначимо, що в розділі «порцелянові ляльки», у Волокитино випускалося більше двохсот видів скульптурок і фігурного посуду. Спроба розшифрування їх авторства поки що не дала результатів. Можна висловити припущення, що фігурки могли бути виконані самим Франсуа Дартом, або під його безпосереднім керівництвом; не виключено, що скульптурки замовлялися поза фабрикою, й потім до певної міри трансформувалися волокитинськими майстрами [6, 27].

Про найвищу майстерність волокитинських умільців свідчить їхня праця впродовж 1856 – 1867 років. За цей час вони виготовили величезний

порцеляновий іконостас для церкви, яку А. Миклашевський спорудив у маєтку. Порцелянові іконостаси, виготовлені на Волокитинській фабриці, є унікальним явищем християнського православного релігійного культу, подібного якому в західній католицькій традиції нічого не було. Але, сама ідея створення такої монументальної архітектурної споруди була запозичена А. Миклашевським, скоріше за все, із розробок французьких «дизайнерів» інтер'єрів, а також у виробників оригінальних порцелянових робіт XVIII століття на Віденській мануфактурі, які працювали для Версалю та інших палацових комплексів. Це припущення підтверджується тим, що перші порцелянові ансамблі іконостасів Миклашевського проектувалися, як малі архітектурні форми, які доповнювалися колонами, консолями, люстрами, панікадилами, ставниками, свічниками, фрагменти яких зберігаються й у Сумському художньому музеї імені Никанора Онацького.

З порцеляни виготовляли все, що потрібно було для церкви – кіоти, рами для ікон, свічники заввишки понад півтора метра, дарохранильниці, панікадила й люстри. Сучасників вражали експресивні пластичні форми, підкреслені позолотою та розписом. Фантастичної краси Волокитинський іконостас, що посідає особливе місце в історії українського мистецтва, на жаль, не зберігся. Його знищили комуністичні варвари, коли 1958 року руйнували церкву. Окремі уламки іконостасу можна бачити по музеях Глухова, Путивля, Сум, Києва. А у самому Волокитиніному збереглася лише церковна брама [7, 87].

Висновки. Волокитинська порцелянова фабрика проіснувала лише 22 роки – з 1839 по 1861 рік. З відміною кріпосного права фабрикант позбувся дешевої робочої сили, і підприємство не змогло прилаштуватися до нових економічних умов. Майже одразу після закриття мануфактури її вироби стали представляти велику колекційну цінність, адже за недовгий час свого існування завод Миклашевського увійшов до числа кращих того часу. Він завоював провідне місце на ринку Російської імперії, часом навіть виступав конкурентом знаменитого Імператорського порцелянового заводу в Петербурзі, що, на нашу думку, теж є однією із причин того, що кращі зразки опинилися в приватних колекціях, і музейні збірки не мають ніякої змоги ними поповнитись. Слід зауважити, що законодавча база ніяким чином не впливає на процес повернення музейних раритетів, що якимось таємничим чином опинилися в збірках колишніх можновладців за часів Радянського Союзу, які, швидше за все, навіть, не розуміли (і не розуміють досі) дійсної не тільки мистецької, а й культурно-історичної цінності виробів Волокитинської порцеляни.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в подальшому вивченні Волокитинської порцеляни, яка досі залишається відкритою та чекає своїх дослідників. Відтак, можемо впевнено стверджувати, що дана тема потребує серйозного й ретельного дослідження, оскільки наше знайомство з літературними джерелами виявило недостатню увагу науковців до цієї проблеми, а також відсутність науково-педагогічного дослідження

художньо-ремісничої підготовки майбутніх працівників (у тому числі починаючи з дитячого віку) на Волокитинській порцеляновій фабриці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булахова Г. Північне лівобережжя та його культура XVIII– поч. XX ст. / Г. Булахова. – Суми, 1991. – 92 с.
2. Запаско Я. П. Декоративно-ужиткове мистецтво : словник. Т. 1. / Я. П. Запаско, І. В. Голод. – Львів, 2000. – 364 с.
3. Долгін Г. Сумський краєзнавчий музей. Путівник / Г. Долгін, Г. Недбайло, Л. Сапухіна. – Харків : Прапор, 1976. – С. 48.
4. Мистецтво України. Енциклопедія. Т. 1. / За заг. ред. Кудрицького А. В. – Київ, 1995 р.–401 с.
5. Петрякова Ф. Волокитинська скульптурна пластика / Ф. Петрякова // Образотворче мистецтво. – 1986. – № 4. – С. 33–34.
6. Петрякова Ф. Русский фарфор второй половины XVIII – нач. XX века от классицизма до модернизма / Ф. Петрякова. – К., 1996. – 284 с.
7. Петрякова Ф. Украинский художественный фарфор (конец XVIII – начало XX вв.) / Ф. Петрякова. – К. : Наукова думка, 1985. – 222 с.
8. Сумський художній музей: Альбом / Г. В. Арефєва, Г. М. Дужа, Н. В. Курасова, Л. А. Музиченко, І. Т. Павленко, В. Ю. Панасюк, Є. С. Прохасько, Л. К. Федевич, В. К. Шейко, Н. С. Юрченко, І. В. Яніна. – Київ : ВД Фоліант, 2005. – 172 с.
9. Художній музей: минуле та сучасність : матеріали наукової конференції, присвяченої 80-річчю заснуванню Сумського художнього музею імені Н. Онацького. – Суми : ДОУМБ імені Н. К. Крупської, 2001. –134 с.
10. Федевич Л. Порцеляна Волокитинської мануфактури Андрія Миклашевського: каталог колекції Сумського художнього музею / Л. Федевич. – Суми : Університетська книга, 2005. – 32 с.

РЕЗЮМЕ

Гулей О. Волокитинський фарфор в содержанию краеведческой подготовки будущего учителя изобразительного искусства.

В статье рассмотрена тема развития Волокитинского производства фарфора как регионального компонента в содержании художественного образования. Его разработка осуществляется автором в рамках краеведческой подготовки будущих учителей изобразительного искусства, важное место в которой занимает ознакомление студентов с одним из видов декоративно-прикладного искусства своего региона – Волокитинским фарфором. В 1830 году состоятельный помещик Андрей Михайлович Миклашевский основал фарфоровое производство в селе Волокитин Черниговской губернии (теперь Сумская область). В течение недолгого периода существования (1838–1861 гг.) производство участвовало в развитии фарфорового дела Российской империи, представляя ее юго-западный регион.

В Волокитин были приглашены опытные французские специалисты: два брата – Франсуа и Август Дарт. Однако, основные работы на заводе выполнялись, понятно, крепостными А. Миклашевского.

Ассортимент изделий Волокитинского производства характеризуется тем, что в нем значительное место принадлежит предметам крупных форм: иконостасы, обрамление для икон и люстр, светильники обычные и двухъярусные, паникадила, подсвечники, бра, обрамление для каминных часов; примечательно, что рамы иконостаса по периметру декорировались рельефными медальонами с миниатюрной живописью в виде букетов, или редких цветов. Реализацию Волокитинских изделий осуществляли на ярмарках в Киеве, Харькове, Чернигове, Полтаве, Сумах, Нижнем Новгороде. Кроме того, владелец фабрики имел магазины в Петербурге (на Невской улице) и Москве.

Ключевые слова: Волокитинский фарфоровый завод, каолиновая глина, статуэтки, чернильницы, фарфоровый иконостас.

SUMMARY

Guley O. Volokitin porcelain in the content of the future fine arts teacher's country-study training.

The article considers the development of Volokitin porcelain production as a regional component in the content of art education. The problem of regional component in the content of artistic education is considered in the article. The author develops it within the framework of country study, which is part of future fine arts teachers' training, familiarizing students with traditional popular art of Sumy region. Its development is carried out by the author in the framework of the country-study training of the future fine arts teachers, important place in which occupies introducing students to one of the types of decorative art in their region – Volokitin porcelain. In 1830 a wealthy landowner Andrew M. Miklashevskii founded porcelain manufacturing in the village Volokitin, Chernigov province (now Sumy region). For a short period of existence (1838–1861) the manufacture took part in the development of the porcelain production of the Russian Empire, representing the South-West region.

To Volokitin were invited experienced French professionals: two brothers – Francois and August Dart. However, the main work was performed at the factory, of course, by the serfs of A. Miklashevskii.

The range of Volokitin products is characterized by the fact that a significant place in it belongs to the items of large forms: iconostasis, framing of the icons and chandeliers, usual and bunk lamps, chandeliers, candlesticks, sconces, frames for the fireplace clocks; it is noteworthy that the frames of the iconostasis on the perimeter were decorated with relief medallions with miniature painting in the form of bunches of flowers, or just rare flowers.

Volokitin products were sold at the fairs in Kyiv, Kharkiv, Chernihiv, Poltava, Sumy, Nizhny Novgorod. In addition, the owner of the factory had stores in St. Petersburg (Nevskyi street) and Moscow.

Key words: Volokitin porcelain factory, kaolin clay, statuette, ink pot, porcelain iconostasis.

УДК 37.013.43 (043.5) (09)(477)

А. М. Никифоров
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СТАН ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ НА СЛОБОЖАНЩИНІ кінця XIX – початку XX століття

У статті здійснено культурно-історичний аналіз становлення мистецької освіти України кінця XIX – початку XX ст., що дозволив автору висвітлити той ґрунт, на якому розвивалася художня освіта Слобожанщини досліджуваного періоду. Художня освіта представлена професійними школами, котрі були зосереджені в Одесі, Києві та Харкові. Вищу академічну професійну освіту педагоги-художники Слобідської України (М. Євлампієв, М. Зінов'єв, І. Кранівін, Н. Онацький, Я. Порубіновський, Г. Яременко та ін.) здобули в дореволюційний період у Петербурзькій Імператорській академії мистецтв. Автор акцентує увагу на тому, що зазначені художньо-освітні заклади дали можливість розкрити талант багатьох українських митців і втілити педагогічні ідеї провідних педагогів-художників Слобожанщини.

Ключові слова: Слобожанщина, педагоги-художники, українські рисувальні школи, Петербурзька Імператорська академія мистецтв.

Постановка проблеми. Вивчення історії вітчизняної культури й освіти нині набуває особливо важливого значення для вдосконалення освітньо-виховних процесів України. Досліджуючи мистецьку освіту Слобожанщини кінця XIX ст. – першої третини XX ст. у контексті вивчення теми, вважаємо доцільним здійснити невеликий екскурс в історію розвитку мистецької професійної освіти в означений період на Україні.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз низки наукових досліджень дозволив дійти висновку, що кінець XX ст. і особливо початок XXI ст. позначився неабиякою увагою науковців до історії формування й розвитку художньої освіти в Україні в кінці XIX ст. – першій третині XX ст. Проте, змушені зауважити, що переважна більшість праць, як правило, спрямована на дослідження біографії окремих постатей художників або має мистецтвознавчий характер аналізу розвитку художніх процесів (Л. Мельничук, С. Побожія, Л. Русакової, Л. Соколюк, Р. Шмагала). Великий інтерес для нашого дослідження становить розвідка В. Ткаченко «Художня освіта в місті Суми в кінці XIX – XX століть» (2009), на сторінках якої авторка згадує імена тих художників-педагогів, що викладали образотворче мистецтво у дореволюційний період.

Мета статті – висвітлити стан художньої освіти на Слобожанщині в кінці XIX – на початку XX ст.

Виклад основного матеріалу. Цілком поділяємо тезу Р. Шмагала про те, що вивчення мистецької освіти повинно проводитись як комплексне дослідження педагогічної, історичної та мистецтвознавчої науки. Цю думку автор висловив у дисертаційному дослідженні «Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX століття: структурування, методологія, художні позиції» (2005 р.) [5]. Приблизно таких самих поглядів дотрималася Л. Русакова в роботі «Художня освіта в Україні другої половини XIX – початку XX століття: історія та педагогічні пошуки» (2014 р.) [1]. У результаті аналізу цих праць, на основі цілісного наукового підходу, визначено передумови поширення мистецької освіти в Україні кінця XIX ст.: відкритість мистецтва до змін, до розвитку та прогресивних впливів ззовні; соціально-культурна потреба в художніх кадрах; здійснення творчої діяльності місцевих майстрів народного мистецтва; осмислення й урахування мистецького досвіду минулого; упровадження елементів художньо-ремісничого й художнього навчання в художніх школах.

Доцільно відзначити, що на початку XIX ст. ще не було чіткої системи художньої освіти, проте виразно проявили себе освітньо-художні процеси на території України, які, на думку Л. Русакової, надали можливість виокремити власні етнічні прояви, що поступово перетворилися на національний стиль мистецтва, а згодом втілилися в українську художню школу [1, 281].

Згідно з історичними джерелами, пожвавлення художнього життя, інтенсивне зростання виробництва, гостра потреба в технічній освіті призвели до необхідності вирішення питання про підготовку власних висококваліфікованих фахівців: художників, скульпторів, граверів і архітекторів. Тому від середини XIX ст. почали виникати нові мистецькі школи у великих містах і культурних осередках України, задовольняючи (різною мірою) потреби національної культури, що було дуже важливим етапом її розвитку: формувалися митці-професіонали, які могли піднімати у своєму мистецтві складні проблеми духовно-світоглядного характеру. Аналіз історико-мистецтвознавчої та історико-педагогічної літератури дає можливість стверджувати, що художньо-мистецька освіта кінця XIX ст. вже представлена професійно-художніми школами, у яких велику увагу було зосереджено на вирішенні проблем підготовки художньо-освітніх кадрів, розкриття змісту, форм і методів художньої освіти. Згідно з дослідженням Р. Шмагала, особливого інтересу набув цей період, коли під впливом певних прогресивних змін у суспільстві відбувався інтенсивний розвиток системи освіти, органічною складовою якої була загальна художня освіта [5, 12].

У ході аналізу наукових праць [1; 2; 5] з'ясовано, що з початком реформування освіти в XIX ст. у чотирьох найбільших містах України – Києві, Харкові та Одесі – українські художники заснували школи, які були відмінними між собою та які фактично стали центрами художньої освіти в регіонах. Появу цих провінційних художніх шкіл, а саме Одеської художньої школи (1865 р.), Київської рисувальної школи М. Мурашка

(1875 р.) та Харківської школи М. Раєвської-Іванової (1869 р.) зумовило збереження самостійності національної традиції. Кращими представниками вітчизняної школи образотворчого мистецтва з академічною освітою були, насамперед, Тарас Шевченко, а потім – Марія Раєвська-Іванова, Микола та Олександр Мурашки, Ілля Рєпін, Кіріак Костанді, які прагнули створити національну школу мистецтв. Аналізуючи становлення мистецької освіти країни кінця XIX ст., вважаємо необхідним підкреслити думку Л. Соколюк відносно того, що в цей час посилювалося відчуття національної спорідненості серед митців різних земель України, їхнє прагнення об'єднатися в загальнонаціональному масштабі для розкриття самобутності українського образотворчого мистецтва в європейському контексті, що і створило передумови організації художніх «рисувальних» шкіл [3]. Науковим пошуком встановлено, що на початку XX ст. діяльність окреслених художніх шкіл зумовила створення в 1901 р. у Одесі та Києві художніх училищ, а в 1912 р. – у Харкові. Варто зазначити, що їхня діяльність базувалася на розвитку української малярської традиції попередніх часів у поєднанні з реалістичними сучасними впливами, оскільки ці школи в українському живописі вже мали перші ознаки створення спеціальної художньої освіти в Україні. Отже, розвиток художньої освіти в Україні кінця XIX – початку XX ст. супроводжувався розширенням системи навчальних закладів, що здійснювали художнє навчання. Таким чином, можемо констатувати, що художня освіта в Україні означеного періоду позначена тенденцією переходу від приватного навчання до державного.

Аналіз літературних джерел [2; 3] свідчить, що початок художньої освіти в Слобідській Україні був пов'язаний із приватною «Школою малюнку та живопису» Марії Дмитрівни Раєвської-Іванової (1840–1912 рр.), першої жінки в Росії, яка одержала диплом Петербурзької Академії мистецтв. У другій половині XIX ст. у зв'язку з піднесенням капіталізму в Україні постало завдання зближення мистецтва й індустрії. Регенерація промислів, зростання якості промислових товарів прямо пропорційно ставилося в залежність від здобуття художньої освіти народними митцями. Цю прогресивну ідею залучення ремісників до професійного мистецтва М. Раєвська-Іванова започаткувала однією з перших. Це перша жінка в Російській імперії, яку Петербурзька Імператорська академія мистецтв відзначила званням художника (1868 р.).

Л. Русакова наголошує, що М. Раєвська-Іванова стала першою жінкою, якій вдалося вибороти право на отримання диплому Петербурзької академії мистецтв. Отже, вона проявила себе не тільки активним громадським діячем, але й педагогом у мистецькій освіті як для м. Харкова, так і для всієї України. Після навчання в Європі та усвідомлення високого розвитку художньої освіти, Марія Дмитрівна відкрила першу в Росії приватну «Школу малювання та живопису». Варто зауважити, що ця школа була заснована й функціонувала на особисті

заощадження М. Раєвської-Іванової. Прикладом високої громадянської гідності й обов'язку була сама М. Раєвська-Іванова, яка 27 років безкоштовно працювала в школі та над її розвитком, удосконаленням і процвітанню [1, 253–254].

На підставі аналізу літературних джерел [1–3] встановлено, що поряд із навчанням ремісників, школа М. Раєвської-Іванової здійснювала підготовку художників, даючи необхідні професійні знання й практику для подальшого вступу до Академії мистецтв. Випускники отримували високий рівень знань і вмінь, що давало можливість продовжувати навчання в академіях мистецтв світу. Це підтверджують роботи вихованців школи, які експонувалися на з'їздах із технічної та професійної освіти, на Всеросійських виставках у Москві, а також на всіх місцевих художніх і художньо-ремісничих виставках. Окрім цього, роботи учнів посилалися на конкурси до Петербурзької Академії мистецтв. Про світоглядні переконання та громадянську позицію самої М. Раєвської-Іванової свідчить українська тематика її творів, виховання нею в учнів інтересу до духовно-мистецької спадщини українців. Наприклад, згідно з програмою школи, учні ґрунтовно вивчали народне декоративно-ужиткове мистецтво.

За твердженням Л. Соколюк, на недільні уроки М. Раєвська-Іванова запрошувала столярів, токарів, штукатурів, вишивальниць, слюсарів, кондитерів та інших професійних майстрів своєї справи, оскільки вважала малювання надзвичайно корисним для ремісників: «За кордоном є безліч недільних та вечірніх шкіл малювання, де ремісники у вільний від роботи час здобувають знання, що дають їм можливість покращити свої ремесла та зробити їх для себе більш вигідними. Не знати, чи знайдеться таке ремесло, де воно здалось би зайвим», – відзначала художниця [3, 171]. Таким чином, М. Раєвську-Іванову впевнено можна назвати педагогом-дослідником, педагогом-методистом, адже значну увагу вона приділяла розробленню методики художньої освіти, теоретичних основ навчальних предметів.

Подальше вивчення наукової літератури засвідчило, що найвідомішим випускником харківської школи, представником пейзажного живопису Слобожанщини, був академік живопису С. Васильківський (1854–1917 рр.), завдяки знайомству з його творами стало можливим не тільки сформулювати уявлення про пейзажі Слобідської України, але й про сільський і міський побут, типи хат, орнаментику вишивок. Найвищого розвитку досяг слобожанський живопис наприкінці ХІХ ст. (з 1880-х рр.) – на початку ХХ ст., коли в Харкові працювали: педагог живопису Дмитро Безперчий (1825–1913 рр.) та художники: Михайло Ткаченко (1860–1916 рр.), Петро Левченко (1856–1917 рр.), Михайло Беркос (1861–1919 рр.) [3].

Аналіз низки наукових досліджень Л. Соколюк [3], Л. Русакової [1; 2], Р. Шмагала [5] дозволив дійти висновку, що художня освіта України в досліджуваний період представлена професійними школами, що були зосереджені в містах: Одеса, Київ і Харків. Наведені факти стверджують, що зазначені художньо-освітні заклади дали можливість розкрити талант

багатьох українських митців та втілити педагогічні ідеї провідних педагогів-художників Слобожанщини. Важливо зауважити, що професійна художньо-мистецька підготовка українських майстрів до 1917 р. відбувалася в Петербурзькій Імператорській академії мистецтв, випускників якої, а також випускників вищеназваних художніх шкіл направляли на роботу в провінційні міста для викладання мистецьких дисциплін: малювання, живопису, креслення, історії мистецтв, а також для організації та влаштування художніх виставок [4].

Відтак, у ході наукового пошуку було встановлено, що наприкінці ХІХ ст. у Слобідській Україні (яка в означений період входила до складу Російської імперії) працювали *художники – викладачі* мистецьких дисциплін, випускники Петербурзької Імператорської академії мистецтв, які свого часу навчалися в складі вільних слухачів академії, серед них такі:

– О. К. Веніг (1865–1909 рр.) – слухач академії, який у 1893 р. отримав чин класного художника 3-го ступеня, учителював у Сумській Олександрівській чоловічій гімназії;

– М. К. Євлампієв (1866–1937 рр.) – викладав у Сумському народному університеті, у 1913–1915 рр. у Сумському кадетському корпусі, Сумській Другій жіночій гімназії, «Новій школі» В. Бирченко в Сумах, у 1915 р. опублікував навчальний посібник «Рисование карандашом с натуры»;

– М. І. Зінов'єв (1850–1919 рр.), якого після закінчення академії княжна М. Щербатова запросила вчителем малювання для своїх дітей у с. Терни (зараз Недригайлівського району Сумської області). З 1897 по 1912 рр. викладав у Сумському кадетському корпусі;

– І. Є. Крапівін (?–?) – художню освіту отримав у Московському Строганівському училищі технічного малювання, на початку ХХ ст. викладав у Сумській Другій жіночій гімназії;

– Н. Х. Онацький (1875–1937) – у 1906 р. закінчив Одеське художньо училище товариства вишуканих мистецтв (отримав диплом учителя малювання та краснопису) та вступив до Петербурзької Імператорської академії мистецтв (із політичних причин не зміг закінчити), викладав у Лебедині (1906–1913) та провідних закладах освіти м. Суми (1913–1933).

– Я. Р. Порубіновський (?–?) – у 1868 р. отримав звання вчителя малювання в повітових училищах та гімназіях. На початку ХХ ст. викладав малювання в місті Суми;

– Г. І. Яременко (1875–1915 рр.) – викладав у Сумському комерційному училищі графічне мистецтво.

Висновки. Отже, культурно-історичний аналіз становлення художньої освіти України кінця ХІХ – початку ХХ ст. дав можливість: по-перше, об'єктивно висвітлити той ґрунт, на якому розвивалася художня освіта Слобожанщини досліджуваного періоду; по-друге, з'ясувати, що на кінець ХІХ ст. на Слобожанщині працювали педагоги-художники (О. Веніг, М. Євлампієв, М. Зінов'єв, І. Крапівін, Н. Онацький, Я. Порубіновський,

Г. Яременко та ін.), які здобули вищу академічну професійну освіту в дореволюційний період у Петербурзькій Імператорській академії мистецтв.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в подальшому дослідженні розвитку художньої освіти на Слобожанщині у ХХ столітті та пошуку інформаційних джерел про діяльність художників-педагогів, які стояли у витоків становлення мистецької освіти регіону.

ЛІТЕРАТУРА

1. Русакова Л. Традиції приватної художньо-освітньої та громадської діяльності М. Раєвської-Іванової в Харківській художній школі другої половини ХІХ – початку ХХ століття / Л. Русакова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2014. – Випуск 48. – С. 253–259.
2. Русакова Л. Художня освіта в Україні другої половини ХІХ – початку ХХ століття: історія та педагогічні пошуки / Л. Русакова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9 (Ч. 2). – С. 280–285.
3. Соколюк Л. Д. Харьковская художественная школа и ее роль в формировании системы художественного образования на Украине в XVIII в. / Л. Д. Соколюк // Русское искусство второй половины XIX в. : материалы исследования / за ред. Т. В. Алексеевой. – М. : Наука, 1979. – С. 171.
4. Ткаченко В. П. Художня освіта в місті Суми в кінці ХІХ – ХХ століть / В. П. Ткаченко // Художник у провінції : матеріали міжнарод. наук. конф., 24 – 25 вересня 2009 р. / за ред. Л. К. Федевич. – Суми : Університетська книга, 2009. – С. 68–75.
5. Шмагало Р. Т. Мистецька освіта в Україні середини ХІХ–середини ХХ століття: структурування, методологія, художні позиції. : автореф. дис. ... д-ра мист. : спец. 17.00.06 «Декоративне і прикладне мистецтво» / Ростислав Тарасович Шмагало. – Л., 2005. – 22 с.

РЕЗЮМЕ

Никифоров А. Состояние художественного образования на Слобожанщине конца ХІХ – начала ХХ века.

Культурно-исторический анализ становления художественного образования Украины конца ХІХ – начала ХХ вв. позволил определить ту почву, на которой развивалось художественное образование Слобожанщины исследуемого периода. Анализ историко-искусствоведческой и историко-педагогической литературы позволяет утверждать, что художественное образование конца ХІХ в. представлено профессионально-художественными школами, в которых большое внимание было сосредоточено на решении проблем подготовки художественно-образовательных кадров. Указанные школы были сосредоточены в Одессе, Киеве и Харькове. Стоит отметить, что профессиональная художественно-творческая подготовка украинских мастеров к 1917 г. проходила в Петербургской Императорской академии искусств, выпускников которой, а также выпускников вышеназванных художественных школ направляли на работу в провинциальные города для преподавания художественных дисциплин: рисования, живописи, черчения, чистописания, истории искусств, а также для организации и устройства художественных выставок. Итак, развитие художественного образования в Украине конца ХІХ– начала ХХ в. сопровождалось

расширением системы учебных заведений, осуществлявших художественное обучение. Высшее академическое профессиональное образование педагогов-художников (М. Евлампиев, М. Зиновьев, И. Крапивин, Н. Онацкий, Я. Порубиновский, Г. Яременко и др.) получили в дореволюционный период в Петербургской Императорской академии художеств. Указанные художественно-образовательные учреждения позволили раскрыть талант многих украинских художников и воплотить педагогические идеи ведущих педагогов-художников Слобожанщины.

Ключевые слова: Слобожанщина, педагоги-художники, украинские рисовальные школы, Петербургская Императорская академия искусств.

SUMMARY

Nikiforov A. The state of art education in Slobozhanshchyna of the late XIX – early XX century.

Cultural-historical analysis of art education formation in Ukraine of the late XIX – early XX century allowed us to determine the ground on which art education of Slobozhanshchyna in the studied period had been developed. Analysis of artistic-historical and historical-pedagogical literature allows to state that art education of the late XIX century is represented by professional art schools, in which much attention was focused on solving problems of artistic-educational staff training. These schools were concentrated in the Odessa, Kiev and Kharkov. It should be noted that professional artistic-creative training of Ukrainian masters up to 1917 took place in St. Petersburg Imperial Academy of Arts, the graduates of which and the graduates of the above mentioned art schools were sent to work in a provincial town to teach art disciplines: drawing, painting, sketching, calligraphy, art history, and to organize and arrange art exhibitions. Thus, the development of art education in Ukraine in the late XIX – early XX century was accompanied by the expansion of the system of education institutions, carrying out art education. Such pedagogues-artists as M. Evlampiev, M. Zinoviev, I. Krapivin, N. Onatsky, J. Polubinski, G. Yaremenko and others got higher academic professional education in the pre-revolutionary period in St. Petersburg Imperial Academy of Arts. Mentioned artistic education institutions allowed to reveal the talent of many Ukrainian artists and to implement pedagogical ideas of leading teachers-artists of Slobozhanshchyna.

Key words: Slobozhanshchyna, teachers-artists, Ukrainian art school, St. Petersburg Imperial Academy of Arts.

УДК 37.036:78"19"(477)

Р. І. Мукменєва

Сумське вище училище мистецтв та культури
імені Д. С. Бортнянського

КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КОБЗАРІВ СУМЩИНИ

У статті проаналізовано особливості розвитку кобзарського мистецтва на Сумщині. Доведено, що Сумська область є однією з областей України, яка подарувала світові найбільшу кількість відомих кобзарів. Зазначено, що Сумщина зробила вагомий внесок у справу збагачення народного й академічного мистецтва, завдяки діяльності славетних кобзарів: М. Олексієнка, С. Пасюги, Г. Кожушка, Є. Мовчана, Є. Адамцевича, Г. Петренка, Д. Терещенка, Д. Циганенка, В. Жидченка, Г. Іванченка, В. Заворотька та багатьох інших. Автор стверджує, що в наш час кобзарське мистецтво зазнало докорінних соціальних змін, стало складовою частиною народних масових свят, перейшло на професійні сценічні майданчики. Усе більше міцніє зв'язок кобзарського мистецтва з професійною музикою та літературою.

Ключові слова: кобзарі, кобзарське мистецтво, Сумщина, народне мистецтво, культурно-просвітницька діяльність

Постановка проблеми. Кобзарське мистецтво належить до унікальних явищ у світовій культурі. Впродовж століть воно відігравало дуже важливу громадську роль оскільки було тісно пов'язане з визвольною боротьбою українського народу. Кобзарі завжди виступали співцями й порадиниками своїх співгромадян. Тож, не випадково їх дзвінкострунні кобзи-бандури стали символом українського народного мистецтва.

Кобзарство набуло найбільшого поширення на Чернігівщині, Полтавщині й Харківщині, із суміжних районів яких була утворена на початку 1939 року Сумська область, де знайшли активне продовження вікові традиції українського кобзарства. Саме культурно-просвітницька діяльність кобзарів із Великої Писарівки, Глухова, Ромнів, Кролевця, Охтирки зберігла українську історію та культуру в буремне ХХ століття.

Мета статті – визначити особливості розвитку кобзарського мистецтва на Сумщині та висвітлити культурно-просвітницьку діяльність кобзарів регіону у минулому столітті.

Виклад основного матеріалу. На Сумщині, ще задовго до нашої епохи, розпочався тривалий процес взаємодії давніх народних традицій із новим кобзарським професіоналізмом, значною мірою пов'язаним із професійним музичним (а згодом і словесно-художнім) мистецтвом, зі школою в прямому розумінні цього слова. Такий зв'язок поки що окремих

кобзарів із професійним мистецтвом розпочався з діяльності придворних капел і особливо Глухівської музичної школи (середина 18 ст.). До цієї школи набирали з усієї України здібних до співу та інструментальної музики юнаків і частково дорослих. У ній учні вдосконалювали навички з багатоголосого хорового співу, а також музичної грамоти, й гри на скрипці, гусях і бандурі, при чому, звичайно, по нотах. Ті вихованці цієї школи, які не потрапляли до придворних капел, повертались у рідні місця як регенти, хористи, музиканти і, зокрема, як кобзарі-бандуристи, які вже володіли знанням елементів професійної музики. Безумовно, це робило відповідний вплив на їх виконавське мистецтво.

Слід сказати також про те, що всередині 18 ст. у Великій Писарівці був відкритий шпиталь (притулок) для пристарілих бездомних кобзарів, які сходилися сюди з різних земель України. Це надало Великій Писарівці, поруч із Глуховом, Ромнами, Кролевцем, Охтиркою, значення одного з визначних центрів кобзарського мистецтва нашого краю, причому центру своєрідному, де перехрещувалися та взаємодіяли традиції різних шкіл, куди проникали й окремі здобутки нового кобзарського професіоналізму.

У цьому сенсі велику роль відіграла ще й Харківська кобзарська школа Гната Хоткевича (перші десятиріччя 20 ст.), яка синтезувала досвід кобзарського мистецтва всієї України, уміло поєднуючи його з професійною музикою, а в словесній частині – з відповідними літературно-поетичними надбаннями. Наслідки цієї школи відгукнулися передусім на Харківщині й Сумщині.

У цьому контексті показовими є сторінки з історії музичного життя Конотопського району Сумської області. На кінець XIX ст. на її території було 36 церков і при кожній із них хор. Окремі українські поміщики мали при своїх маєтках власні хори, охоче слухали народний спів, сприяли кобзарству.

Носіями кобзарства на Конотопщині були убогі мандрівні співаки – далекі нащадки козацьких рапсодів. Під впливом мандрівних кобзарів і місцевої національно свідомої інтелігенції в Конотопі на початку XX ст. виникає гурт обдарованих музик, який згодом дістав назву капела бандуристів «Відродження». До її складу ввійшли молоді робітники та службовці підприємств міста та сіл району.

Мандрівні народні кобзарі мали визначені за домовленостями сфери діяльності, обмінювалися репертуаром, навчали бажаючих техніки гри на бандурі. У Конотопі під керівництвом мандрівних кобзарів проходили перші «університети» кобзарства такі представники місцевої інтелігенції: М. Д. Шуляк, С. М. Боярчук, П. П. Рожко, Г. М. Попов та інші, які були найініціативнішими організаторами відродження кобзарського мистецтва в Конотопі.

Після революційних подій 1917 року на Конотопщині, на певний час, зникли обмеження для художньої самодіяльності трудящих. Конотопські хорові та драматичні колективи виїжджали на гастролі селами округу, а

капела бандуристів «Відродження» гастролювала й великими містами України та Російської федерації (Суми, Київ, Вінниця, Москва, Курськ, Горький, Саратов).

Справа з долучення громадян до культурно-мистецького життя у 20-х рр. XX ст. проходить успішно. Активно ведеться культурно-просвітницька діяльність серед населення. Відкриваються в селах і містах клуби, будинки культури, де працюють різні гуртки народної творчості. Цей процес торкається не лише Конотопщини 20-х рр. XX ст., де мешкали прихильники кобзарського мистецтва, які шанували національні традиції. Це й дало змогу плідно працювати капелі бандуристів «Відродження» та іншим представникам кобзарського цеху.

Вихід бандурного мистецтва на академічний рівень не став катастрофою для сліпих кобзарів. І досі ними виконуються епічні твори та створюють нові пісні, думи народні рапсоди. Один із них – Павло Степанович Супрун, відомий на Україні кобзар, заслужений працівник культури.

Жодне свято народного мистецтва в республіці не обходилося без кобзаря Супруна. Його слухали на могилі Тараса Шевченка в Каневі, у рідному селі Лесі Українки на Волині, він член Спілки кобзарів України, вшанований почесними мистецькими відзнаками лауреата різних фестивалів.

У добрий час добрі люди спрямували його таланти у потрібне русло. Павло Супрун почав опановувати мистецтво гри на бандурі в кобзарській студії. Звернувся до класичного репертуару співців О. Вересая, Є. Адамцевича, Є. Мовчана, вивчив історичні пісні та думи. Незабаром прийшло й перше визнання, його помітили й підтримали. П. Супрун продовжив навчання у стінах Київської консерваторії. На фольклорних святах завжди лунав сильний голос кобзаря з Конотопщини.

До кобзарського кола Конотопщини належить й Іван Андрійович Лисий – солдат, археолог, просвітянин, майстер-бандурист. Бандура – його давня любов, з тих пір, як у 1927 р. познайомився в Конотопі з визнаним майстром бандури, відомим кобзарем Олександром Корнієвським.

Невтомний дослідник народної культури Іван Лисий очолював на громадських засадах Конотопську районну організацію Товариства охорони пам'яток історії та культури. Досліджував історію рідного краю друкував статті й розвідки в наукових журналах, виступав на конференціях і симпозіумах. У 60-роки XX ст. виносив ідею конструювання нового типу бандури. У домашніх умовах виготовив не одну бандуру. Уже кілька інструментів придбав Музей народної архітектури і побуту в Києві. Уперше в історії народної музики І. А. Лисий поєднав у своєму витворі два види бандур – чернігівську й харківську.

У 90-ті роки XX ст. консультував учнів і викладачів музичної школи по класу бандури, ділився архівними матеріалами зі студентами краєзнавцями й науковцями. Глибоко сповідував старий солдат-патріот

кредо «Той, хто руйнує святині, не може бути реставратором». Геолог, учитель, майстер-бандурист, просвітянин, людина нелегкої долі, але високої віри. На тім стояв... і вистояв.

Велику кількість талановитих особистостей подарувала Конотопська земля. І ще один представник цього краю – Анатолій Семенович Кузько, митець, знавець історії рідного краю, мистецький літописець козацької слави. А. С. Кузько зібрав вдома піворкестру інструментів, був знайомий з одним із найстаріших конотопських кобзарів Олександром Олексійовичем Ковшарем, вивчав творчість славетного земляка – кобзаря Андрія Марути.

Необхідно зазначити, що творчість Анатолія Семеновича Кузька, який виконує народні пісні, канти, гармонійно поєднується з модерними шлягерами та баладами, автором і виконавцем яких є Олександр Спицький – викладач Конотопської школи мистецтв, віртуоз-гітарист. У цій творчій співпраці яскраво демонструється єдність поколінь у музичному мистецтві, що є безсумнівно великою цінністю.

Ознайомившись зі станом кобзарського мистецтва в місті Конотопі, можна впевнено стверджувати, що на його поширення й популяризацію вплинуло те, що у 20–30-х роках ХХ ст. у цьому місті мешкав відомий майстер-кобзар Олександр Корнієвський, із яким підтримували зв'язок майже всі бандуристи Конотопа. Без сумніву вони отримували від визнаного кобзаря підтримку, теоретичні та практичні фахові поради, що мало суттєве значення для розвитку кобзарства в Конотопі.

Одним із народних співців, представників українського кобзарства є Іван Семенович Іванченко з міста Кролевець. Ставши кобзарем-професіоналом і мандруючи в північній частині нинішньої Сумщини, Іванченко спостерігав життя, придивлявся до людей, складав пісні й думи, співаючи їх під акомпанемент кобзи. У 1937–38 рр. при технікумі художньої промисловості, Іван Семенович організував першу в Кролевці капелу бандуристів, у репертуарі якої були і його власні пісні.

У 1939 р. Іванченко був учасником 1-ї Республіканської наради кобзарів, лірників і поетів у Києві. У цьому самому році поета-кобзаря Іванченка прийняли у члени Спілки радянських письменників України. У 1940 р. Іванченко брав участь у Всесоюзній нараді народних співців у Москві.

У післявоєнний час Іван Семенович натхненно працює. Більшу частину колективної поеми «Слава Кобзареві», над якою працювали кобзарі Ф. Кушнерик, П. Носач та інші, написав Іванченко. До найкращих творів поета-кобзаря належать: «Переяславська рада», «Подорож Вересая», «Дума про Миколу Мамая», «Полю Робсону – негритянському співцю».

Місто Кролевець славне своїми «кролевецькими рушниками», які виготовляють на фабриці художнього ткацтва. А також на цій фабриці існує капела бандуристів, організатором і керівником якої є професіонал своєї справи Білошапка Михайло Іванович. На обласному огляді художньої самодіяльності капела одержала диплом 1-го ступеня. У другій половині

60-х капелі присвоєно звання «народної». Капела бандуристів виступала в різних містах, селах, возила свою невмирущу думу – пісню за рубіж.

Незабутнім для Михайла Івановича залишається урочистий вечір козацького фольклору, присвячений 500-річчю українського козацтва, що проходив у Києві. Він відкрив фольклорне свято «Як ще були ми козаками» думою «Про кошового отамана Івана Сірка». Із нею й іншими думами М. Білошапка виступав на різних урочистостях у Сумах, Запоріжжі, Донецьку, Хмельницькому.

До репертуару М. Білошапки входять різні за тематикою думи: народні думи про нашого великого правдоборця Т. Шевченка, історичні думи про Б. Хмельницького, «Дума про Кролевець», яку написав уродженець Кролевця, широковідомий кобзар, член спілки письменників України Іван Іванченко.

Сьогодні невелика квартира Михайла Івановича нагадує своєрідний музей музичних інструментів. Є кілька різних за віком і строєм бандур, балалайка, сопілка, гітара, баян, фортепіано, по-своєму історична скрипка, виготовлена відомим німецьким майстром Штайнером. Коли збирається його сім'я разом, то зазвичай починається спів під свій же супровід. Завдяки таким людям наша українська пісня справді житиме вічно.

Уся історія кобзарського мистецтва багата прикладами боротьби народних співців проти поневолювачів. Гнівним закликком проти тиранії звучали натхненні співи кобзарів, вони вселяли віру в перемогу на фронтах різних війн.

У м. Тростянець Сумської області, в краєзнавчому музеї на одному зі стендів є фотографія солдата з бойовими нагородами, а поряд із ним струнний інструмент – бандура. Це співак-бандурист Степан Григорович Журман, відомий у 30–60 рр. ХХ ст. не лише у м. Тростянець, а й в Україні.

Степан Журман, скільки себе пам'ятав, завжди співав. Згодом навчився грати на бандурі. Товаришував з І. Козловським, майбутнім всесвітньо відомим співаком. Творчу діяльність у Тростянці С. Журман почав з організації капели бандуристів у районному будинку культури. Працюючи на деревообробному комбінаті, створює також капелу бандуристів і хор, у репертуарі яких були патріотичні, ліричні й українські народні пісні. Ці колективи виступали в Харкові, об'їздили всю Сумщину.

З перших днів Великої Вітчизняної війни Степан Григорович був на фронті, визволяв Україну, Західну Європу. Між боями співав українські народні пісні. Після війни Степан Журман віродив капелу бандуристів і хор. У цьому колективі брав участь талановитий народний музикант Семен Іванович Коломак. Він сам зробив собі бандуру, допоміг придбати інструменти братам Олесю та Петру. Так утворилося родинне тріо бандуристів Коломаків, яке радувало своїми виступами жителів свого та сусідніх районів, брало активну участь у оглядах, олімпіадах художньої самодіяльності

Значний внесок у справу популяризації бандурного мистецтва на Сумщині вніс талановитий музикант, хормейстер, майстер з виготовлення музичних інструментів Дмитро Васильович Андрусенко, його плідна праця в селі Вільшана Недригайлівського району, селі Шалигіно Глухівського району, місті Суми залишила добрих учнів цього обдарованого педагога. Завдяки своїм природним можливостям Андрусенко організовував великі колективи: хори, ансамблі, капели бандуристів. Скрізь ці колективи виступали з успіхом і отримували схвальні відгуки.

У 1933 р. Андрусенко організував капелу бандуристів у селі Вільшана Недригайлівського району, яка натхненно та творчо працювала до 1940 року. Після другої Світової війни Андрусенко мешкає в с. Шалигіно Глухівського району, де також організовує капелу бандуристів. У 1947 році він приїжджає до міста Суми.

У вересні 1947 р. Д. В. Андрусенко робив набір до хору в Сумській семирічній чоловічій школі № 7. Було створено хор хлопчиків. У репертуарі хору були українські, російські, білоруські народні пісні, класичні твори – «Колискова» В. А. Моцарта, хор дівчат з опери Верстовського «Аскольдова могила». Хор записували та транслювали по радіо.

У жіночій школі № 20 ним було організовано жіночу капелу бандуристів, яка була учасницею республіканської олімпіади художньої самодіяльності. При школі Андрусенко зробив майстерню музичних інструментів, де виготовив біля 30-ти бандур, басові цимбали, сімейство сопілок. У 1948 р. Андрусенко створив ансамбль сопілкарів, у якому було близько 10-ти учасників.

Зазначимо, що хлопці-хористи зі школи № 7 поступово, за сумісництвом ставали бандуристами. Жіноча капела бандуристів і хор хлопчиків об'єднались у 1949 – 50 рр. і вважалися капелою бандуристів Палацу піонерів. Перший твір, який виконала капела, був твір Т. Г. Шевченка «Думи, мої, думи». Далі в репертуарі з'явилися «Реве та стогне Дніпр широкий», «По діброві вітер виє», українські народні пісні в обробках Лисенка, Косенка, Степового.

У 1954 р. Андрусенко організував перший у м. Суми мішаний 4-голосний хор старших класів. Того ж року Дмитро Васильович почав працювати у Палаці культури ім. М. В. Фрунзе, де йому було запропоновано організувати чоловічу капелу бандуристів. У м. Чернігові придбали 15 бандур і почалася наполеглива праця, а вже в 1954 р. капела поїхала до м. Києва на урочистий концерт, присвячений 300-річчю об'єднання України з Росією. Капела виконувала «Думу про Богдана Хмеля» композитора Л. Гайдамаки. Плідна праця капели продовжувалась і далі. Вона брала участь у оглядах, олімпіадах художньої самодіяльності виступала в заводських цехах із метою пропаганди кобзарського мистецтва й залучення молоді до творчих колективів.

Стає очевидним, що Д. В. Андрусенко був людиною виняткової скромності, працьовитості, терпіння, великої громадської мужності, якого шанували сучасники, він заслуговує на вдячну пам'ять нащадків.

Висновки. Можна впевнено стверджувати, що Сумщина подарувала світові найбільшу кількість відомих кобзарів, які зробили вагомий внесок у справу збагачення народного й академічного мистецтва, проводили активну культурно-просвітницьку діяльність (М. Олексієнко, С. Пасюга, Г. Кожушко, Є. Мовчан, Є. Адамцевич, Г. Петренко, Д. Терещенко, Д. Циганенко, В. Жидченко, Г. Іванченко, В. Заворотько та багатьох інших.

У наш час, кобзарське мистецтво зазнало докорінних соціальних змін, стало складовою частиною народних масових свят, перейшло на професійні сценічні майданчики. Міцніє зв'язок кобзарського мистецтва з професійною музикою та літературою, отже, поступово змінюється і тип сучасного кобзаря-бандуриста. Означене свідчить про велику значимість української національної культури, зокрема регіональних бандурних просвітницьких традицій, які повинна служити справі нашого оновлення й відродження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кобзарство Конотопщини // Народна творчість та етнографія. – 1993. – № 3.
2. Корнющенко І. Струни Михайла Білошапки / Іван Корнющенко // Сумщина. – 2000. – 23 вересня.
3. Кривко Я. Наш кобзар / Я. Кривко // Маяк комунізму. – 1967. – 22 липня.
4. Охріменко П. Кобзарські традиції на Сумщині / П. Охріменко // Народна творчість та етнографія. – 1990. – № 3.
5. Петренко М. Розкривав пелюстки душ / М. Петренко // Сумщина. – 1993. – 23 жовтня.
6. Сайко О. З автоматом та бандурою на фронтових дорогах / Ольга Сайко // Новини Тростянецьчини. – 2006. – 20 грудня.
7. Соболев А. Кобзар і бард у вирі суголосья... / Анатолій Соболев // Конотопський край. – 1998. – 3 січня. – С. 3.
8. Соболев А. Мальви біля хати / Анатолій Соболев // Червоний промінь. – 1991. – № 19, 11 травня.
9. Соболев А. Солдат, археолог, просвітянини / Анатолій Соболев // Сільські горизонти. – 1995. – 23 травня. – С. 4.

РЕЗЮМЕ

Мукменева Р. И. Культурно-просветительская деятельность кобзарей Сумщины.

Кобзарское искусство принадлежит к уникальным явлениям в мировой культуре. На протяжении веков оно играло важную общественную роль, поскольку было тесно связано с освободительной борьбой украинского народа. Кобзари всегда выступали певцами и советчиками своих сограждан, осуществляли культурно-просветительскую деятельность.



Капела бандуристів „Відродження” (частина капели). Фото 1930 року.

Верхній ряд: Нечипоренко П.Д. (1904-1980), Потяка П.Т. (1901-1977), Зінченко І.І. (1900-1966), Рожко П.П. (1887-1937), Заболотний І.А., Ковшар О.О.

Нижній ряд: Сербіна (Зінченко) К.Д. (1909 р.н.), Лось В.Ю. (1907 р.н.), Кононенко П.П. (1912-1934), Ковальова К.І. (1912 р.н.), Панченко Г.Є. (1903-1935).



Андрусенко Дмитро Васильович, музична майстерня при жіночій середній школі № 20. 50-ті роки XX ст., м. Суми



Учнівська Капела бандуристів (частина складу) з бандурами, цимбалами, сопілками, виготовленими Д. Андрусенком. У середньому ряді перша зліва – дочка Андрусенка Неля, шостий – Д.Андрусенко (керівник). 1951 р., м. Суми.



Капела бандуристів Палацу культури імені М.Ф. Фрунзе. У центрі керівник капели Андрусенко Д.В., художній керівник палацу культури Власов Ф.В.



Заслужений працівник культури УРСР, кобзар П.С. Супрун

Цель статьи – определить особенности развития кобзарского искусства на Сумщине и осветить культурно-просветительскую деятельность кобзо рей региона в прошедшем столетии.

На основе анализа архивных источников автор утверждает, что на Сумщине, еще задолго до нашей эпохи, начался длительный процесс взаимодействия древних народных традиций с новым кобзарским профессионализмом, в значительной мере связанным с профессиональным музыкальным (а впоследствии и словесно-художественным) искусством, со школой в прямом смысле этого слова. Такая связь отдельных кобзарей с профессиональным искусством начался с деятельности придворных капелл и особенно Глуховской музыкальной школы (середина 18 века).

Исследование особенностей развития кобзарского искусства дало возможность автору прийти к выводу о том, что Сумская область является одной из областей Украины, которая подарила миру большое количество известных кобзарей. Сумщина сделала весомый вклад в дело обогащения народного и академического искусства, благодаря деятельности славных кобзарей: М. Алексеенко, С. Пасюгу, Г. Кожушка, Е. Мовчана, Е. Адамцевича, Г. Петренко, Д. Терещенко, Д. Цыганенко, В. Жидченко, Г. Иванченко, В. Заворотько и многих других.

В наше время кобзарское искусство претерпело коренных социальных изменений, стало составной частью народных массовых праздников, перешло на профессиональные сценические площадки. Все больше крепнет связь кобзарского искусства с профессиональной музыкой и литературой. Следовательно, постепенно меняется и тип современного кобзаря-бандуриста.

Этот процесс хорошо заметен по всей территории Украины, включая и Сумщину. Все это говорит о большой значимости украинской национальной культуры, которая должна служить делу нашего обновления и возрождения.

Ключевые слова: кобзари, кобзарское искусство, Сумщина, народное искусство, культурно-просветительская деятельность.

SUMMARY

Mukmeneva R. I. Cultural-educational activity of Kobzars of Sumy region.

Kobzar art belongs to the unique phenomena in the world culture. For centuries it played an important social role because it was closely connected with the liberation struggle of the Ukrainian people. Kobzars were the singers and advisers of their fellow citizens, conducted cultural-educational activity.

The purpose of this article is to define the peculiarities of development of the Kobzar art in Sumy region and highlight cultural-educational activity of Kobzars of the region in the past century.

Based on the analysis of archival sources, the author argues that in Sumy region, long before our era, began a long process of interaction of the ancient folk traditions with new artists with kobzar professionalism, largely associated with professional musical (and later verbal-artistic) art, with school in the truest sense of this word. Such a connection of separate kobzars with professional art began from the activity of court chapels, and especially Hlukhiv music school (mid 18th century).

Research of peculiarities of development of the Kobzar art gave the author the opportunity to conclude that Sumy region is one of the regions of Ukraine, which gave the world a large number of well-known kobzars. Sumy has made a significant contribution to the enrichment of folk and academic art, thanks to the work of famous kobzars: M. Alekseienko, S. Pasiuh, H. Kozhushko, E. Movchan, E. Adamtsevich, H. Petrenko, D. Tereshchenko, D. Tsyhanenko, V. Zhydchenko, H. Ivanchenko, V. Zavorotko and many others.

Nowadays Kobzar art has undergone radical social changes, it became part of the folk mass celebrations, moved on to the professional stage. Increasingly growing is a relationship of Kobzar art with professional music and literature. Therefore, the type of modern Kobzar-bandurist is gradually changing.

This process is clearly visible throughout the territory of Ukraine, including Sumy. All this proves great importance of the Ukrainian national culture, which should serve our renewal and rebirth.

Key words: kobzars, Kobzar art, Sumy region, folk art, cultural-educational activity

УДК 371.14-057.17:793.33:061.237(477)"196/198"(043.5)

Ю. В. Теслева

КЗ «Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ-КЕРІВНИКІВ ХОРЕОГРАФІЧНИХ ГУРТКІВ В УКРАЇНІ У 60-ті – 80-ті РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті на основі комплексного історико-педагогічного аналізу архівних джерел висвітлено процес підвищення кваліфікації вчителів хореографічних дисциплін в Україні у 60-ті – 80-ті роки ХХ століття. З'ясовано, що головним осередком підготовки та перепідготовки вчителів-керівників хореографічних гуртків були обласні інститути удосконалення кваліфікації вчителів. Методистами кабінетів естетичного виховання ОІУКВ проводилася навчальна, методична та організаційна робота з керівниками танцювальних колективів і керівниками гуртків бального танцю, що суттєво вплинуло на розвиток шкільної хореографічної освіти.

Ключові слова: *підвищення кваліфікації, курсова підготовка, післядипломна педагогічна освіта, вчителі-керівники хореографічних гуртків, учителі мистецьких дисциплін, художня самодіяльність.*

Постановка проблеми. Однією з вимог сучасної системи мистецької освіти в Україні є підготовка високопрофесійних педагогічних кадрів, зокрема вчителів хореографічних дисциплін. Важливу роль у цьому процесі відіграє система післядипломної освіти, яка, на відміну від вищої освіти, є більш мобільною, адаптивною та спрямована на забезпечення неперервного фахового розвитку педагогів. Підвищення кваліфікації вчителів хореографічних дисциплін є досить молодого галуззю, проте її актуальність постійно зростає.

У Державному стандарті базової і повної середньої освіти хореографія визначена як мистецько-синтетична змістова лінія освітньої галузі «Естетична культура», яка вивчає хореографію як вид мистецтва та її роль у житті людини, види танцю, національні особливості українського народного танцю тощо. Таким чином, ефективне функціонування діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти сприяє забезпеченню сучасної школи кваліфікованими вчителями, зокрема хореографічних дисциплін. Вагомим внеском у розвиток системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні є дослідження й використання кращого надбання на різних історичних етапах її функціонування. Адже такий аналіз носить характер історико-наукової

рефлексії, що позитивно впливає на вирішення важливих питань сучасної неперервної освіти вчителів хореографічних дисциплін.

Аналіз актуальних досліджень. Останнім часом питання вдосконалення процесу підвищення кваліфікації вчителів вивчалися вітчизняними науковцями В. Арешонковим, Н. Бендерець, Н. Ничкало, В. Олійником, В. Сидоренко, І. Титаренко, О. Часніковою та ін. Глибокий і всебічний аналіз становлення й розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні на різних історичних етапах подано у працях А. Капченко, С. Крисюка, А. Кузьмінського, Л. Сігаєвої, Н. Чепурної, О. Червинської та ін.

Проблеми теорії та практики мистецької освіти, зокрема хореографічної, досліджувалися провідними науковцями України Н. Гуральник, О. Єременко, А. Козир, Г. Ніколаї, О. Олексюком, В. Орловим, Г. Падалкою, О. Ребровою, О. Ростовським, О. Рудницькою, О. Щолоковою та ін. Розвиток української хореографії висвітлено в дисертаціях О. Бігус, П. Білаш, Н. Горбатової, О. Жирова, К. Кіндер, С. Легкої, Т. Медвідь, О. Мирлянової, В. Пастух та ін. Питання підвищення кваліфікації вчителів мистецьких дисциплін висвітлено у працях Т. Агейкіної-Старченко, С. Ковальової, Н. Мурованої, С. Репетій, С. Соломахи та ін. Проте ретроспективного дослідження всіх аспектів проблеми підвищення кваліфікації вчителів-керівників хореографічних гуртків в Україні у 60-ті – 80-ті роки ХХ століття практично не здійснювалось.

Мета статті – на основі комплексного історико-педагогічного аналізу архівних джерел висвітлити процес підвищення кваліфікації вчителів хореографічних дисциплін в Україні. Це зумовило вирішення таких завдань: з'ясувати типи осередків підготовки та перепідготовки вчителів-керівників хореографічних гуртків; виявити особливості організаційної та методичної роботи обласних інститутів удосконалення вчителів щодо розвитку шкільної хореографічної освіти в 60-ті – 80-ті роки ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. На розвиток післядипломної педагогічної освіти взагалі та підвищення кваліфікації вчителів-керівників хореографічних гуртків зокрема вплинуло прийняття у 1958 році Верховною Радою СРСР Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти». В Україні відповідний закон було прийнято в 1959 році. Новий закон передбачав широкий доступ до освіти й культури, прискорення розвитку не лише матеріального виробництва, а й духовної діяльності всіх верств населення, що відкривало необмежені можливості для всебічного розвитку особистості. Школи необхідно було укомплектувати вчительськими кадрами відповідно до нових вимог. Також у законі зазначалося, що під час підготовки фахівців з вищою та середньою освітою в галузі музики та інших видах мистецтва більшого поширення повинна отримати система без відриву від виробництва [6, 53–61].

В умовах реформування загальноосвітньої школи значно зросла соціальна роль учителя й вимоги суспільства до рівня його ідейно-теоретичної та професійної підготовки. У державних документах передбачалося підвищення рівня естетичного виховання дітей і молоді, формування музично-естетичних інтересів і смаків. Разом із тим відчувалася гостра потреба у кваліфікованих кадрах мистецьких дисциплін. Хореографія розвивалася в межах художньої самодіяльності. Вважалося, що саме художня самодіяльність відіграє велику роль у справі естетичного виховання школярів. Підтвердженням цього є архівні матеріали, а саме «Інформація про виконання курсових заходів при Сумському обласному інституті удосконалення кваліфікації вчителів у 1959 році», де наголошено, що «... завдяки ініціативності вчителів при школах створювалися самодіяльні художні колективи – танцювальні та вокальні гуртки» [3, арк. 60]. У «Доповідних записках про результати вивчення стану викладання та навчальних досягнень учнів 1960–1961 рр.», характеризуючи кращих учителів співів в області, зазначено, «...вчителі намагаються поєднувати виконання пісні з танцювальними рухами, що сприяє вихованню ритмічного руху в учнів» [1, арк. 82].

Інструктивно-методичні листи Сумського обласного інституту удосконалення кваліфікації вчителів 1963–1964 рр. є також свідченням того, що в обов'язки вчителя співів входило не лише викладання предмету, але й поза-класна робота, якій на той час приділялася велика увага. При кожній школі обов'язково повинен був бути хоровий і танцювальний колективи, оркестр народних або духових інструментів, мали проводитися різноманітні вечори. Також зауважено, що «... колективні, індивідуальні та самостійні форми підвищення фахової кваліфікації вчителів співів, безумовно, в наступному навчальному році дадуть хороші наслідки у вихованні учнів» [2, арк. 308].

У той час центрами курсової підготовки педагогічних кадрів були обласні інститути удосконалення кваліфікації вчителів (ОІУКВ), до яких щороку районні відділи освіти направляли вчителів. Навчання тривало від тижня до місяця. Водночас проводилися різноманітні семінари, практикуми, лекції-консультації, науково-педагогічні конференції, розроблялись методичні рекомендації. Тривалий час в ОІУКВ існувала кабінетна структура. З роками кількість методистів і навчально-методичних кабінетів збільшувалася. У 1960-ті роки у деяких інститутах відкриваються кабінети естетичного виховання, на яких покладалася курсова підготовка вчителів мистецьких дисциплін та робота з проблем естетичного виховання школярів в урочний і позаурочний час.

У плані роботи кабінету естетики Харківського ОІУКВ на 1967–1968 н. р. зазначено, що однією з проблем, якою займалися методисти, була робота шкільних клубів прихильників мистецтва, кіноклубів, фотогуртків, піонерських театрів, драматичних та танцювальних колективів, лялькових театрів та їх значення у вихованні почуттів, смаків та естетичного ідеалу у школярів [11, арк. 2]. Водночас у роботі кабінету планувалося: відкрити

постійно діючу школу сучасного бального танцю для піонервожатих і вчителів фізичної культури, проводити заняття один раз на тиждень у Будинку вчителя; розпочати роботу телевізійної школи сучасного танцю з вересня місяця, яка проходитиме щотижнево [11, арк. 7].

Майже в кожному місті були Будинки вчителя, де відкривалися лекторії для педагогів загальноосвітніх шкіл із різних мистецьких напрямів, серед яких лекції з хореографії та історії танцю; семінари, які проводилися переважно один раз на місяць; конференції з проблем естетичного виховання, до яких готувалися концерти хорового мистецтва, художнього читання, хореографії тощо. Опікувалися цим також методисти обласних інститутів удосконалення вчителів [8; 11].

Для покращення естетичного виховання у школах та забезпечення якісної шкільної мистецької освіти ОІУКВ та обласні відділи Музичного товариства УРСР спрямовували свою роботу на активізацію діяльності музичної громадськості щодо розвитку та пропаганди мистецтва, надання також практичної та методичної допомоги колективам художньої самодіяльності. Інститути удосконалення вчителів постійно проводили різноманітні навчальні заняття як в обласних центрах, так і на місцях, при виїздах у райони. Протягом року організовувались обласні семінари керівників танцювальних колективів. Також були міські постійно діючі семінари (один раз на місяць) керівників гуртків бального танцю та курси підвищення кваліфікації з відривом від виробництва [12, арк. 4].

Як зазначає Н. Черкач, вивчаючи історію Чернівецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, «... співробітники виконували чимало різних обов'язків, кількість яких з кожним роком розширювалася. Серед них – районні батьківські збори, підготовка до нового навчального року, районні учительські конференції, семінари, наради, відвідування уроків, розробки методичних рекомендацій, складання контрольних робіт та їх проведення у школах, вивчення організації повторення програмового матеріалу, гурткової роботи, стан проходження виробничої практики та суспільно корисної праці, стан навчання й виховання у школах, технікумах, училищах, дитячих будинках, спеціальних школах, відбір експонатів для обласних та республіканських педагогічних виставок, підготовка матеріалів на Раду облВНО, вивчення передового педагогічного досвіду, підготовка до друку різноманітних матеріалів, вивчення питань низької успішності в районах та школах, проведення курсів, підготовка та проведення спартакіад, педагогічних читань, конкурсів, участь у політичних гуртках, підготовка до політичних інформацій, участь у підсумкових заняттях політичних гуртків, у роботі виїзних засідань Ради облВНО, сесіях районних Рад та багатьох інших заходах, часом далеких від педагогіки» [7, 8].

Завідувачі навчально-методичних кабінетів ОІУКВ, зокрема естетичного виховання, складали плани роботи кабінету на навчальний рік, а також перспективні плани на три або п'ять років [9; 10; 12]. План мав на меті

забезпечення наступності між навчальними роками у здійсненні систематичної, цілеспрямованої роботи в галузі естетичного виховання учнів, зазначались основні проблеми, над вирішенням яких буде працювати кабінет. Основні категорії вчителів, з якими працювали кабінети естетичного виховання, це вчителі співів та музики, образотворчого мистецтва, креслення, керівники гуртків художньої самодіяльності (бального танцю, танцювальних колективів, драматичних гуртків, лялькових театрів, гуртків з образотворчого мистецтва). Проводилася робота з класними керівниками та організаторами позакласної роботи щодо питань естетичного та етичного виховання учнів.

Так, у перспективному плані кабінету естетики на 1971–1976 роки Харківського ОІУКВ передбачалася систематична робота з керівниками гуртків художньої самодіяльності, зокрема курси підвищення кваліфікації керівників гуртків бального танцю та керівників гуртків танцювальних колективів – три рази на рік. Серед масових заходів, які кабінет планував разом з ОблВно – проведення обласних олімпіад художньої самодіяльності школярів та обласного учнівського конкурсу «Краще виконання бального танцю» [9].

Реформування загальноосвітньої школи у 1970-ті роки вимагало від системи післядипломної освіти вирішення нових важливих завдань, насамперед, якісної перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Результати аналізу архівних матеріалів свідчать, що основним завданням курсів для вчителів-керівників хореографічних колективів була їх фахова підготовка та лекції з методики роботи з дитячим колективом (табл. 1) [13].

Таблиця 1

Програма роботи курсів керівників гуртків бального танцю
(10–15 січня 1973 р.)

Зміст	Дата	Кіл-ть годин
1. Знайомство з новою програмою з бального танцю	10.01.1973	1
2. Зміни у виконанні бального танцю		2
3. Практичні заняття		4
1. Як навчити дітей передавати стиль та характер танцю, танцювальна етика	11.01.1973	4
2. Практичні заняття		4
1. Виховна робота в дитячому колективі бального танцю	12.01.1973	2
2. Види розминок, методика їх проведення		2
3. Практичні заняття		4
1. Виховання танцювального стилю, починаючи з молодшого шкільного віку	13.01.1973	2
2. Створення композиції танцю		2
3. Практичні заняття		4
1. Нові радянські танці. Матеріали всесоюзного семінару бального танцю у Ленінграді	14.01.1973	2
2. Практичні заняття		4
1. Методика ведення уроку бального танцю	15.01.1973	2
2. Практичні заняття		4

На той час значна увага в країні приділялася розвитку художньої самодіяльності учнів, що відіграло велику роль у справі естетичного виховання підростаючого покоління. Свідченням цього є проведення в 1975 році першого Всесоюзного фестивалю художньої самодіяльної творчості трудящих, у якому брали участь як дорослі, так і школярі. У 1972 році був проведений Всесоюзний конкурс виконавців бального танцю. З цього часу такі конкурси стали традиційними. Самодіяльна хореографія – один із провідних видів самодіяльного мистецтва, який займав у радянські часи за кількістю колективів і учасників третє місце. Процес розвитку хореографічної самодіяльності супроводжувався появою великої кількості дитячих танцювальних колективів.

У III заключному турі республіканського фестивалю дитячої самодіяльної художньої творчості, який відбувся в 1977 році в місті Ворошиловград, брали участь колективи народного, класичного та сучасного бального танцю, а саме: танцювальні колективи Будинку піонерів та Палацу культури імені Горького, колектив бального танцю Будинку піонерів м. Кодіївка; танцювальний колектив Палацу культури імені Жовтневої революції м. Брянка; танцювальний колектив Палацу культури імені Паризької комуни м. Перевальськ; ансамбль бального танцю Будинку піонерів м. Кіровськ; танцювальний колектив Палацу культури будівників, ансамбль бального танцю Палацу культури імені 50-річчю Великого Жовтня, народний ансамбль пісні й танцю «Юні хіміки» Палацу культури імені 50-річчю Великого Жовтня м. Сєверодонецьк; танцювальні колективи Палацу культури імені В. І. Леніна, Палацу культури залізничників, Палацу культури будівників, Палацу піонерів, середньої школи № 36 та ансамбль бального танцю середньої школи № 5 м. Ворошиловград; ансамбль сучасного бального танцю Будинку піонерів м. Антрацит; танцювальний колектив Палацу культури будівників, народний ансамбль танцю «Юній металург» Палацу культури імені Ілліча м. Комунарськ; ансамбль пісні і танцю Палацу культури імені «Молодої гвардії» м. Красnodон; ансамбль пісні і танцю «Орлятко» Палацу культури імені С. М. Кірова м. Рубіжне [14].

У позакласній роботі загальноосвітніх шкіл велику роль відігравали платні музичні та хореографічні гуртки. Так, наприклад у м. Суми такі гуртки були при школах № 18, 4 та 12. З метою подальшого вирішення першочергових проблем учителів методистами ОІУКВ визначалися нагальні питання, що фіксувалися у звітній документації. Так, працівниками Сумського ОІУКВ був вивчений стан проведення позакласної роботи з музично-естетичного виховання у школах області, у результаті якого була сформована доповідна записка. У документі зазначалося, що «... особливо приємним є те, що в музичні та хореографічні гуртки приймаються всі діти, які виявляють бажання займатися музикою, часто залучаються важкі діти, з ними проводиться велика виховна робота. Такі гуртки виконують ще одну важливу функцію у виховній роботі, вони готують великі групи школярів до

участі в художній самодіяльності. Поєднання навчальної та позакласної роботи з музично-естетичного виховання сприятливо впливає на трудову дисципліну учнів, на їх ставлення до праці. Так, наприклад, у шкільному таборі праці й відпочинку кращі трудові результати були саме у гуртківців». Але не зважаючи на деякі успіхи, водночас було зауважено на суттєві недоліки, найголовнішим з яких було питання відсутності на місцях фахівців мистецьких дисциплін із відповідною спеціальною освітою [5, арк. 2-3].

Дослідники історії Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського також наголошують, що «... не кращі справи спостерігалися в жанрі хореографії. Хоча колективи були представлені всіма районами, але якість виступів – невисока. Прикро, що мало було колективів бального танцю. Розвиток дитячої художньої самодіяльності залежав від кадрів, від якісної підготовки й досвіду роботи. На жаль, в області у 1978 році їх не вистачало» [4, 91–92].

На організацію підвищення кваліфікації вчителів-керівників хореографічних гуртків, у кінці 70-х років XX століття, суттєво вплинули окремі нормативні документи та інструктивно-методичні матеріали, які стосувалися діяльності загальноосвітньої школи й естетичного виховання молоді, а саме: постанова уряду «Про подальше вдосконалення навчання та виховання учнів загальноосвітніх шкіл та підготовку їх до праці» (1977 р.), постанова Колегії Міністерства освіти УРСР і Міністерства культури УРСР «Про подальше поліпшення естетичного виховання в загальноосвітніх школах» (1977 р.) та постанова «Про заходи щодо подальшого розвитку художньої творчості» (1978 р.), у якій значна увага приділялася музично-естетичному вихованню, поліпшенню роботи дитячої художньої самодіяльності.

Отже, на початку 1980-х років у країні значна увага приділялася більш повному та глибокому засвоєнню багатств духовної та матеріальної культури, активному залученню молоді до художньої творчості. Сфера культури покликана була задовольняти зростаючі потреби різних верств населення, забезпечувати необхідними умовами для функціонування різних самодіяльних колективів, розвивати здібності й формувати високі естетичні смаки. Завдяки розвитку дитячої художньої творчості значно збільшилася кількість учителів мистецьких дисциплін, які навчалися заочно в педагогічних інститутах та інших навчальних закладах мистецтв і культури. Спостерігається зацікавленість учителів до курсів підвищення кваліфікації, семінарів, які проводили ОІУКВ. Головним завданням системи післядипломної освіти педагогічних кадрів у той час було вдосконалення навчально-виховного процесу й естетичного виховання у загальноосвітніх школах, впровадження досягнень науки, активне вивчення, узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду. Починають організовуватися курси, семінари прихильників і послідовників передових учителів [15].

Характерною особливістю цього періоду були освітні реформи 80-х років XX століття. Впровадження завдань відповідно Постанови Пленуму

ЦК КПРС та Верховної Ради СРСР «Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984 р.) вимагало якісного функціонування системи підвищення кваліфікації вчителів, зокрема діяльності ОІУКВ, районних і міських методичних кабінетів.

До кінця 80-х років XX століття всі інститути удосконалення кваліфікації вчителів стають вищими навчальними закладами. Змінюється їх структура, з'являються перші кафедри, істотно зростає науковий потенціал викладачів. Отже, сформувалася стабільна система післядипломної освіти педагогічних кадрів, зокрема вчителів-керівників хореографічних гуртків. Хоча ще існували деякі протиріччя між вимогами часу, оновленням змісту навчання та низькою професійною готовністю вчителів мистецьких дисциплін; потребою шкіл, особливо сільських, у кваліфікованих мистецьких кадрах і можливістю дати їм повне навчальне навантаження.

На початку 1990-х років постало питання відродження національно-культурних цінностей, демократизації, гуманізації та індивідуалізації в освіті. У цей період відбуваються суспільно-політичні зміни в державі, що й стало початком нового етапу розвитку національної системи освіти, зокрема післядипломної освіти вчителів мистецьких дисциплін.

Висновки. У результаті аналізу архівних джерел з'ясовано, що у 60-ті – 80-ті роки XX століття хореографія розвивалась у межах художньої самодіяльності, якою займалися у загальноосвітніх навчальних закладах учителі співів і музики під час позакласної роботи. Таким чином, саме курси підвищення кваліфікації надавали фахову підготовку вчителям-керівникам хореографічних гуртків. Головним осередком підготовки й перепідготовки керівників танцювальних колективів і керівників гуртків бального танцю були обласні інститути удосконалення кваліфікації вчителів, а також обласні відділи Музичного товариства УРСР, які надавали практичну й методичну допомогу колективам художньої самодіяльності та Будинки вчителя, де проходили заняття з бального танцю, лекції з хореографії та історії танцю тощо.

Виявлено, що крім навчальної роботи, кабінети естетичного виховання ОІУКВ надавали ще й методичну допомогу, а саме: тематичні семінари, конференції, методичні рекомендації тощо, а також займалися організацією та проведенням обласних олімпіад художньої самодіяльності школярів та обласних учнівських конкурсів з хореографії, що суттєво вплинуло на розвиток шкільної хореографічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Доповідні записки про результати вивчення стану викладання та навчальних досягнень учнів 1960–1961 рр. // ДАСО (Державний архів Сумської області). Ф. 3418. Оп. 1. Спр. 112. Арк. 128–132.
2. Завдання вчителів співів на 1964–1965 навчальний рік (Сумський ОІУКВ) // ДАСО. Ф. 3418. Оп. 1. Спр. 146. Арк. 302–308.
3. Інформація про виконання курсових заходів при Сумському обласному інституті удосконалення кваліфікації вчителів у 1959 році // ДАСО. Ф. 3418. Оп. 1. Спр. 102. 176 арк.

4. Історія Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського. 1940–2010 / ред. кол.: В. В. Зелюк (голова) та ін. Полтава: ПОППО, 2010. 576 с.
5. Методические рекомендации по преподаванию музыки и внеклассной работе по музыкально-эстетическому воспитанию на 1978 г. // ДАСО. Ф. 3418. Оп. 1. Спр. 436. 9 арк.
6. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. / состав.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : «Педагогика», 1974. – 560 с.
7. Осколов П. В. Короткий нарис історії Чернівецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти / П. В. Осколов, В. Ф. Федорак, Н. І. Черкач. – Чернівці : Зелена Буковина, 2005. – 60 с.
8. Отчет областного института усовершенствования квалификации учителей за 1969–1970 учебный год // Державний архів Луганської області. Ф. 416. Оп. 4. Спр. 1037. 221 арк.
9. Перспективный план работы кабинета эстетики на 1971–1976 годы // ДАХО (Державний архів Харківської області). Ф. 5887. Оп. 2. Спр. 647. 17 арк.
10. Перспективный план работы кабинета на 1970–1973 годы // ДАХО. Ф. 5887. Оп. 2. Спр. 529. 12 арк.
11. План работы кабинета эстетики на 1967–1968 учебный год Харьковского областного института усовершенствования квалификации учителей // ДАХО. Ф. 5887. Оп. 2. Спр. 257. 10 арк.
12. План работы кабинета эстетики на 1969–1970 учебный год // ДАХО. Ф. 5887. Оп. 2. Спр. 415. 6 арк.
13. Програма роботи курсів керівників гуртків бального танцю 10–15 січня 1973 р. // ДАХО. Ф. 5887. Оп. 2. Спр. 873. Арк. 4–5.
14. Программа третьего, заключительного тура Республиканского фестиваля детского самостоятельного художественного творчества. – Ворошиловград, 1977. – 19 с.
15. Справка о состоянии преподавания, уровне знаний, умений и навыков по музыке учащихся общеобразовательных школ Харьковской области по итогам 1985–1986 у. г. // ДАХО. Ф. 5887. Оп. 3. Спр. 128. 7 арк.

РЕЗЮМЕ

Теслева Ю. В. Повышение квалификации учителей-руководителей хореографических кружков в Украине в 60-е – 80-е годы XX столетия.

В статье на основе комплексного историко-педагогического анализа архивных источников освещен процесс повышения квалификации учителей хореографических дисциплин в Украине в 60-е – 80-е годы XX века. Установлено, что в исследуемый период, хореография развивалась в рамках художественной самостоятельности, которой занимались в общеобразовательных школах учителя пения и музыки во время внеклассной работы. Таким образом, именно курсы повышения квалификации оказывали профессиональную подготовку учителей-руководителей хореографических кружков. Главным центром подготовки и переподготовки руководителей танцевальных коллективов и руководителей кружков бального танца были областные институты усовершенствования квалификации учителей. С 1960-х годов в ОИУКУ начинают открываться кабинеты эстетического воспитания, на которые и возлагалась работа с учителями-руководителями школьных танцевальных кружков. Также, практическую и методическую

помощь коллективам художественной самодеятельности оказывали областные отделы Музыкального общества УССР. Почти в каждом областном центре был Дом учителя, где проходили занятия по балльным танцам, лекции по истории танца и хореографии для учителей-руководителей хореографических кружков.

Выявлено, что кроме учебной работы, кабинеты эстетического воспитания ОИУКУ предоставляли еще и методическую помощь, а именно: тематические семинары, конференции, методические рекомендации и т.д., а также занимались организацией и проведением областных олимпиад художественной самодеятельности школьников и областных ученических конкурсов по хореографии, что существенно повлияло на развитие школьного хореографического образования в Украине.

Ключевые слова: повышение квалификации, курсовая подготовка, последипломное педагогическое образование, учителя-руководители хореографических кружков, учителя художественных дисциплин, художественная самодеятельность.

SUMMARY

Tesleva Y. Professional development of teachers-leaders of dance clubs in Ukraine in the 60–80-ies of the XX century.

In the article on the basis of a comprehensive historical-pedagogical analysis of archival sources the process of professional development of teachers of choreographic disciplines in Ukraine in the 60–80-ies of the XX century is described. It is found out that in the researched period, choreography was developed within the framework of amateur art, which engaged teachers of singing and music in secondary schools during extracurricular activities. Just the courses of professional development provided training of teachers-leaders of dance clubs. The main center of training and retraining of leaders of dance groups and directors of ballroom dancing clubs were regional institutes of improvement of professional skills of the teachers. Since 1960 in RIICT had been opening classes of aesthetic education, which were assigned to work with teachers-leaders of the school dance clubs. Also, practical and methodological assistance to amateur groups provided the regional departments of the Musical society of the USSR. Almost in every regional center was the Teacher's House, where were held classes in ballroom dancing, lectures on the history of dance and choreography for teachers, managers of dance clubs.

It is found out that in addition to academic work, classes of aesthetic education of RIICT have also provided methodological support, namely: thematic seminars, conferences, guidelines, etc., and also engaged in the organization and carrying out of regional competitions of amateur art activities of students and the regional student competitions in choreography, which significantly influenced the development of the school of choreographic education in Ukraine.

Key words: professional development, course training, postgraduate teacher education, teachers-leaders of dance clubs, art teachers, art amateur activity.

РОЗДІЛ III. ХОРЕОГРАФІЧНА ОСВІТА: НАЦІОНАЛЬНИЙ І МІЖНАРОДНИЙ ВИМІРИ РОЗВИТКУ

УДК 793.3:001.5(476)

Ю.В. Горських

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

НАУКОВИЙ ХОРЕОГРАФІЧНИЙ ПРОСТІР РЕСПУБЛІКИ БІЛОРУСЬ: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

У статті висвітлюється хореографічна наукова думка Республіки Білорусь; аналізується дослідницька діяльність та сфера інтересів професорсько-викладацького складу кафедр, які здійснюють підготовку майбутнього вчителя-хореографа; висвітлюється проблематика дисертаційних досліджень у галузі вищої хореографічної освіти.

Ключові слова: науковий простір, хореографічна освіта, педагогічна освіта, Республіка Білорусь, професорсько-викладацький склад.

Постановка проблеми. Формування хореографічно-педагогічної освіти в Республіці Білорусь (РБ), як країни пострадянського простору, становить особливий інтерес для історії педагогіки та компаративістики. На сучасному етапі в науковому просторі Республіки Білорусь актуалізуються проблеми розвитку хореографічної освіти і вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів. Становлення хореографічно-педагогічної освіти в Республіці Білорусь ґрунтується на збереженні педагогічних традицій хореографічної освіти й накопичуванні автентичних розробок, що дає поштовх до сталого поступу нової галузі педагогічної освіти.

За останні роки зростає зацікавлення науковців щодо обґрунтування теоретичних та методичних засад хореографічної освіти. Дослідники вивчають естрадний танець у контексті хореографічного мистецтва Білорусі (Карчевська Н. В.) та європейський бальний танець у контексті білоруської культури (Бодунова І. І.), визначають інтонаційно-тілесні контексти музичного та хореографічного виховання у педагогічному аспекті (Рева В. П.).

Сьогодні вирішенням проблем підготовки майбутнього вчителя хореографії займаються викладачі, кандидати та доктори педагогічних наук і мистецтвознавства, доценти хореографічних відділень вишів Республіки Білорусь.

Аналіз актуальних досліджень. У теорії й практиці хореографічно-педагогічної освіти дослідження були проведені сучасними науковцями Республіки Білорусь: *мистецтвознавцями* – Карчевською Н. В., Чурко Ю. М.; *педагогами* – Ревою В. П., Голешевичем Б. О., Когачевською Т. І., Тішкевич І. Е.; *культурологами* – Бодуновою І. І. та ін..

Мета статті – охарактеризувати науковий хореографічний простір Республіки Білорусь, що конкретизовано в таких завданнях: проаналізувати наукову думку та сферу інтересів професорсько-викладацького складу кафедр, які здійснюють підготовку майбутніх учителів-хореографів у вишах РБ та висвітлити проблематику відповідних дисертаційних досліджень.

Виклад основного матеріалу. Витоками хореографічної думки в Республіці Білорусь можна вважати ідеї провідних викладачів-хореографів та педагогів вищої школи. Підготовка майбутніх учителів хореографії в РБ здійснюється на базі трьох вищих навчальних закладів – Білоруського державного університету культури та мистецтв (м. Мінськ), Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка (м. Мінськ), Могилевського державного університету імені А. А. Кулешова (м. Могильов).

На базі *Білоруського державного університету культури та мистецтв (БДУКМ)* на факультеті традиційної білоруської культури і сучасного мистецтва діє *кафедра хореографії*. Навчання студентів здійснюється за спеціальністю 1-17 02 01 – Хореографічне мистецтво (за напрямками). У складі кафедри перебувають: доктор і кандидати наук, професори і доценти, народні артисти і заслужені діячі мистецтв Республіки Білорусь, лауреати міжнародних конкурсів і чемпіони країни зі спортивних бальних танців, майстри спорту міжнародного класу. Розглянемо більш детально наукову діяльність співробітників кафедри:

Кандидат мистецтвознавства, доцент декан факультету Карчевська Наталія Володимирівна у 2006 році захистила дисертацію «Естрадний танець у контексті хореографічного мистецтва Білорусі» [2]. Вчена визначила специфіку та типологічні ознаки естрадного танцю як різновиду хореографічного мистецтва; запропонувала критерії диференціації та типізації жанрів естрадного танцю та провела їх класифікацію. Карчевська Н. В. виявила тенденції розвитку естрадного танцю на сучасному етапі, визначила найбільш перспективні напрямки його (естрадного танцю) подальшої еволюції і запропонувала шляхи оптимізації художньої практики [3]. Наукиня є автором монографії «Естрадний танець в Білорусі». Сферою її наукових інтересів є історія і теорія хореографічного мистецтва, компаративне мистецтвознавство.

Кандидат культурології Бодунова Ірина Іосифівна займає посаду старшого викладача кафедри хореографії БДУКМ. У 2015 році вчена захистила дисертацію «Європейський бальний танець у контексті білоруської культури» [1], виявила основні періоди рецепції і

трансформації європейського бального танцю в білоруську культуру та визначити актуальні форми практичного використання європейського бального танцю в культурному просторі Республіки Білорусь. І. І. Бодунова викладає такі навчальні дисципліни: «Історико-побутовий і бальний танець», «Класичний танець», «Хореографічний тренаж класичного танцю», «Методика викладання спеціальних хореографічних дисциплін», «Вступ до спеціальності».

Кандидат філологічних наук, доцент зі спеціальності «Мистецтво» Гутковська Світлана В'ячеславівна здійснює педагогічну і творчу діяльність на кафедрі хореографії БДУКМ. У 1994 році вона захистила дисертацію зі спеціальності 10.01.09 – фольклористика на тему «Народна танцювальна культура Білоруського Подніпров'я». С. В. Гудковська працює в університеті з 1982 року, викладає дисципліни: «Мистецтво балетмейстера», «Хореографічний ансамбль» та «Методика викладання спецдисциплін». Є художнім керівником курсу (напряму спеціальності «народний танець»).

Доктор мистецтвознавства, професор, заслужений діяч мистецтв Республіки Білорусь, лауреат Державної премії Республіки Білорусь. Чурко Юлія Михайлівна в 1964 році захистила кандидатську дисертацію «Національний балет на білоруській сцені», а в 1972 році – докторську – «Хореографічне мистецтво Білорусі: (основні етапи і проблеми розвитку)» [5]. Автор монографій: «Білоруський балет» (1966), «Білоруський сценічний танець» (1969), «Білоруський народний танець» (1972), «Білоруський балетний театр» (1983), «Білоруський балет в особах» (1988), «Білоруський хореографічний фольклор» (1990), «Лінія, що йде в нескінченність» (1999), «Білоруський хореографічний фольклор: традиції і сучасність» (2016). Вийшли друком дослідження «Борис Ейфман: сходження», збірки статей «Про танець», «Хореографія в дзеркалі критики», репертуарні збірки «Запрошуємо в хоровод», «Білоруський танцювальний фольклор на самодіяльній сцені», «Білоруський народний танець», понад 200 наукових і науково-популярних статей в білоруській і зарубіжній періодиці, книг художньої прози.

На базі *Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка* (БДПУ) на факультеті естетичної освіти 4 травня 2015 року в результаті злиття кафедр хорового і вокального мистецтв і музично-інструментальних дисциплін було створено *кафедру музично-педагогічної освіти*. На кафедрі здійснюють педагогічну та наукову діяльність один професор, вісім кандидатів педагогічних наук, доцентів, один заслужений артист Республіки Білорусь, кілька старших викладачів. Навчання студентів-хореографів здійснюється за спеціальностями 1-03 01 07 – «Музичне мистецтво, ритміка і хореографія» та 1-02 02 03 – «Світова і вітчизняна культура. Ритміка. хореографія», надає кваліфікації «Педагог-музикант. Викладач» та «Педагог-репетитор-хореограф».

Кафедру очолює кандидат педагогічних наук, доцент Алла Борисівна Ніжнікова. Її основні наукові інтереси – формування співочої культури вчителя музики в процесі професійної підготовки у вищій школі, науково-методичні основи вокального навчання школярів.

До сфери наукових інтересів кандидата педагогічних наук, доцента Тішкевич Ілони Едуардівни відносяться дослідження проблем розвитку художнього смаку студентів у процесі вивчення музично-виконавських дисциплін, дослідниця здійснює діагностику сформованості художнього смаку майбутніх учителів музики.

Викладачі кафедри музично-педагогічної освіти кандидати педагогічних наук, доценти Богданова Т. С., Ковальов О. І., Мацієвська С. В., Полякова О. С. та кандидат мистецтвознавства Черняк В. А. проводять свої наукові пошуки у сфері теорії і методики навчання та виховання (музика), загальної педагогіки та історії педагогіки, теорії та методики професійної освіти, музичного мистецтва.

На означеному факультеті з 2009 року здійснює свою діяльність *кафедра теорії та методики викладання мистецтва*. Навчання студентів-хореографів здійснюється за спеціальністю 1-03 01 07 – «Музичне мистецтво, ритміка та хореографія». До професорсько-викладацького складу кафедри входять 14 співробітників: кандидати мистецтвознавства, доценти Бондаренко Є. С., Захаріна Ю. Ю., Шатько Є. Г., кандидат мистецтвознавства Бичкова Н. В., кандидат філологічних наук, доцент Мазуріна Н. Г., кандидат педагогічних наук, доцент Корольова Т. П.; старші викладачі Шатарова М. А., Васіленя Л. Є., Жилінський Т. Г., викладач Андріанова С. Ю., балетмейстер Шиман М. А. та ін.. Усі викладачі кафедри, які мають наукові ступені здійснюють свої наукові пошуки у сфері музичного мистецтва, образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва і архітектури, теорії та методики навчання та виховання (музика).

На базі *Могильовського державного університету імені А. А. Кулешова* на факультеті початкової та музичної освіти діє *кафедра музичного виховання та хореографії*. Кафедра здійснює підготовку студентів за такими спеціальностями: 1-03 01 07 «Музичне мистецтво, ритміка і хореографія», (присвоюється кваліфікація «Педагог-музикант. Викладач») та 1-17 02 01-04 «Хореографічне мистецтво (народний танець)» (присвоюється кваліфікація – «Артист народного танцю. Викладач. Балетмейстер»).

До професорсько-викладацького складу кафедри входять 17 співробітників, серед яких: доктор педагогічних наук, доцент Голешевич Б. О., 2 кандидати педагогічних наук, доцентів, кандидат мистецтвознавства, доцент Морозова О. П., 2 доценти, завідувач секцією хореографії, провідний майстер сцени Кавастіані Г. Ш., 8 старших викладачів та ін..

Завідувачем кафедри є кандидат педагогічних наук, доцент, відмінник освіти та культури Республіки Білорусь Рева Валентин Павлович. У 1985 році вчений захистив дисертацію «Естетичне виховання старшокласників

засобами ліричної музики на факультативних заняттях з музичного мистецтва», у 2013 році вийшла друком монографія «Інтонаційно-тілесні контексти музичного сприйняття (педагогічний аспект)» [4].

Кандидат педагогічних наук, доцент Когачевська Тетяна Іванівна досліджує проблему формування моральної свідомості підлітків. Викладає такі навчальні дисципліни: «Теорія і практика спеціальної освіти», «Соціально-культурна діяльність», «Практикум з музики». Стає очевидним, що дослідження науково-педагогічних працівників кафедри стосуються переважно проблем музично-естетичної освіти, а питання хореографічної підготовки вчителів розглядаються лише в контексті спеціальної освіти та соціокультурної діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Наукова хореографічна думка активно розвивається в Республіці Білорусь викладачами вищих навчальних закладів. Саме на базі Білоруського державного університету культури та мистецтв, Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка та Могилевського державного університету імені А. А. Кулешова здійснюють свою діяльність вчені, які проводять дослідження, розбудовуючи науковий хореографічний простір.

Науковці Білорусі визначають специфіку та типологічні ознаки естрадного танцю як різновиди хореографічного мистецтва та виявляють тенденції розвитку естрадного танцю на сучасному етапі (Крчевська Н. В.); виявляють основні періоди рецепції і трансформації європейського бального танцю в білоруську культуру та визначають актуальні форми практичного використання європейського бального танцю в культурному просторі Республіки Білорусь (Бодунова І.І.); вивчають народну танцювальну культуру Білоруського Подніпров'я (Гудковська С.В.) тощо.

На шляху подальшого розвитку наукового хореографічного простору Республіки Білорусь актуальними вбачаються такі проблеми:

- розвиток хореографічно-педагогічної науки шляхом плекання національно свідомих науковців, надання достойного фінансування та матеріально-технічних умов їхнім дослідженням;
- проведення політики омолодження наукових кадрів, сприяння молоді у здобутті наукових ступенів і вчених звань шляхом відкриття магістратур з хореографічних спеціальностей задля формування їхньої науково-педагогічної та науково-дослідної компетентності, що надавало би право на навчання в аспірантурі.

Проведений аналіз підтверджує інтерес дослідників до особливостей підготовки майбутніх учителів-хореографів у вишах Республіки Білорусь та спонукає до подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодунова І. І. Європейський бальний танець в контексті білоруської культури : автореф. дис. ... канд. культурології : спец. 24.00.01 «Теорія та історія культури» / Бодунова Ірина Іосифівна. – Мінськ, 2015. – 21 с.
2. Карчевська Н. В. Естрадний танець в контексті хореографічного мистецтва Білорусі : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 24.00.01 «Теорія та історія культури» / Наталія Володимирівна Карчевська. – Мінськ, 2006. – 22 с.
3. Карчевська Н. В. Проблеми освіти у сфері естрадного танцю (на прикладі досвіду роботи кафедри хореографії БДУК) / Наталія Володимирівна Карчевська // Вісник молодіжного наукового товариства. – 2004. – № 1. – С. 62 – 63.
4. Рева В. П. Інтонаційно-тілесні контексти музичного виховання (педагогічний аспект) : монографія / В. П. Рева. – Могилев : УО «МДУ ім. А. А. Кулешова, 2013. – 180 с.
5. Чурко Ю. М. Хореографічне мистецтво Білорусі : основні етапи і проблеми розвитку : автореф. дис. ... доктора мистецтвознавства : 820 «Театральне мистецтво» / Ю. М. Чурко. – Москва, 1972. – 50 с.

РЕЗЮМЕ

Горских Ю. В. Научное хореографическое пространство Республики Беларусь: современное состояние и перспективы развития.

В статье освещается хореографическая научная мысль Республики Беларусь; анализируется исследовательская деятельность и сфера интересов профессорско-преподавательского состава кафедр, осуществляющих подготовку будущего учителя-хореографа. Именно на базе Белорусского государственного университета культуры и искусств, Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка и Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова осуществляют свою деятельность ученые, проводящие исследования в сфере научного хореографического пространства.

Освещается проблематика диссертационных исследований в области высшего хореографического образования. Ученые Беларуси характеризуют специфику и типологические признаки эстрадного танца как разновидности хореографического искусства (Карчевская Н.В.); определяют актуальные формы практического использования европейского бального танца в культурном пространстве Республики Беларусь (Бодунова И.И.); изучают народную танцевальную культуру Белорусского Поднепровья (Гудковская С.В.); определяют педагогический аспект интонационно-телесных контекстов музыкального восприятия (Рева В.П.) и др..

Проведенный анализ подтверждает высокий интерес исследователей к особенностям подготовки будущих учителей-хореографов в вузах Республики Беларусь и побуждает к дальнейшим научным исследованиям.

Ключевые слова: научное пространство, хореографическое образование, педагогическое образование, Республика Беларусь, профессорско-преподавательский состав.

SUMMARY

Horskykh Yu. V. Research choreographic space of the Republic of Belarus: modern state and prospects of development.

The article highlights the choreographic scientific thought of the Republic of Belarus; research activities and interests of the teaching staff of departments, engaged in training of the future teacher-choreographer are analyzed. Just on the basis of the Belarusian state university of culture and arts, Belarusian state pedagogical university named after Maxim Tank and Mogilev state university named after A. A. Kuleshov the scientists conduct their researches in the field of research choreographic space.

The problematic of theses in the field of higher choreographic education is revealed. Scientists of Belarus characterize the specificity and typological features of a stage dance as a form of choreographic art (Krchevskaja N. V.); determine the relevant forms of practical use of the European ballroom dance in the cultural space of the Republic of Belarus (Bodunova I. I.); study folk dance culture of the Belarusian Dnieper region (Hudkovskaja S. V.); determine the educational aspect of intonational-bodily contexts of musical perception (Reva V. P.) and others.

The conducted analysis confirms the high interest of researchers to the peculiarities of the future teachers-choreographers training in the higher education institutions of the Republic of Belarus and encourages further research.

Key words: research space, choreographic education, teacher education, Republic of Belarus, teaching staff.

УДК 378.18+793.3(07)

Л. Ю. Гекалюк

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЇ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ “ТАНЦЮВАЛЬНОГО МАРАФОНУ «МИ – УКРАЇНЦІ!»”

У статті досліджується питання розвитку творчого потенціалу студентської молоді засобами хореографії. Зокрема описується досвід проведення “Танцювального марафону «Ми – українці!»” в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. Акцентовується увага на його розвивальному та виховному значенні для студентів усіх спеціальностей і передусім для студентів-хореографів.

Ключові слова: творчий потенціал, танцювальний марафон, виховний вплив, творчість, студентська молодь, національно-патріотичне виховання, хореографічне мистецтво.

Постановка проблеми. Сучасний світ вражає своїми змінами, реформами й перетвореннями. Щодня зростає потреба суспільства у формуванні творчої особистості, здатної до створення та засвоєння інновацій у будь-якій галузі. Лише творча особистість, яка орієнтується на інтенсивний розвиток, здатна до оновлення сучасного підприємства чи установи. Усе це зумовлює необхідність створення умов, важливих для розвитку й самореалізації кожної особистості. Одним із пріоритетних напрямів освіти всіх рівнів є розвиток творчого потенціалу дітей і молоді, збагачення їх духовного світу й соціального досвіду.

Творчий потенціал особистості – складна структура, що включає в себе природні задатки та творчі здібності, емоційну культуру, широку загальнокультурну ерудицію, світогляд, образне мислення, здатність моделювати різноманітні способи творчої діяльності тощо.

Завдання педагогіки вищої школи – спрямувати спеціаліста в завтрашній день, розвиваючи його творчий потенціал.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі підготовки творчого вчителя, розвитку творчого потенціалу особистості присвячено багато психолого-педагогічних наукових досліджень. Так, у свої працях, велику увагу творчому потенціалу особистості приділяли такі науковці, як: В. Андрєєв, Н. Кічук, П. Кравчук, А. Майданов; психолого-педагогічним аспектам формування творчого потенціалу майбутнього фахівця – В. Вербець, І. Драч, О. Жура, С. Олійник, С. Куценко, розвитку особистості у творчій діяльності – Л. Андрощук, В. Андрєєв, О. Матюшкін, О. Отич, В. Шубинський та ін. Особливої уваги заслуговують дослідники студентської молоді О. Дмитрієв, О. Мороз, Г. Костюк, які розглядають студентство як специфічну соціально-професійну групу.

Педагогічна технологія у своєму розвитку спирається на тезу, що студенти – це відносна спільність особистостей, зумовлена домінуючою єдністю мети й завдань у справі оволодіння професією, а також ідентичними організаційними структурами життєдіяльності, що забезпечують результативність впливу всіх факторів вузівського навчально-виховного процесу, який спрямований на формування творчого спеціаліста.

Метою нашої статті є обґрунтування значення “Танцювального марафону «Ми – українці!»” для розвитку творчого потенціалу студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Кожна особистість має яскраво виражений індивідуальний творчий потенціал, ефективним засобом розвитку якого є мистецтво. Безпосередня художньо-творча діяльність успішно сприяє розвитку образності мислення, прагненню до творчості як універсальної якості гармонійної особистості. Таким чином, вплив мистецтва на розвиток творчого потенціалу особистості зумовлений всією організацією педагогічного процесу, внаслідок якого формуються творчі здібності, виховується творче мислення, розвивається творчий потенціал. Мистецтво, надаючи вільному часу людини характер Високого Дозвілля, гармонізуючи й оздоровлюючи духовний світ людини, гуманізуючи, соціалізуючи й формуючи її творчий потенціал, слугує «творенню щастя» і радості її буття [7].

На нашу думку, в умовах вищого навчального закладу, де навчаються сотні/тисячі студентів на різних спеціальностях, серед усіх жанрів мистецтва об’єднуючим і найсприятливішим для розвитку творчого потенціалу є саме мистецтво танцю.

Творча функція хореографічного мистецтва особливо важлива. Її значимість полягає в тому, що безпосереднє спілкування зі світом прекрасного за допомогою хореографічних цінностей активізує людські емоції, викликає до життя творчу уяву, стимулює фантазію, пробуджує естетичні почуття, збагачує образне мислення, формує естетично розвинену особистість. [4]

Педагогічна цінність танцю, зазначає О. Отич, полягає в тому, що на його матеріалі можна успішно здійснювати цілісний підхід до розвитку підростаючого покоління; впливаючи на почуття, формувати інші сфери особистості: морально-естетичну; емоційно-вольову, інтелектуальну тощо. Таким чином, розвивальна функція хореографічного мистецтва полягає у його спроможності: забезпечувати гармонію фізичного й духовного розвитку особистості; сприяти вдосконаленню всіх її сутнісних сил, якостей і здібностей, зростанню її внутрішніх потенціалів; удосконалювати розумові процеси та творчу діяльність; розвивати пізнавальну та творчу активність людини, її емоційну чутливість, естетичні потреби й смаки; стимулювати прагнення до самовдосконалення як основи будь-якого розвитку [6].

Ураховуючи дані твердження, ми переконані, що підготовка майбутніх учителів, і хореографії в тому числі, потребує пошуку нових форм, методів і засобів навчання й виховання, які б забезпечили

професійне становлення та творчу реалізацію індивідуальності майбутнього фахівця.

Однією з таких форм є “Танцювальний марафон «Ми – українці!»”, який уже другий рік поспіль проводить кафедра хореографії і художньої культури Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини разом зі студентською радою університету та Центром культури і дозвілля «Гаудеамус». Адже розвитку творчого потенціалу як дітей, так і молоді сприяє активна робота й у позанавчальний час.

Танцювальний марафон – це розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів хореографії, розвиток творчості та хореографічних здібностей студентів інших спеціальностей, популяризація танцювального мистецтва та благодійна акція. Уже не вперше студенти за допомогою хореографічного мистецтва під гаслом «Мистецтво заради миру!», за підтримки волонтерських організацій, збирають кошти тим, хто їх потребує.

У 2016 році в марафоні взяли участь близько 150 студентів університету всіх структурних підрозділів, об’єднаних у 12 команд одинадцяти факультетів та інституту. Майбутні педагоги, економісти, інженери, психологи, біологи, математики, філологи, історики під керівництвом наставників – студентів спеціальності хореографія різних курсів – підготували різножанрові танцювальні композиції, об’єднані єдиною патріотичною тематикою.

Для популяризації хореографічного мистецтва традиційно захід відбувається в Міжнародний день танцю, тож не дарма в ньому беруть участь усі, для кого танець, є частиною життя навіть на аматорському рівні.

Процедура організації доволі проста. За допомогою студентської ради та центру культури і дозвілля «Гаудеамус» інформація про проведення даного заходу була поширена по всіх факультетах університету. Існує величезна кількість студентів, які навчаються на різноманітних спеціальностях, але при цьому відчують потребу у творчій самореалізації саме в галузі хореографії. Тож усі бажаючі мали можливість записатися до складу команд, що представляла певний структурний підрозділ.

Попередньо зі студентами, спеціальності «Хореографія», які мають спеціалізацію «Режисура хореографічно-виховних шкільних заходів» у межах дисципліни «Теорія та методика організації масових хореографічних заходів» було розроблено концепцію та продумано тематику заходу та його складових, де студенти мали можливість проявити творчість і вміння відстоювати власну думку. Дана група студентів складала основу організаційного комітету, тож студенти, проявляючи творчість та організаторські здібності, під керівництвом викладача, змогли втілити в практику знання з організації сценічних хореографічних заходів.

За місяць до «танцювального марафону» було сформовано команди, у яких було по 10 представників із певного факультету/інституту та по

2 студенти-хореографи, які були розподілені по командам методом жеребкування на організаційних зборах.

Кожна команда – це тимчасовий творчий колектив, який покликаний під керівництвом студентів-хореографів, і в даному випадку педагогів, за допомогою художньої творчості й мистецтва танцю виховувати своїх учасників, розвивати індивідуальні здібності й таланти, надавати їм широкі можливості для реалізації творчих поривань і самоствердження.

Розвиток творчого потенціалу відбувається на кожному етапі підготовки та участі в “Танцювальному марафоні «Ми – українці!»”. Вибір назви команди й загальна ідея її презентації, вибір сюжету та пошук і створення хореографічної лексики для танцювальних постановок; розробка хореографічної композиції, підбір музики та костюмів – усе це дає можливість розвитку творчого потенціалу всіх членів команди. Великих творчих зусиль потребує й безпосередня постановка хореографічних номерів, де майбутні хореографи повинні проявити себе не лише як балетмейстери та режисери, а й як педагоги, адже серед учасників команд лише невеликий відсоток тих, хто раніше займався бодай у шкільному танцювальному колективі.

Усі ці види діяльності дисциплінують, виробляють почуття відповідальності перед партнерами та глядачем, прищеплюють почуття колективізму, любов до танцю, і, нарешті, дають певні навички в донесенні думки. За допомогою хореографічних композицій студенти зуміли показати, яким є український народ: проникливим, вольовим і нескореним, сильним у боротьбі, який вміє широко кохати, цінує традиції своїх предків. Яскравим емоційним доповненням танцювальних номерів були костюми учасників та українські пісні, що яскраво підкреслювали ідейність хореографічних постановок. Тож даний захід має й величезний виховний вплив як на його учасників, так і на глядачів.

Надзвичайно масштабним і грандіозним став фінальний етап танцювального марафону, у якому взяли участь усі його учасники та який переріс у флешмоб, до якого долучились і глядачі.

Висновки. У процесі підготовки й участі в Танцювальному марафоні студенти отримують естетичні емоції, які відносять до «стенічних» емоцій, тобто емоцій, що стимулюють життєдіяльність людини, активізують, актуалізують і мобілізують її сили. Підкоривши собі інші емоції, охопивши всі складові психіки, естетична емоція допомагає інтелекту долати страх перед авторитетом встановленого й загальноприйнятого, і, здійснивши прорив інтелектуального поля в ділянці найбільшої напруги, вийти на простір ефективного та плідного пошуку.

Кожний хореографічний витвір вимагає від учасників емоційності, творчої активності, мобілізації всіх фізичних і духовних сил кожного з них і хореографів передусім. Хоч варто зазначити, що даний захід має величезне як розвивальне, так і виховне значення для всіх його учасників. Колективна робота, яка спрямована на досягнення певної мети за умови

максимальної реалізації у творчій діяльності дає свої колосальні результати. Такий творчий досвід звільняє від комплексів, навіювань, додає впевненості, розвиває нахили й таланти студентів.

Звичайно, творча діяльність складна й багатогранна, проте цікава й захоплююча. Тільки творчість спонукає студента здійснювати безперервний пошук, робити власний вибір, брати на себе відповідальність за результат своєї творчої роботи та розвивати власний творчий потенціал [1].

Професійний розвиток людини відбувається водночас з її особистісним розвитком. Як стверджує академік І. Зязюн, в їх основу покладено принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості трансформувати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, що призводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук Л. М. Розвиток творчого потенціалу в процесі постановки творчого проекту як аспект професійної підготовки майбутнього вчителя хореографії / Л. М. Андрощук // Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Умань, 23–24 травня 2014 р.) / ред. кол. О. В. Дудник, Л. М. Андрощук. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2014. – С. 7–12.
2. Волошук І. С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості / І. С. Волошук. – К. : Пед. думка, 1998. – 160 с.
3. Дудік А. О. Розвиток творчого потенціалу студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ [Електронний ресурс] / А. О. Дудік. – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN17/12daovnz.pdf>
4. Куценко С. В. Жанрова різноманітність народно-сценічного танцю як засіб розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії / С. В. Куценко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2010. – Випуск 2. – С. 154–159.
5. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
6. Отич О. Розвиток творчої індивідуальності особистості засобами хореографічного мистецтва [Електронний ресурс] / О. Отич. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/OD/2010_2/10OOMZHM.pdf
7. Смерж Л. О. Мистецтво як засіб формування творчого потенціалу і задоволення потреби щастя [Електронний ресурс] / Л. О. Смерж. – Режим доступу : http://ebk.net.ua/Book/ethics/smorzh_estetika/part10/1007.htm

РЕЗЮМЕ

Гекалюк Л. Ю. Развитие творческого потенциала студенческой молодежи средствами хореографии во время проведения "Танцевального марафона «Мы – Украинцы!»".

В статье исследуется вопрос развития творческого потенциала студенческой молодежи средствами хореографии. Изучается актуальность исследуемой проблемы в студенческой среде, а именно значение хореографического искусства в развитии творческого потенциала студенческой молодёжи.

В частности описывается опыт проведения "Танцевального марафона« Мы – Украинцы!»" в Уманском государственном педагогическом университете имени Павла Тычины, в котором принимают участие студенты всех факультетов университета не зависимо от специальности. Акцентируется внимание на развивающем и воспитательном значении данного мероприятия для студентов всех специальностей и в первую очередь для студентов-хореографов.

"Танцевальный марафон«Мы – Украинцы!»" рассматривается как одна из форм обучения и воспитания, которая обеспечивает профессиональное становление и творческую реализацию индивидуальности будущего специалиста. В статье рассматриваются все стороны такого Танцевального марафона, это: развитие творческого потенциала будущих учителей хореографии и режиссеров массовых хореографических мероприятий, развитие творчества и хореографических способностей студентов других специальностей, популяризация танцевального искусства, благотворительная акция, национально-патриотическое, нравственное и эстетическое воспитание.

***Ключевые слова:** творческий потенциал, танцевальный марафон, воспитательное воздействие, творчество, студенты, национально-патриотическое воспитание, хореографическое искусство*

SUMMARY

Gekaliuk L. Development of students' creative potential by means of choreography during the "Dance marathon "We are Ukrainians!".

The paper explores the development of students' creative potential by means of choreography. We study the problem of the relevance of the researching problem among the students, namely the value of choreographic art in the development of the creative potential of student youth.

In particular, it describes the experience of the "Dance marathon "We are Ukrainians" in Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychnyna, in which students of all faculties of the University, regardless to specialty, take part. The attention is focused on developing and educational importance of this event for the students of all disciplines and especially for students-choreographers.

"Dance Marathon "We are Ukrainians!" is viewed as a form of training and education, which provides professional development and creative implementation of the personality of the future specialist. The aspects of dance marathon the article deals with are: the development of the creative potential of the future choreography teachers and stage directors of mass dance events, the development of students' creativity and choreographic abilities of other specialties, the popularization of the art of dance, charity events, the national-patriotic, moral and aesthetic education.

Key words: creativity, dance marathon, nurturing, creativity, students, national-patriotic education, choreographic art

УДК 378.14:78:004

С. П. Зуєв

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДІЯЛЬНОСТІ ХОРЕОГРАФА-ПОСТАНОВНИКА

У статті висвітлено особливості використання музичних комп'ютерних технологій у практичній діяльності хореографа-постановника. Розглянуто основні процедури нелінійного монтажу та обробки цифрового звуку, якими може користуватися режисер хореографічно-виховних шкільних заходів і керівник шкільного хореографічного колективу в процесі адаптації фонограми до конкретних творчих завдань.

Ключові слова: музичні комп'ютерні технології, цифровий звук, звуковий редактор, нелінійний монтаж, обробка звуку.

Постановка проблеми. Впровадження інформаційних технологій у систему хореографічно-педагогічної освіти є одним із пріоритетних напрямів сучасного освітянського дискурсу. Максимальне використання ресурсів персонального комп'ютера й електронного обладнання дозволяє значно розширити навчальний потенціал фахових дисциплін у системі підготовки режисера хореографічно-виховних шкільних заходів і керівника шкільного хореографічного колективу, а також відкриває нові горизонти в його майбутній професійній діяльності.

Учитель хореографії повинен бути компетентним щодо організації позашкільних мистецьких заходів. Одним із найскладніших завдань у цій сфері стає підбір музичного супроводу до хореографічних композицій, майдансів, гала-концертів, створення якісної звукової доріжки відеозапису концертного виступу. Вирішення цієї проблеми можливо на шляхах опанування вчителем хореографії режисерських навичок та елементарних умінь роботи з музичними комп'ютерними технологіями, насамперед, із цифровим звуком.

Аналіз актуальних досліджень. Зміст поняття «цифровий звук» досліджується А. Харуто [7], який розкриває процес дискретизації звукового сигналу, його кодування та основи цифрового синтезу й обробки звуку. Принципи цифрового представлення звуку та технології цифрового звукозапису докладно аналізують Б. Меєрзон [4], В. Нікамін [5]. У дослідженнях А. Загуменнова [2], Дж. Фішера [6] викладено основи нелінійного монтажу та прикладі роботи з аудіо інформацією в популярних програмах – звукових редакторах. Нарешті, теоретико-методичні аспекти

опанування студентами-хореографами теми «цифровий звук» висвітлені в навчальних посібниках А. Бондаренка, В. Шульгіної [1] та С. Зуєва [3].

Метою статті є визначення особливостей використання музичних комп'ютерних технологій у практичній діяльності хореографо-постановника.

Виклад основного матеріалу. Сучасний режисер хореографічно-виховних шкільних заходів і керівник шкільного хореографічного колективу у своїй діяльності постійно стикається з необхідністю адаптації цифрової фонограми до параметрів конкретного концертного виступу. Це виправлення дефектів звучання, компоновка музичного матеріалу, зміна тривалості фонограми, гучності, темпу музичного твору, тональності (якщо йдеться про виступ разом із солістом-вокалістом), тощо. Нелінійний монтаж та обробка цифрового звуку здійснюється в програмах-аудіоредакторах, наприклад, Sound Forge.

Техніка цифрового запису дозволяє здійснювати нелінійний (недеструктивний) монтаж, тобто монтаж у вільній послідовності. На відміну від аналогової техніки, де фонограма монтується шляхом розрізання та склеювання магнітної плівки з наступним послідовним перезаписом на майстер-плівку, у дискових системах складається монтажний перелік дій, що містить команди звернення до адресів відповідних копій. Монтажний перелік дозволяє вирізати та вставляти фрагменти звукового матеріалу, програмувати повторення, паузи, характеристики плавного затухання та зростання гучності тощо.

У процесі обробки звукового файлу змінюється не оригінальний файл, а його копія, що зберігається в оперативній пам'яті комп'ютера та на диску у вигляді тимчасових файлів. Вихідний матеріал змінюється тільки по виконанні команди «зберегти». Зрозуміло, що оброблений файл може бути збереженим під іншим ім'ям, залишивши оригінал у недоторканості.

Зберігаючи елементи традиційної техніки лінійного монтажу, нелінійний монтаж надає власні переваги. Вони пов'язані із точністю, простотою, зручністю та наочністю, що їх зумовлює візуальне відображення форми звукового сигналу на екрані монітору. Таке представлення сигналу допомагає легко знайти монтажну точку, особливо в ритмічній музиці або мовленні, де добре помітні паузи. Навіть малопомітні щиглики та випадання звуку зручніше віднаходити на екрані монітору, ніж на слух.

Комп'ютер дозволяє локалізувати фрагмент фонограми та прослухати його для точного визначення меж. Це особливо корисно для видалення «щигликів» у місцях склеювання. При цьому забезпечується швидкий прямий доступ до будь-якого фрагменту фонограми, без витрати часу на перемотку плівки. А. Загуменов у книзі «Запис і редагування звуку. Музичні ефекти» виділяє низку важливих переваг нелінійного (недеструктивного) монтажу, серед яких:

- виправлення невдалого монтажу за допомогою функції відміни дій (Undo);
- можливість експериментів з копіями за умови збереження вихідного матеріалу;
- роздільний монтаж стереодоріжок;
- видалення поміх;
- часова та звуковисотна корекція фонограми;
- перетворення частоти дискретизації;
- економія часу порівняно з аналоговими методами обробки;
- візуальний контроль результатів на екрані відеомонітору [2, 20].

У програмі Sound Forge для монтажу використовуються стандартні команди копіювання через буфер обміну. Процедура копіювання/вирізання починається з виділення необхідного фрагменту фонограми, що здійснюється у два способи. Для графічного виділення потрібно активізувати за необхідністю інструмент редагування Edit Tool на стандартній панелі (<Ctrl> + <D>) та, натиснувши кнопку миші на початку фрагменту, протягнути її до кінця фрагменту.

При цьому на смузі огляду, що знаходиться над зображенням форми сигналу, з'явиться відповідної тривалості сірий прямокутник між двох жовтих прапорців. Цифрові значення початку та кінця фрагменту для виділення можна визначити у вікні Set Selection, що відкривається командою Set підменю Selection меню Edit (<Ctrl> + <Shift> + D). За необхідності виділення можна переміщувати, зберігаючи його тривалість. Для цього слід, натиснувши й утримуючи клавішу <Shift>, схопити мишею край виділення та переміщувати його ліворуч або праворуч усталеним блоком. Інший спосіб – перемістити сірий прямокутник на смузі огляду.

Програма надає можливість слухового контролю за фрагментом, що виділяється. По-перше, межі виділеного фрагменту можна графічно коригувати під час його програвання в циклічному режимі (команда Loop Playback меню Options, або клавіша Q). По-друге, якщо фрагмент вирізається, є можливість попередньо прослухати уривок запису вже без виділеного фрагменту, тобто змодельовати кінцевий результат до здійснення операції вирізання (команда Preview Cut/Cursor меню Edit, або комбінація клавіш Ctrl+K).

Для того, щоб вирізати виділений фрагмент і помістити його в буфер обміну, слід виконати команду Cut меню Edit (Ctrl+X). Для копіювання використовується комбінація клавіш Ctrl+C або виконується команда Copy меню Edit. Дані буферу обміну вставляються у вікно даних, починаючи з позиції курсору. При цьому частина запису, розташована праворуч курсору, зміщується далі праворуч. Якщо був виділений фрагмент, то він замінюється даними з буферу обміну.

У програмі передбачена можливість копіювання даних з одного файлу в інший. Важливо пам'ятати, що будь-яка операція (копіювання, вирізання, вставляння тощо) здійснюється для активізованого вікна. Його

титульний рядок має бути синього кольору на відміну від сірих титульних рядків вікон даних, які знаходяться в пасивному стані. Копіювання виконується за допомогою традиційних команд меню Edit, а також шляхом перетаскування виділеного фрагменту з одного вікна в інше.

Для виконання спеціальних операцій вставляння у меню Edit передбачено підменю Paste Special. Використовуючи команду Mix, або комбінацію Ctrl+M, можна накласти сигнал з буферу обміну на основний сигнал або здійснити плавний перехід від одного сигналу до іншого. При цьому у вікні Mix/Replace встановлюється гучність обох сигналів і параметри затухання/наростання звуку. Команда Overwrite дозволяє замінити скопійованим фрагментом відповідну частину запису від початку виділення. За допомогою команди Replicate виділений фрагмент заповнюється повторами звукових даних із буферу обміну.

При копіюванні даних з одного вікна в інше може виникнути проблема невідповідності частот дискретизації записів. При цьому програма попереджає, що звук скопійованого фрагменту буде програватися з іншою швидкістю. Для того, щоб уникнути цієї проблеми, необхідно до процедури копіювання привести до відповідності частоти дискретизації файлів. Цьому слугує сторінка Format вікна Properties, яке відкривається однойменною командою меню File. Тут визначається параметри звукового файлу: частота дискретизації, розрядність і кількість каналів.

Видалення частин звукової хвилі без поміщення у буфер обміну виконується командами Delete (Clear) та Trim/Crop меню Edit. Перша видаляє виділений фрагмент, друга – всі дані, крім виділеного фрагменту.

Однією з найбільш вживаних і простих операцій редагування звукових файлів є зміна гучності. Для того, щоб змінити гучність виділеного фрагменту на певну фіксовану величину, слід виконати команду Volume меню Process. За допомогою регулятора, розташованого у центральній частині вікна Volume, можна змінити відносну гучність, що вимірюється у децибелах. При переміщенні регулятора вгору гучність зростатиме, вниз – зменшуватиметься. Використовуючи меню «Preset», можна обрати один із запропонованих варіантів зміни гучності: 6 dB Boost (200%) – підвищити на 6 dB, 6 dB Cut (50 %) – понизити 6 dB, Mute – приглушити. Кнопка «More» відкриває доступ до додаткових налаштувань. У нижній частині вікна можна скорегувати початок, кінець або тривалість виділеного фрагменту (Start, End, Length), а також обрати канали (Channels). Опції «Wet Gain» та «Dry Gain» призначені для встановлення відношення обробленого та прямого сигналу відповідно. У полях «Fade In» та «Fade Out» визначається тривалість посилення звуку на початку файлу й затухання в кінці, а також їхня форма. Для застосування визначених параметрів слід натиснути кнопку ОК. При цьому зміна гучності відобразиться у зміні форми сигналу.

При збільшенні гучності необхідно слідкувати за тим, щоб значення амплітуди сигналу не перевищувало 0 Дб. Це може призвести до небажаних спотворень звуку у результаті перевантаження.

Уникнути ризику допомагає функція нормалізації, що виконує збільшення гучності до максимально можливого рівня автоматизовано. Програма визначає у звуковому файлі найгучніші моменти та віднімає їх рівень від ста процентів, використовуючи отриманий коефіцієнт при збільшенні гучності до ста процентів. Для виконання процедури нормалізації слід виділити необхідний фрагмент файлу та виконати команду «Normalize» меню «Process». У вікні, що відкривається, можна обрати один з двох варіантів: Peak level (нормалізація на основі пікових рівнів) та Average RMS level (нормалізація на основі середньоквадратичного рівня). Регулятор Normalize to визначає рівень, до якого буде нормалізований фрагмент. Наприклад, якщо при використанні опції Peak level піковий рівень визначений -10 Дб, а регулятор Normalize to установлений на значення -2 Дб, то до фрагменту буде застосоване посилення 8 Дб. Для визначення пікового та середньоквадратичного рівня призначена кнопка «Scan Levels». Кнопка «More» відкриває доступ до додаткових налаштувань.

Корисною функцією програми є можливість зміни висоти та тривалості фонограми. За своїми фізичними параметрами висота тону та тривалість програвання є взаємозалежними, що наочно демонструє зміна швидкості обертання вінілової платівки під час програвання. Часова корекція, реалізована в програмі, дозволяє змінювати тривалість звучання фонограми без внесення до неї частотних викривлень. Вирішення цього завдання потребує застосування спеціальних алгоритмів обробки сигналу. Часове стискання, що не вносить до фонограми помітних викривлень звуку, може сягати 15%.

За допомогою ефекту часової корекції здійснюється синхронізація звуку та зображення, а також синхронізація двох фонограм, що накладаються одна на іншу. Якщо фонограма потребує скорочення або збільшення тривалості, рекомендується спочатку застосувати простий монтаж з вирізанням пауз або вставлянням фрагментів тиші для забезпечення максимальної якості звучання.

Для зміни тривалості звучання фонограми без внесення до неї частотних викривлень використовується інструмент Time Stretch, що відкривається з меню Process. У верхній частині вікна Time Stretch знаходиться перелік Preset, що пропонує розширення часу на 110% по відношенню до оригіналу (Time expand 110% of original) та стискання на 85% (Time compress 85% of original). Опція Mode (режим) дозволяє вибрати оптимальний алгоритм обробки звуку. У залежності від параметрів звукового матеріалу застосовується один з дев'ятнадцяти режимів, названих у відповідності до їх можливого застосування (наприклад, Music, Speech, Solo Instrument, Drums тощо).

Опція Input Format призначена для вибору одиниці вимірювання при зміні тривалості: Percentage (відсотки), Tempo (музичний темп, кількість ударів за секунду) та Time (час). У залежності від визначеного параметру регулятором Final установлюється необхідна тривалість звукового файлу по відношенню до вихідної.

Для досягнення найкращого результату при скороченні або збільшенні тривалості звукового файлу рекомендується застосувати багаторазову обробку з коефіцієнтом зміни не більше 105%. Варто пам'ятати також, що ступінь коректного застосування ефекту зміни тривалості знаходиться в межах від 75 до 115 % [2, с. 127]. Вихід за межі цього діапазону може спричинити появу таких викривлень, як відлуння, тремтіння звуку тощо.

Програма Sound Forge дозволяє змінювати висоту звучання аудіофайлів без зміни їхньої тривалості. Цьому слугує інструмент Pitch Shift (зміщення), вікно якого викликається з підменю Pitch меню Effects. Для підвищення або пониження висоти звучання використовуються регулятор Semitones, що змінює висоту на півтони, та Cents, що застосовується для більш тонкої корекції висоти (соті долі півтону). Параметром Accuracy (точність) визначається ступінь точності зміни висоти звучання. Для того, щоб зміна висоти не супроводжувалась зміною тривалості файлу або його виділеного фрагменту, слід скористатися опцією Preserve duration (зберегти тривалість). Слід враховувати, що чим більше змінюється висота звучання, тим більш помітним стає викривлення звуку. Певною мірою компенсувати цей недолік допомагає функція Apply an anti-alias filter during pitch shift (застосувати фільтр згладжування у процесі зміщення висоти). Перелік Mode дозволяє вибрати оптимальний алгоритм збереження тривалості звучання. Для музичного матеріалу це режим Music, для запису мовлення – Speech тощо.

Програма Sound Forge пропонує потужні засоби усунення найбільш розповсюджених недоліків запису: наявності шумів, щигликів і тріску, а також постійної амплітудної складової. Перед процедурою зменшення шумів рекомендується застосувати такі засоби, як еквалайзер, компресор тощо з метою максимального покращення звучання.

У програмі реалізовано кілька інструментів для зниження шумів, що розташовані в меню Tools:

- Noise Reduction, що застосовується для видалення постійних шумів;
- Click and Crackle removal для видалення щигликів і трісків;
- Clipped Peak Restoration для відновлення піків сигналу, обрізаних у результаті перевищення рівня 0 Дб;
- Audio Restoration для відновлення записів з вінілових платівок;

У меню Effects знаходиться інструмент Noise Gate, призначений для видалення шумів у паузах, а в меню Process – DC Offset, що використовується для видалення постійної амплітудної складової.

При достатньо великій гучності сигналу фонові шуми можуть маскуватися корисним сигналом. У паузах, де шум найбільш помітний, його можна видалити за допомогою інструменту Noise Gate. Принцип його дії полягає у ввімкненні/вимкненні «клапану», що пропускає сигнал певного рівня. При відсутності сигналу або його рівні менше визначеного граничного шумоподавитель закритий і повністю подавляє цей сигнал. Коли рівень сигналу підвищується і стає вищим за граничний, шумоподавитель відкривається і повністю пропускає сигнал без зниження його гучності.

Для видалення шуму в паузах спочатку необхідно проаналізувати його амплітуду шляхом виділення фрагменту фонограми, що не містить корисного сигналу, і виконання команди Statistics меню Tools.

Рівень шуму визначається відповідно до значення у полі Maximum Sample Value (db). Це значення є орієнтиром при встановленні параметру граничного рівня (Threshold level) у вікні Noise Gate, що відкривається з меню Effects. Параметри Attack Time (час спрацьовування) Release Time (час відпускання) контролюють відповідні динамічні характеристики пристрою. Перший визначає час, протягом якого з'являється після паузи звук, амплітуда якого вища за визначений граничний рівень. Другий – час затухання гучності звуку у момент спрацьовування шумоподавителя. Необхідно обережно та плавно налаштовувати ці параметри, щоб уникнути ефекту зрізання початку музичної фрази або її кінця.

Під час запису звукового файлу з магнітофонної аудіокасети, вінілової платівки або іншого схожого джерела звуку часто з'являються шум, щиглики та тріск, зменшити котрі допомагає інструмент Audio Restoration. Вікно інструменту, що відкривається з меню Tools, містить набір різних регуляторів для усунення дефектів звуку. Параметром Click removal amount (рівень щигликів, що видаляються) визначається амплітудний рівень щигликів: чим більше значення параметру, тим тихіші щиглики будуть видалятися. Регулятор Reduce noise by (знижити шум на...) призначений для установлення рівня придушення шумів (максимальне значення означає максимальне придушення). За допомогою параметру Affect frequencies above (впливати на частоти вище за...) визначається нижня межа частот, на які буде впливати придушення. Частоти нижче цього рівня не підлягають придушенню. Регулятори Attack speed и Release speed контролюють швидкість реагування програми на зміни у рівні шумів. Параметр Noise floor визначає граничне значення рівня шумів. Все, що знаходиться нижче встановленого рівня, сприймається як шум [6, 92].

Якщо в запису присутній постійний шум (наприклад, задування вітру у мікрофон, шум електричного обладнання тощо), його можна видалити за допомогою інструменту Noise Reduction.

Перед здійсненням операції придушення шуму слід виділити фрагмент фонограми, що не містить корисного сигналу. За допомогою

опції Capture noiseprint (захват шуму) та кнопки Preview діалогового вікна Noise Reduction визначаються спектральні смуги, в яких знаходиться шум. Для автоматичної побудови коректної спектрограми на закладці Noiseprint слід натиснути кнопку Fit. Опція Keep residual output дозволяє прослухати шум, що має бути видаленим і оцінити, чи не містить він корисного сигналу. Регулятори Reduce noise by (знижити шум на...) та Noise bias (відхилення шуму) призначені для установлення оптимальних параметрів придушення шуму.

Для виправлення відхилення звукової хвилі від центру, що є наслідком постійної амплітудної складової, використовується інструмент DC Offset, доступний з меню Process. Діалогове вікно пропонує два варіанта вирішення цієї проблеми. Якщо активізована опція Automatically detect and remove, програма автоматично виявить наявність і величину постійної амплітудної складової та здійснить необхідне корегування. Функція Adjust DC offset by дозволяє власноруч установити величину «зсуву».

Висновки. За допомогою сучасних програм-аудіоредакторів режисер хореографічно-виховних шкільних заходів та керівник шкільного хореографічного колективу може здійснювати нелінійний монтаж та обробку цифрового звуку з метою адаптації музичної фонограми згідно з конкретними творчими завданнями. Використовуючи теоретичні знання та практичні навички роботи з цифровим звуком, хореограф-постановник може виправляти дефекти звучання, компонувати музичний матеріал, змінювати тривалість фонограми, гучність, тональність і темп музичного твору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко А. І. Музична інформатика : навч. посіб./А. І. Бондаренко, В. Д. Шульгіна. – К. : НАККІМ, 2011. – 190 с.
2. Загуменнов А. П. Запись и редактирование звука. Музыкальные эффекты / А. П. Загуменнов. – М. : НТ Пресс, 2005. – 181 с.
3. Зуєв С. П. Музичні комп'ютерні технології у режисурі хореографічно-виховних заходів : навч. посіб. / С. П. Зуєв. – Суми : видавничо-виробниче підприємство «Мрія» ТОВ, 2013. – 64 с.
4. Меерзон Б. Я. Акустические основы звукорежиссуры: [курс лекций на 1 и 2 курсах звукорежиссерского факультета: учебное пособие] / Б. Я. Меерзон. – Часть 3. – М. : Гуманитарный институт телевидения и радиовещания им. М. А. Литовчина, 2002. – 102 с.
5. Никамин В. А. Цифровая звукозапись. Технологии и стандарты / В. А. Никамин. – СПб. : Наука и техника, 2002. – 256 с.
6. Фишер Джеффри П. Создание и обработка звука в Sound Forge / Джеффри П. Фишер; [пер. с англ. С.В. Корсакова]. – М. : НТ Пресс, 2005. – 136 с.
7. Харуто А. В. Музыкальная информатика: Теоретические основы : [учебное пособие] / А. В. Харуто. – М. : Издательство ЛКИ. – 2009. – 400 с.

РЕЗЮМЕ

Зуев С. П. Использование компьютерных технологий в деятельности хореографа-постановщика.

В статье освещены особенности использования музыкальных компьютерных технологий в практической деятельности хореографа-постановщика. Рассмотрены основные процедуры нелинейного монтажа и обработка цифрового звука, которыми может пользоваться режиссер хореографически-воспитательных школьных мероприятий и руководитель школьного хореографического коллектива в процессе адаптации фонограммы к конкретным творческим задачам.

Эффективное использование ресурсов персонального компьютера и электронного оборудования позволяет значительно расширить учебный потенциал профессиональных дисциплин в системе подготовки режиссера хореографически-воспитательных школьных мероприятий и руководителя школьного хореографического коллектива, а также открывает новые горизонты в его будущей профессиональной деятельности.

Учитель хореографии должен быть компетентным в вопросах организации внешкольных мероприятий. Одной из ключевых задач при этом становится подбор музыкального сопровождения к хореографическим композициям, майдансам, концертам, создание качественной звуковой дорожки видеозаписи концертного выступления. Решение этой проблемы возможно на путях овладения учителем хореографии режиссерских навыков и элементарных умений работы с музыкальными компьютерными технологиями, прежде всего, с цифровым звуком.

С помощью современных программ-аудиоредакторов режиссер-хореограф может осуществлять нелинейный монтаж и обработку цифрового звука с целью адаптации музыкальной фонограммы согласно конкретным творческими задачами. Хореограф-постановщик может исправлять дефекты звучания, компоновать музыкальный материал, изменять продолжительность фонограммы, громкость, тональность и темп музыкального произведения.

Ключевые слова: музыкальные компьютерные технологии, цифровой звук, звуковой редактор, нелинейный монтаж, обработка звука.

SUMMARY

Zuiev S. P. The use of computer technologies in the activities of the choreographer.

In the article the peculiarities of the use of musical computer technologies in the practice of the choreographer are highlighted. The main procedures of the non-linear editing and processing of digital sound are described, which can be used by the stage manager of choreographic-educational school events and the head of the school dance team in the process of adapting a soundtrack to specific creative tasks.

Efficient use of resources of the personal computer and electronic equipment allows expanding significantly the training capacity of professional disciplines in the training of the choreographic stage manager of the choreographic-educational school events and the head of the school dance team, and also opens up new horizons in his future professional activities.

The choreography teacher should be competent in the organization of extracurricular activities. One of the key challenges is the selection of music for the choreographic compositions, city dances, concerts, creation of high-quality sound tracks of concerts' videos. The solution to this problem is possible through mastery by the choreography teacher of the stage managerial skills and basic skills of working with computer music technologies, especially with digital sound.

With the help of modern software – sound editors, the stage manager-choreographer can perform nonlinear editing and processing digital sound in order to adapt the music according to specific creative tasks. The choreographer can correct the defects of the sound, compose musical material, change the duration of a phonogram, volume, pitch and tempo of music.

Key words: *computer music technology, digital sound, sound editor, non-linear editing, sound processing.*

УДК 371.134:793.3(07)

А. Ю. Криворотенко

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

**ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА У ПРОЦЕСІ ПРОВЕДЕННЯ
МІЖВУЗІВСЬКОЇ ОЛІМПІАДИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ
«ХОРЕОГРАФІЯ»**

У статті визначено творчу індивідуальність як сукупність неповторних особливостей, які допомагають людині у процесі творчої діяльності створювати щось оригінальне, своєрідне, нове. Формування творчої індивідуальності відбувається під час фахової підготовки вчителя, зокрема у процесі виконання творчих завдань, участі у виховних мистецьких заходах, творчих проектах, концертних виступах і студентських олімпіадах.

Проаналізовано формування творчої індивідуальності майбутніх учителів хореографії у процесі проведення Міжвузівської олімпіади зі спеціальності «Хореографія».

Ключові слова: *творча індивідуальність, фахова підготовка, олімпіада зі спеціальності «Хореографія», майбутній педагог-хореограф.*

Постановка проблеми. Із невпинним розвитком суспільства все гострішою стає потреба в активних, ініціативних, креативних особистостях з яскраво вираженою творчою індивідуальністю, які можуть нестандартно підходити до вирішення різних проблемних ситуацій. Ці творчі особистості формуються у процесі систематичної творчої діяльності. Нині всі сфери життя потребують творчості, однак найбільший її розвиток пов'язаний із мистецтвом, особливо з хореографією. Розвиток творчого учня неможливий без творчого вчителя, який формується у процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі за допомогою різноманітних форм і засобів, однією з яких є участь у студентських олімпіадах. Тому означена проблема є досить актуальною.

Аналіз актуальних досліджень. Психолого-педагогічні аспекти проблеми індивідуальності розглядаються в дослідженнях Б. Ананьєва, В. Кан-Калика, В. Моляко, Н. Посталюк, О. Пехоти та інших. Зокрема для розкриття сутності творчої індивідуальності вчителя важливими є роботи з психології творчості (Д. Богоявленська, Я. Пономарьов, А. Єсаулов та ін.), а також із педагогічної творчості (В. Загвязинський, В. Кан-Калик, М. Нікандров та ін.).

Нині в Україні низку досліджень присвячено творчій індивідуальності вчителя (Л. Мільто, О. Отич, О. Пехота та ін.), підготовці майбутнього вчителя хореографії (Л. Андрощук, О. Реброва, О. Таранцева

та ін.), однак процес формування творчої індивідуальності педагога-хореографа у процесі фахової підготовки ще недостатньо вивчений.

Метою статті є аналіз формування творчої індивідуальності майбутнього педагога-хореографа у процесі проведення Міжвузівської олімпіади зі спеціальності «Хореографія».

Виклад основного матеріалу. Індивідуальність визначається як сукупність рис, що визначають самобутність людини, її відмінність від інших людей [2, 114]. Творча індивідуальність – це ті неповторні особливості, які допомагають людині у процесі творчої діяльності створювати щось оригінальне, своєрідне, нове. Вона формується під час фахової підготовки вчителя, зокрема у процесі виконання творчих завдань, участі у виховних мистецьких заходах, творчих проектах, концертних виступах та студентських олімпіадах.

У лютому 2016 року на факультеті мистецтв відбувся I тур Міжвузівської олімпіади з дисципліни «Хореографія». Олімпіада складалася з таких завдань: теоретична складова (тестування з дисциплін хореографічного циклу); практична складова (імпровізація на задану музику (стилізований танець) у національно-патріотичному характері); балетмейстерська складова (обґрунтування ідеї для постановки хореографічного твору на національно-патріотичну тематику (стилізований танець)) [1].

Учасники гарно впоралися з теоретичними завданнями, а виконання практичної та балетмейстерської складових вражали силою переданих образів, красою почуттів, оригінальністю ідей. За результатами I туру олімпіади сформувалася яскрава команда творчих студентів, яка представила наш університет у II турі олімпіади.

14–15 березня 2016 року на базі ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» відбулася Перша міжвузівська студентська олімпіада зі спеціальності «Хореографія» в Україні. Організаторами виступили учасники комплексного наукового проекту «Теоретичні та методичні засади хореографічно-педагогічної освіти в Україні»: Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини [3].

Захищати честь нашого університету поїхали переможці I туру олімпіади: Марія Майорова, Анна Хоменко (2 курс); Анастасія Гаврилюк, Анастасія Покропивна (3 курс); Олександр Піщаний, Ганна Підгорна (4 курс); Богдан Компан (5 курс). Усі студенти відмінно навчаються, беруть активну участь у громадському житті університету, є членами студентської ради факультету, учасниками народного аматорського ансамблю народного танцю «Яворина» та народного аматорського ансамблю сучасного танцю «Візаві». Кожен із них – неповторна, яскрава, креативна, ініціативна особистість. Підготовкою студентів до олімпіади займалися: завідувач кафедри хореографії та художньої культури,

кандидат педагогічних наук, доцент Андрощук Людмила Михайлівна та викладачі кафедри хореографії та художньої культури Куценко Сергій Володимирович та Криворотенко Анастасія Юріївна.

Урочисто відкрили олімпіаду декан факультету музичної та хореографічної освіти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Заслужений працівник освіти України, кандидат педагогічних наук, приват-професор Білова Наталя Костянтинівна та завідувач кафедри музичного мистецтва та хореографії, доктор педагогічних наук, професор Реброва Олена Євгенівна, які представили організаторів, гостей і членів журі та побажали успіху всім учасникам [3].

Конкурсну програму оцінювало високоповажне компетентне журі з різних навчальних закладів. Після жеребкування розпочався теоретичний тур у вигляді тестування. Студенти нашого університету загалом показали гарні знання з теоретичних дисциплін хореографічного циклу та отримали високі оцінки.

Наступним етапом став виконавський тур, де кожен учасник, станцювавши стилізоване соло на національно-патріотичну тематику, міг якнайкраще розкрити власні творчі балетмейстерські та виконавські здібності, втілити в пластиці незабутній художній образ та справити на журі сильне емоційне враження.

Олександр Піщаний розповів історію про душу людини, яка здатна летіти в далечінь та підкорити будь-які висоти, навіть після важкого падіння. Ганна Підгорна закликала весну, чисту, світлу й ніжну, яка вселяє в кожне серце надію на краще. Богдан Компан показав незламний дух і щиру веселу вдачу справжнього українського козака. Анна Хоменко передала образ жінки-матері, неньки-України, яка обіймає з любов'ю всіх своїх дітей. Марія Майорова втілила в танці прагнення України захистити себе від Чорного Ворона – усіх ворогів, які намагаються її зламати. Анастасія Покропивна показала в танці долю української жінки, її злети й падіння, її бажання віддати все для найдорожчих людей, залишивши для себе тільки танець. Анастасія Гаврилюк надзвичайно емоційно прожила трагічну історію маленької дівчинки, у якої війна забрала батьків назавжди [3].

Найскладнішим етапом виявився педагогічний тур, де студенти мали проявити свої педагогічні здібності, сформованість художньо-комунікативних умінь, здатність до чіткої побудови структури уроку, застосування елементів практичного показу та продемонструвати якісний результат. Попередньо шляхом жеребкування між учасниками олімпіади було розподілено студентів спеціальності «Хореографія» ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», на яких вони після виконавського туру ставили свої хореографічні постановки, а наступного дня демонстрували перед журі фрагменти постановчих занять.

Студенти нашого університету відрізнялися яскравістю й чіткістю пояснення основної ідеї танцю, образного рішення, емоційного наповнення та символізму кожного руху. Найкраще серед усіх учасників проявив себе як педагог Олександр Піщаний, який методично грамотно, чітко й упевнено продемонстрував фрагмент уроку, поставивши частину складного танцю «Доля України» на сім осіб. Допомогали йому в цьому студенти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»: Рапчинська Анастасія, Маркова Наталія, Кошук Олександр, Штено Олександра (3 курс); Гуменовська Вероніка, Зима Римма (2 курс), Бабенко Євгеній (1 курс) [3].

Ганна Підгорна навчала втілювати у пластиці образ світлої Весни студентку 2 курсу ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Василю Осадчук. Богдан Компан разом зі студентом 4 курсу ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Олександром Дербенцовим внесли частинку гумору та життєлюбства українського народу в загальну картину конкурсної програми. Анна Хоменко допомогла передати образ жінки-матері, неньки-України студентці 2 курсу ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Віталії Рошкальовій. Марія Майорова демонструвала фрагмент постановчої роботи з допомогою студентки 1 курсу ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Ірини Поліщук. Анастасія Покропивна як педагог допомагала знайти образне рішення в хореографічному творі студентці 2 курсу ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Ірині Полуденко. Анастасія Гаврилюк навчала доносити трагічні емоції до глядача засобами міміки, жестів і пластичної виразності тіла студентку 2 курсу ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Марину Калугіну [3].

За результатами Першої міжвузівської олімпіади з дисципліни «Хореографія» Анастасія Гаврилюк, Анастасія Покропивна та Богдан Компан отримали відзнаки за участь у Першій міжвузівській студентській олімпіаді зі спеціальності «Хореографія», Марія Майорова та Анна Хоменко нагороджені дипломами за участь і творчі досягнення, Олександр Піщаний отримав диплом за методичну компетентність. Студентка нашого університету, відмінниця, стипендіатка Президента України, член студентської ради факультету мистецтв, староста групи, а також народного аматорського ансамблю народного танцю «Яворина» та народного аматорського ансамблю сучасного танцю «Візаві» Ганна Підгорна здобула призове III місце [3].

Висновки. Таким чином, творча індивідуальність є сукупністю неповторних рис особистості, що дозволяє їй мислити нестандартно й по-новому вирішувати різноманітні завдання. Вона формується у

процесі фахової підготовки, де особливе місце займає студентська олімпіада. Підготовка та участь в олімпіаді зі спеціальності «Хореографія» відіграє важливу роль у формуванні творчої індивідуальності майбутніх учителів хореографії. Адже це безцінний досвід на шляху професійного становлення майбутнього педагога-хореографа, нові знайомства, можливість обміну досвідом, розширення творчого кругозору та прекрасна можливість самоствердження та самореалізації.

Перспективою подальших досліджень є аналіз формування творчої індивідуальності у процесі вивчення дисципліни хореографічного циклу «Ансамбль».

ЛІТЕРАТУРА

1. Відбувся I тур міжвузівської олімпіади з дисципліни «Хореографія» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mpf.udpu.org.ua/vidbuvsya-i-tur-mizhvuzivskoji-olimpiady-z-dystsypliny-horeohrafiya/>.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
3. Участь студентів університету у Першій міжвузівській студентській олімпіаді зі спеціальності «Хореографія» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mpf.udpu.org.ua/uchast-studentiv-universytetu-u-pershij-mizhvuzivskij-studentskij-olimpiadi-zi-spetsialnosti-horeohrafiya/>.

РЕЗЮМЕ

Криворотенко А. Ю. Формирование творческой индивидуальности будущего педагога-хореографа в процессе проведения Межвузовской олимпиады по специальности «Хореография».

Творчество необходимо во всех сферах жизни, однако больше всего оно связано с искусством и развивается благодаря ему, особенно хореографии. Формирование творческой индивидуальности происходит во время профессиональной подготовки учителя, в частности в процессе выполнения творческих заданий, участия в воспитательных мероприятиях, творческих проектах, концертных выступлениях и студенческих олимпиадах.

14-15 марта 2016 года на базе ГУ «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» состоялась Первая межвузовская студенческая олимпиада по специальности «Хореография» в Украине. Конкурсная программа состояла из трех частей: теоретической, исполнительской и педагогической.

Теоретический тур проходил в виде тестирования. Студенты нашего университета в целом показали хорошие знания по теоретическим дисциплинам хореографического цикла и получили высокие оценки.

Следующим этапом был исполнительский тур, где каждый участник танцевал стилизованное соло на национально-патриотическую тематику и мог лучше раскрыть свои творческие балетмейстерские и исполнительские

способности, воплотить в пластике незабываемый художественный образ и произвести на жюри сильное эмоциональное впечатление.

Самой сложной частью оказался педагогический тур, где студенты могли проявить свои педагогические способности, сформированность художественно-коммуникативных умений, способность четкого построения структуры урока, применение элементов практического показа и продемонстрировать качественный результат. Студенты нашего университета отличались яркостью и четкостью объяснения основной идеи танца, образного решения, эмоционального наполнения и символизма каждого движения. По результатам олимпиады все студенты были отмечены наградами, в том числе Александр Пицаный получил диплом за методическую компетентность, а Анна Пидгорна завоевала призовое III место.

Участие в олимпиаде по специальности «Хореография» – это бесценный опыт на пути профессионального становления будущего педагога-хореографа, новые знакомства, возможность обмена опытом, расширение творческого кругозора и прекрасная возможность самоутверждения и самореализации.

Перспективой дальнейших исследований является анализ формирования творческой индивидуальности в процессе изучения дисциплины хореографического цикла «Ансамбль».

Ключевые слова: *творческая индивидуальность, профессиональная подготовка, олимпиада по специальности «Хореография», будущий педагог-хореограф.*

SUMMARY

Kryvorotenko A. Y. *Forming of the creative individuality of the future teacher-choreographer in the process of realization of the Interuniversity olympiad on the speciality «Choreography».*

Creativity is needed in all areas of life, but the most of it relates to the art and develops thanks to it, especially choreography. Forming of the creative individuality occurs during the professional teacher's training, in particular in the implementation of creative tasks, participation in educational art activities, art projects, concert performances and student olympiads.

14-15 of March 2016 at the SI «K. D. Ushynskiy Southern National Pedagogical University» the First interuniversity olympiad on the speciality «Choreography» in Ukraine took place.

The competition program consisted of three parts: theoretical, performing and teaching. Theoretical part passed in the form of a testing. Students of our university in general showed a good knowledge of the theoretical disciplines of the choreographic cycle and received high marks.

The next phase was the performing tour where every participant danced stylized solo of the national-patriotic theme and could reveal their creative choreography and performing abilities, implement into plastic the unforgettable artistic image and make a strong emotional impression to the jury.

The most difficult part was the pedagogical tour where students could show their teaching abilities, formed artistic and communicative skills, ability to build a precise lesson structure, use of elements of practical showing and demonstrate a quality result in the end. Students of our university differed with brightness and clearness of the explanation of the basic idea of the dance, imaginative decision, emotional filling and symbolism of each motion. As a result of the Olympiad all the students were awarded, including Oleksander Pischaniy, who received a diploma for methodological competence and Anna Pidgorna, who won the third place prize.

Participation in the Olympiad in the speciality «Choreography» is the invaluable experience on the way of professional development of the future teacher-choreographer, new acquaintances, possibility of exchanging experience, expansion the creative horizons and a great opportunity to self-affirmation and self-realization.

The prospect of further research us to analyze the forming of the creative individuality in the process of learning the discipline of choreographic cycle «Ensemble».

Key words: *creative individuality, professional preparation, olimpiad from speciality «Choreography», future teacher-choreographer.*

УДК 371.134:793.3(07)

С. В. Куценко

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

НАРОДНО-СЦЕНІЧНИЙ ТАНЕЦЬ ЯК ЗАСІБ УСЕБІЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА

У статті розглянуто народно-сценічний танець як засіб усебічного виховання майбутнього вчителя хореографії. Виходячи з духовно-змістовного аспекту, окреслено основні функції народного хореографічного мистецтва в контексті освітнього процесу вищого навчального закладу. Визначено основні форми професійної діяльності студентів-хореографів під час вивчення означеного феномену, а також провідні завдання, що постають перед педагогом для реалізації поставленої мети. Автором виділено низку методів (пояснення, наставляння, переконування, привчання, корекція, особистий приклад, вплив на свідомість студента на основі досвіду провідних педагогів-хореографів і контроль), які, на його переконання, є найбільш сприятливими для актуалізації всебічного виховання майбутнього вчителя хореографії.

Ключові слова: майбутній учитель хореографії, народно-сценічний танець, всебічне виховання, напрями виховання, методи виховання, функції народного танцю, форми професійної діяльності.

Постановка проблеми. Процес вивчення народно-сценічного танцю у вищому навчальному закладі являє собою полінаціональний простір, у якому актуалізується роль і значення майбутнього педагога танцю, здатного в полікультурних умовах організовувати процес навчання та всебічного виховання підростаючого покоління відповідно до національних особливостей. Освітнє середовище вимагає того, щоб виховний процес був організований з опорою на діалог культур і з урахуванням етноісторичного й етнохудожнього досвіду. Підготовка майбутнього вчителя хореографії не повинна бути відірваною від національної основи, традицій народного танцювального мистецтва, етнохудожнього контексту в навчанні.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання означеної проблеми, вказує на її актуальність. В українській педагогічній системі ідея всебічного виховання особистості була обґрунтована Г. Ващенком, М. Драгомановим, О. Духновичем, А. Макаренком, С. Русовою, О. Сухомлинським, К. Ушинським та ін., які зробили значний внесок у дослідження педагогічної спадщини народу, в удосконалення системи народної педагогіки в умовах полікультурного освітнього

простору школи й вишу. Провідною є думка педагогів про те, що всебічне виховання особистості слід здійснювати на основі народної культури. Під народною культурою розуміється сукупність матеріальних, духовних і суспільних цінностей, створених конкретною нацією або отриманих нею в процесі взаємодії на основі діалогу культур з іншими націями.

Особливості впливу народного танцю на всебічне виховання особистості відображається в працях видатних діячів у галузі народного танцювального мистецтва: В. Авраменка, Л. Бондаренко, Г. Боримської, К. Василенка, В. Верховинця, П. Вірського, О. Голдрича, А. Гуменюка, С. Забрєдовського, П. Ковалю, Б. Колногузенка, Г. Настюкова, К. Островської, Т. Ткаченко, Т. Чурпіти, А. Шевчук, В. Шкоріненка та ін.

Однак варто відзначити, що проблема всебічного виховання на заняттях народно-сценічного танцю в умовах вищої школи поки що не одержала широкого наукового осмислення й вивчення. На нашу думку, формування такої особистості пробуджує інтереси соціального розвитку вищої освіти. Адже входження у світовий освітній простір супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії та практиці освітнього процесу, необхідною умовою якого є зміна педагогічних орієнтирів у вихованні молоді. Усе це вимагає нових підходів до проблеми виховання студента-хореографа, які потребують удосконалення змісту та методів виховання в галузі хореографічного мистецтва, залучення їх до збагачення творчого досвіду.

Мета статті полягає в окресленні функцій народно-сценічного танцю, видів професійної діяльності студентів, визначенні основних завдань і методів, сприятливих для всебічного виховання майбутнього вчителя хореографії.

Виклад основного матеріалу. Цілеспрямована тенденція всебічного виховання студентів-хореографів у процесі вивчення танцювальної культури народів світу характеризується гуманістичною спрямованістю, яка формує духовно-моральні орієнтири особистості в культурно-освітньому просторі та має високий розвивально-виховний потенціал, що дозволяє посилити варіативність і диференційованість форм і засобів навчання в умовах творчої діяльності на основі функцій танцювального діалогу різних культур.

Як зазначає Ю. Рижов, функції мистецтва по відношенню до людини – розвиток його духовного потенціалу, «олюднення» в буквальному сенсі слова. Твори мистецтва не тільки приносять естетичне задоволення, а й сприяють досягненню духовного самовизначення особистості, її неповторної індивідуальності [6, 48]. Таким чином, народний танець є одним з інструментів, що здатний залучити майбутніх учителів танцю до духовних і моральних цінностей.

Виходячи з духовно-змістовного аспекту, можна виділити такі функції народно-сценічного танцю як навчальної дисципліни у ВНЗ:

- інтелектуальна функція, пов'язана з моральним і естетичним осмисленням і узагальненням хореографічного досвіду, засвоєнням танцювальних традицій і формуванням на цій основі творчого мислення, втілюваного в художніх образах;

- просвітницька функція, пов'язана з формуванням свідомості студента, гуманним ставленням до культури народу як до найважливішої умови всебічного розвитку;

- комунікативна функція, пов'язана з усвідомленістю та потребою в повноцінному художньому спілкуванні з творами народного хореографічного мистецтва, створенням діалогічної взаємодії з художніми цінностями;

- спадкоємна функція, пов'язана зі зберіганням танцювальних традицій, передачею цінностей і способів художнього освоєння світу, творчого досвіду, накопичуваного століттями, оскільки історична мінливість не веде до знищення мистецької спадщини, а вимагає її актуалізації, включення в духовне життя кожної нової епохи;

- прогресивна функція, пов'язана із забезпеченням постійного оновлення й удосконалення мистецтва народного танцю відповідно до трансформацій, що відбуваються в суспільному житті;

- творча функція, пов'язана зі створенням у культурно-освітньому виховному просторі творчого поля діяльності.

Завдяки гармонійній взаємодії цих функцій народно-сценічний танець є одним із найважливіших інструментів впливу на всебічне виховання майбутнього педагога танцю, перспективи якого ґрунтуються на принципах модернізації мистецько-педагогічної освітньо-виховної системи (індивідуалізації, гуманізації, гомоцентризму, соціоцентризму), створенні умов для цілісного становлення всебічно вихованого громадянина України.

У процесі реалізації програми з дисципліни «Теорія і методика народно-сценічного танцю» виділяємо такі види професійної діяльності:

- науково-дослідна діяльність, спрямована на формування й поглиблення знань у галузі хореографічного мистецтва, вивчення культурно-мистецької спадщини, танцювального фольклору народів світу;

- проєктувально-конструктивна, спрямована на вивчення хореографічної лексики, костюму й музики народів світу, виконання творчо-розвивальних та навчальних вправ і завдань, розробку ескізів стилізованого національного вбрання, побудову хореографічних композицій та етюдів;

- культурно-просвітницька, спрямована на відвідування концертних програм провідних хореографічних колективів, творчі зустрічі із сучасними хореографами та балетмейстерами в галузі народно-сценічного танцю тощо;

- інноваційно-творча діяльність, спрямована на виконання творчої роботи на основі опанованого матеріалу, зокрема стилізації народного фольклору відповідно до сучасних хореографічних тенденцій.

Результатом навчання є знаходження індивідуального стилю діяльності, коли контроль замінюється самоконтролем і самоорганізацією.

Окремої уваги, наразі, заслуговує аналіз оптимальних завдань і методів усебічного виховання на засадах освітнього процесу майбутнього вчителя хореографії.

Виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною її ціннісних орієнтацій [3, 357]. Низка науковців, зокрема І. Бех розглядає виховання як діяльність, спрямовану на зміну свідомості, світогляду, психології, ціннісних орієнтацій, знань і способів діяльності особистості, що сприяють її якісному зростанню й удосконаленню [1, 213]; як цілеспрямоване створення соціальних умов для розвитку особистості, оволодіння сучасною культурою [2, 238].

Відомим класиком української психології Г. С. Костюком зазначається, що виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості, формуванням її рис і якостей, що відповідають вимогам суспільства, його ідеалам. Виховувати – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості й керувати здійсненням накреслених проектів [4, 380].

Тобто виховання є діяльністю, спрямованою на зміну чи розвиток особистісних якостей людини, її переконань, цінностей тощо. Як процес, всебічне виховання здійснюється шляхом суспільного впливу, що зумовлює формування особистості як індивідуальності з тими якостями, які дозволяють відповідати вимогам сучасного суспільства.

Одним зі стратегічних завдань виховання, як відомо є освітній процес, який організовується в освітніх установах з метою надання знань, умінь, навичок, спрямованих на розвиток професійного досвіду. Підготовка фахівців-хореографів – проблема мистецької педагогіки, що розглядається як творчий розвиток особистості в навчальному процесі й реалізується через її виховні аспекти. Тому, в основі виховного процесу майбутнього вчителя хореографії постає визначення пріоритетних напрямів освітньої діяльності студента-хореографа на заняттях народно-сценічного танцю. Таким чином, провідним засобом усебічного виховання майбутнього фахівця-хореографа є народна хореографічна культура, що ґрунтується на історично зумовленому способі життя народу, його свідомості й самосвідомості.

Ураховуючи досвід провідних педагогів, вважаємо, що основними напрямками всебічного виховання особистості майбутнього вчителя хореографії, що мають займати провідне місце в основі педагогічного процесу є моральне, естетичне, трудове, розумове та фізичне виховання.

Головною метою всебічного виховання майбутнього хореографа є гармонійний розвиток, який передбачає повноцінне становлення студента як творчої індивідуальності й полягає у виявленні та розкритті його потенційних можливостей, становленні самосвідомості та творчій самореалізації.

Становленню всебічно вихованої особистості майбутнього вчителя танцю певною мірою передує рівень його моральної культури. Основним критерієм моральної культури студента-хореографа є його реальні вчинки. Це насамперед моральні норми, що утворюються на підґрунті доброзичливих відносин між суб'єктами діяльності, гуманізм і тактовність по відношенню до інших. Саморегуляція моральної поведінки особистості студента-хореографа характеризується самосвідомістю, його бажанням і вмінням оцінювати свої вчинки, підтримувати доброзичливі стосунки з іншими учасниками групи та педагогічного колективу, успішно вирішувати власні проблеми й негаразди, досягати власних життєвих цілей.

Підґрунтям для успішного формування моральної культури студента-хореографа є цілісний процес повноцінного розвитку та професійної підготовки відповідно до моральних вимог становлення гуманізації та демократизації суспільства. Основними завданнями морального виховання у процесі вивчення теорії та методики народно-сценічного танцю є: формування в майбутнього вчителя танцю загальнолюдських і моральних якостей (справедливість, честь, гідність, воля тощо); розвиток почуттів (патріотизму, інтернаціоналізму, обов'язку, дружби, співпереживання, симпатії, любові); формування переконань (необхідність, доцільність); формування навичок поведінки (самостійність, культура спілкування, налаштованість на вчинки).

Виховним орієнтиром педагога має бути формування й естетичної культури студентів. Естетична культура характеризується здатністю особистості до правильного розуміння прекрасного в мистецтві й дійсності, наявністю потреби в прекрасному, у творчості. Вона формується протягом непереривного художньо-естетичного виховання. Будучи метою естетичного виховання, естетична культура має змогу примножуватись і вдосконалюватись у процесі вивчення теорії та методики народно-сценічного танцю. Завдання та зміст естетичного виховання визначаються наявністю естетичних смаків, почуттів, потреб, знань, ідеалів, а також творчих здібностей. Важливими завданнями естетичного виховання студента-хореографа є: формування почуття прекрасного (здатність усвідомлювати та приносити естетичну насолоду й задоволення); виховання розуміння природної краси (бачення прекрасного у звичайних явищах чи предметах); виховання художнього бачення творів мистецтва (здатність до творчого мислення, творчої уяви, фантазії); формування навичок творення прекрасного (креативність, творчість із нічого).

Вагоме місце в системі всебічного виховання майбутнього вчителя танцю займає культура праці. Виховання творчої працелюбної особистості студента-хореографа формується як під впливом соціального середовища ВНЗ, так і в процесі професійного навчання на заняттях народно-сценічного танцю, спрямованого на вироблення відповідних навичок і вмінь професійної майстерності, готовності до досягнення основного та додаткового навчального матеріалу. У даний час трудове виховання не

зводиться й не може зводитися просто до вироблення працьовитості або тільки до передачі певного набору навичок і вмінь. У майбутнього вчителя танцю має бути вироблене тверде переконання, що саме праця є чинною реальністю та однією з головних цінностей життя. Саме в праці людина стверджує себе як особистість, досягає поставленої цілі. Працюючи, студент-хореограф змінює самого себе, виношує в собі кращі якості: цілеспрямованість, благородство помислів, потребу в постійному вдосконаленні. Завдання трудового виховання, поставлені перед майбутнім педагогом-хореографом передбачають: психологічну готовність до щоденної трудової діяльності (навчальні заняття вранці та ввечері, на вихідних, багаторазове повторення, травми, біль); розуміння необхідності праці (потреба у творчості, самовдосконаленні, самовираженні, професійному зростанні); повагу до результатів праці (невдача чи протилежність очікуваним результатам не привід залишати справу на півдорозі); оволодіння практичною підготовкою (уміннями й навичками) хореографічної діяльності для досягнення бажаного результату.

Невід'ємним напрямом усебічного виховного процесу особистості студента-хореографа є розумове виховання. Воно є цілеспрямованою діяльністю, орієнтованою на розвиток інтелектуальних сил, пізнавальних здібностей, мислення, а також формування на цьому підґрунті наукового світогляду та розумової культури.

Розумова культура потребує постійного розвитку й удосконалення інтелектуальних можливостей студента, а також накопичення значного багажу знань, що є важливою умовою інтелектуальної й активної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя хореографії. Особливим у вихованні розумової культури є оволодіння загальними інтелектуальними знаннями, які набуваються під час вивчення загально-розвивальних дисциплін, і спеціальними знаннями з дисциплін хореографічного циклу. Завданнями розумового виховання студента в процесі вивчення теорії та методики народно-сценічного танцю є: оволодіння знаннями, уміннями й навичками (загальними та спеціальними); розвиток інтелектуальних можливостей (швидкість засвоєння нових знань і ефективність використання їх у практичній діяльності, вільне висловлювання, пізнавальний інтерес); формування наукового світогляду (теоретичне мислення, волюві якості, пізнавальна активність, знання, переконання); оволодіння методами пізнавальної діяльності (дослідження, експеримент, порівняння тощо).

Невід'ємною частиною хореографічної підготовки майбутнього педагога-хореографа є його фізичне виховання, спрямоване на зміцнення здоров'я та загартовування організму, гармонійний розвиток його фізичних можливостей. Позитивні зміни, що відбуваються в організмі під впливом систематичного виконання тренувальних вправ надають неабиякого результату у процесі становлення майбутнього фахівця-хореографа. Для забезпечення планомірного вдосконалення функціональних можливостей тіла танцівника, удосконалення його

рухових якостей, необхідне обов'язкове фізичне навантаження з поступовим збільшенням його обсягу й інтенсивності. Така позиція сприятиме готовності фізичного стану організму студента до здійснення технічно складних танцювальних рухів. А також сприятиме розвитку координації, витримки й розкутості тіла при їх виконанні. Завдання фізичного виховання студента-хореографа передбачають: зміцнення здоров'я та фізичне загартування організму (сила м'язів, витривалість, гнучкість, спритність); удосконалення рухових якостей (швидкість, координація, пластика); виховання волі, краси та довершеності рухів.

Ураховуючи основну мету й завдання всебічного виховання майбутнього вчителя хореографії доцільно виділити відповідний набір методів навчально-виховного впливу на студента-хореографа. Основними методами впливу на всебічне виховання у процесі навчально-виховного процесу на заняттях народно-сценічного танцю є: пояснення, наставляння, переконування, привчання, корекція, особистий приклад, вплив на свідомість студента на основі досвіду провідних педагогів-хореографів і контроль.

Пояснення є вербальним методом навчання й виховання. За допомогою пояснення, педагог-хореограф має можливість доцільно вплинути на свідомість студента та, розкривши сутність певного явища, досягнути вкрай важливого й бажаного результату.

Наставляння характеризується зверненням педагога, вираженим в імперативній формі, з метою зумовити виконавську поведінку студента. Формами наставляння у виховному процесі студентів-хореографів можуть слугувати вказівки, розпорядження, заборона. У ході наставляння слід дотримуватися прийнятної інтонації у процесі побудови фраз, аби не допустити надто критичного сприйняття.

Як метод виховання переконування полягає у професійній спрямованості танцівника і, відповідно, визначає його діяльність і поведінку. Головне в цьому методі вміння доводити, заперечувати й пояснювати різноманітні твердження, вміло використовуючи факти та, по можливості, беззаперечні приклади.

Привчання виступає особливим методом всебічного виховання студента-хореографа, що передбачає організацію планомірного й регулярного виконання певних дій з елементами обов'язковості, рідше примусу з метою формування конкретних звичок у поведінці. Адже привчити до дисциплінованості, відповідальності тощо (регулярного відвідування занять, додаткових репетицій, до беззаперечного виконання певного завдання у встановлені строки), однозначно підвищує рівень творчого досвіду танцівника.

Метод корекції спрямований на врегулювання відхилень у виховному процесі. Іноді через надмірне навантаження студента-хореографа або за окремих особистих проблем, виникають певні відхилення в морально-вольових нормах поведінки студента, у світосприйнятті, у відношенні до окремих учасників навчально-виховного процесу тощо. Саме в таких випадках доцільним буде застосування методу

корекції, аби врегулювати конкретну ситуацію та направити її наслідки в потрібне русло. Адже, як відомо, будь-які розлади, особливо психологічні, негативно впливають на хід творчого процесу.

Прояви особистого прикладу, особливо у виховному та творчому процесі, завжди дають позитивний результат. Усі учасники освітнього процесу, навіть не завжди усвідомлено, копіюють свого керівника, наставника й вихователя. Тож завдання педагога-хореографа завжди залишається незмінним. Його сутність полягає в постійних проявах тільки позитивних та об'єктивних, таких, що слугуватимуть за взірць усебічної вихованості поглядів, дій і вчинків.

Свідомість, як відомо, є найвищою формою розвитку психіки людини, що виявляється у складних формах відображення дійсності. Через свідомість людина здатна пізнати сутність навколишнього світу, розуміти його та одночасно знати про те, що вона знає або не знає. Саме тому, застосування досвіду провідних педагогів-хореографів, балетмейстерів, танцівників є вкрай важливим методом впливу на процес всебічного виховання та становлення майбутнього вчителя хореографії на заняттях народно-сценічного танцю.

Методи контролю спрямовані, передусім, на аналіз та оцінку результатів виховання. Вони є своєрідною діагностикою діяльності студента-хореографа, яка дозволяє оперативно отримувати дані про успішність навчального й виховного процесу та його ефективність. Вони забезпечують систематичне, повне й точне отримання інформації про хід і результати освітнього процесу. Основними з них є педагогічне спостереження, бесіда, опитування, аналіз результатів діяльності студентів тощо.

Очевидно, що виконання поставлених завдань із прямим застосуванням означених методів усебічного виховання в процесі вивчення теорії та методики народно-сценічного танцю здійснюватиме реальний вплив на становлення особистісних характеристик студента-хореографа, його якостей, здібностей, переконань, потреб, мотивів діяльності. Вважаємо, що в результаті всебічного виховання студента-хореографа відбувається активне збагачення його потенційних творчих можливостей.

Взаємозв'язок усіх напрямів усебічного виховання на заняттях народно-сценічного танцю сприяє формуванню фізичної краси й виразності рухів, моральних уявлень, естетичних почуттів, інтелекту, потреб у творчому вдосконаленні. Тобто, усебічне виховання студента-хореографа детермінується актуалізацією тих якостей і властивостей, які ще не виявилися на певній стадії розвитку, але знаходяться в стані готовності та є значно важливими для процесу формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії.

Висновки. Отже, народно-сценічний танець як художня форма національної культури вміщує в собі величезний виховний потенціал [5, 7], реалізації якого можливо досягти у процесі вивчення народно-сценічного танцю із цілеспрямованим застосуванням методів впливу на свідомість

студента-хореографа для досягнення основної мети. Усебічне виховання майбутнього вчителя хореографії розвивається на гуманістичних принципах і найбільш відповідає потребам демократичної освіти, яку сьогодні розбудовує Україна.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо в удосконаленні форм викладання народно-сценічного танцю, розробці нового навчально-методичного забезпечення, реалізації окресленого кола завдань і методів усебічного виховання майбутнього вчителя хореографії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посібник / І. Д. Бех. – К. : «Академвидав», 2009. – 248 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
4. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
5. Куценко С. В. Формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Куценко Сергій Володимирович ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2015. – 20 с.
6. Рыжов Ю. В. Религия, наука и искусство в системе культуры [Текст] / Ю. В. Рыжов // Проблемы системного анализа культуры. – Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2003. – С. 43–126.

РЕЗЮМЕ

Куценко С. В. Народно-сценический танец как средство всестороннего воспитания будущего педагога-хореографа.

В статье рассмотрен народно-сценический танец как средство всестороннего воспитания будущего учителя хореографии. Исходя из духовно-содержательного аспекта, обозначены основные функции народного хореографического искусства в контексте образовательного процесса высшего учебного заведения. Определены основные формы профессиональной деятельности студентов-хореографов при изучении указанного феномена, а также ведущие задачи, стоящие перед педагогом для реализации поставленной цели. Автором выделены ряд методов (объяснение, наставления, убеждения, приучения, коррекция, личный пример, влияние на сознание студента на основе опыта ведущих педагогов-хореографов и контроль), которые, по его убеждениям, являются наиболее благоприятными для актуализации всестороннего воспитания будущего учителя хореографии.

Ключевые слова: будущий учитель хореографии, народно-сценический танец, всестороннее воспитание, направления воспитания, методы воспитания, функции народного танца, формы профессиональной деятельности.

SUMMARY

Kutsenko S. The folk-stage dance as a means of the comprehensive education of the future choreography teacher.

The folk-stage dance as a means of the comprehensive education of the future choreography teacher is considered in the article; it is interpreted as an artistic form of the national culture, which contains the huge educational potential, that is realized in the process of studying of the subject “Theory and Methods of the folk-stage dance”. Based on spiritual and meaningful aspect the main functions of the folk choreographic art in the context of the educational process of higher education are outlined. The main directions of the comprehensive education of the future choreography teachers’ personality which must take a leading role in the pedagogical process (moral, aesthetic, labor, intellectual and physical education), form the professional activity of students-choreographers in the study of definite phenomenon, and the leading tasks to the teacher to achieve this goal are defined. The author has highlighted a number of methods (explanation, instruction, persuasion, accustom, correction, personal example, the impact on the consciousness of the student based on the experience of leading choreography teachers and control), which, in his opinion, are the most favorable to the actualization of the comprehensive education of the future choreography teachers.

Key words: future choreography teacher, folk-stage dance, comprehensive education, directions of education, methods of education, functions of folk dance, forms of professional activity.

РОЗДІЛ IV. ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

УДК 78:378 [371.734]

Л. А. Бірюкова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ І ПРИНЦИПІВ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ НА МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

У статті обґрунтовано педагогічні умови, що сприятимуть формуванню вокально-сценічної майстерності студентів на музично-педагогічних факультетах; подано взаємопов'язані принципи реалізації знань та практичного досвіду вокальної підготовки вчителя музичного мистецтва в системі музично-педагогічної освіти.

Ключові слова: педагогічні умови; вокально-сценічна майстерність; педагогічні принципи; учитель музики.

Постановка проблеми. Оновлення вищої музично-педагогічної освіти вимагає зростання потреби у фахівцях, які змогли б вільно оперувати знаннями, володіти здатністю заражати одним із наймогутніших засобів виховання творчого й інтелектуального – співом – божественним та небесним заняттям, що зміцнює все прекрасне та шляхетне в людині (Платон Афінський).

Аналіз актуальних досліджень. У цьому контексті набуває значення проблема професійної підготовки студентів мистецьких факультетів до продуктивної виконавської майстерності, особливо у сфері вокального мистецтва, що в науково-методичній літературі розглядається в різних напрямках: *історичному* – розвиток вокального мистецтва та вокального виконавства (В. Багадуров, М. Львов, І. Назаренко, О. Стахевич, А. Шавердян); *мистецькознавчому* – вивчення особливостей української вокальної педагогіки (В. Антонюк, Б. Гнидь, В. Іванов, Л. Прохорова); *психологічному* (В. Єрмолаєв, Б. Теплов, Л. Чистович, А. Зданович Р. Юссон); *методичному* – вивчення методичних підходів вокальної підготовки студентів (Ван Лей, Л. Костенко, О. Маруфенко, Ю. Юцевич).

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування педагогічних умов і принципів формування вокально-сценічної майстерності студентів на музично-педагогічних факультетах.

Виклад основного матеріалу. Огляд фундаментальних праць з історії вокального виконавства, теорії вокального мистецтва та вокальної педагогіки свідчать, що серед проблем у напрямі вокальної підготовки майбутнього фахівця увага приділяється таким складовим, як техніка постановки голосу та фізіологія процесу голосоутворення (В. Антонюк, Д. Аспелунд, І. Назаренко), формування й розвиток фахових здібностей (Л. Дмитрієв, А. Вербова, В. Юшманов), здатність до співацької діяльності в напрямі інноваційної педагогічної інновації (Л. Василенко, Т. Левшенко, К. Матвеева, А. Менабені, А. Стахевич, Ю. Юцевич).

Однак, аналіз змісту й організації вокальної підготовки майбутнього вчителя дає можливість констатувати, що цілісно-комплексній підготовці студентів до педагогічної діяльності, основу якою складає саме співацька діяльність, заважає вузькопредметний технологічний підхід, що зумовлює низку *суперечностей*: між потенційними вокальними можливостями студентів та їх стимулюванням до продуктивної співацької діяльності, зокрема, оволодіння високим мистецтвом вокально-сценічної майстерності; між соціальною значимістю загальної вокальної підготовки фахівця та рівнем їх практичної готовності до публічного виступу; між потребами школи та усталеною системою вокальної підготовки на музично-педагогічних факультетах у напрямі формування вокально-сценічної майстерності вчителя музики. Це стало підставою теоретично обґрунтувати необхідність впровадження педагогічних умов і принципів формування вокально-сценічної майстерності студентів на музично-педагогічних факультетах, що в подальшому слугуватиме тонким і довершеним каналом передачі художнього образу вокальних творів.

Отже, під педагогічними умовами, (за Г. Падалкою), ми розуміємо цілеспрямовано створені чи використовувані обставини навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності. Такими умовами виступають: *мотиваційна спрямованість до вокального навчання; застосування індивідуалізації навчання щодо вироблення власного стилю вокально-сценічної майстерності; зорієнтованість на самостійну вокально-сценічну діяльність.*

Розглянемо послідовно педагогічні умови формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Мотиваційна спрямованість до вокального навчання

Успіх ставлення до співацької діяльності залежить від наявності мотиваційної спрямованості студентів, бажання глибше пізнати світ вокальної музики. За своєю природою вокальне мистецтво є синтетичним явищем, складовою якого є нерозривна єдність музики, співу, слова, акторської майстерності, емоційного впливу, голосу, тембру, манери виконання, вокальної техніки, слова, вокальної інтонації. Розуміючи

вокальне мистецтво в широкому сенсі як формування духовних потреб людини, моральних уявлень, інтелекту, а у вузькому як розвиток здатності до сприйняття музики в різних формах музичної діяльності, можна виділити такі специфічні особливості вокального мистецтва, як: а) вокальна мова, що має свої закономірності існування й розвитку; б) інтерпретаторський план вокального твору на основі індивідуально-особистісного відчуття виконавця; в) вокально-художня уява; г) якісне визначення форми вокального твору в усіх її виявах. У такому розумінні вокальне мистецтво сприятиме музичному розвитку майбутнього фахівця, формуванню його співацької культури.

У системі вокальної підготовки майбутнього фахівця важлива роль належить такому суб'єктивному фактору, як *мотив* (внутрішнє ставлення до окремих сторін навчальної роботи). Мотив, як відомо, народжується у свідомості людини, охоплює її потяги, потреби, інтереси, є чи не найважливішим фактором, що впливає на розвиток особистості. Знання вчителем інтересів студентів, ієрархії та вікової динаміки в мотиваційному спрямуванні до навчання дає змогу з'ясувати значення предметної діяльності та на цій основі визначити ефективні засоби координації й управління індивідуальними діями, узгодити їх і у цілому позитивно використати їх при виконанні навчальних завдань. Тобто дії визначаються не тільки змістом навчальних занять, але й мотиваційною установкою студента, що значно залежить від зовнішніх чинників (репертуар, взаємодія з викладачем) і впливає на результативність занять.

У процесі залучення студентів до оволодіння вокально-технічними та вокально-виконавськими вміннями спостерігається спрямованість до мисленнєвої діяльності, стійке бажання оволодіти поставленими завданнями й отримати певний результат практичних дій. Ефективність формування мотивації студентів до вокального навчання визначається не тільки зовнішніми умовами – професійною компетентністю викладача, активізацією різних видів музично-педагогічної діяльності студентів, створенням сприятливої ситуації педагогічного спілкування на вокальних заняттях, а й внутрішніми умовами, до яких належать:

- цілеспрямоване педагогічне керування процесом формування мотивації вокального розвитку студентів;
- забезпечення педагогічної спрямованості вокальної підготовки майбутнього вчителя музики;
- стимулювання студентів до оволодіння вокально-технічними та вокально-виконавськими знаннями, вміннями й навичками;
- підвищення рівня вокальної підготовленості студентів.

Як бачимо, формувати мотивацію студентів – означає поставити діяльність у такі умови підвищення їхнього рівня вокально-педагогічної підготовленості, за яких бажані мотиви розвивалися відповідно до набутого досвіду.

Застосування індивідуалізації навчання щодо вироблення власного стилю вокально-сценічної майстерності

Дотримання даної педагогічної умови застосування індивідуалізації навчання щодо вироблення власного стилю вокально-сценічної майстерності в системі вузівської підготовки виступає важливим напрямом гуманізації педагогічної технології, дозволяє в повному обсязі виявити професійні можливості студентів [1, 35].

У сучасних дослідженнях О. Гребенюка, А. Кирсанова, Ю. Орлова в умовах гуманізації навчання принцип індивідуалізму дістає нове значення – аксіологічну спрямованість на індивідуальний розвиток особистості. Визначаючи цінність індивідуалізації навчання, вчені вказують на те, що на сьогоднішній день у сучасному розумінні індивідуалізація виступає межею, яка відрізняє її від природного й соціального світу, зумовлює розвиток усіх сфер інтелектуальної, мотиваційної, вольової, емоційної та предметно-практичної самореалізації. Саме новий погляд на індивідуалізацію навчання спонукає до подолання усталених стереотипів, застарілих цінностей і підходів, до пошуку ефективних умов розкриття інтелектуальності особистості. Такими поглядами виступають удосконалення професійних якостей учителя, творча самореалізація, підготовка до полікультурного виховання студентів засобами вокального мистецтва.

Органічна єдність наукових підходів щодо вироблення власного стилю співацької діяльності в умовах індивідуалізації вокального навчання призводить до розгляду змісту, форм роботи й методики проведення вокальних занять, вимагає особливої організації навчання з орієнтацією на широкий спектр вітчизняних і світових традицій вокальної педагогіки. У зв'язку з цим модернізація процесу індивідуального навчання щодо вироблення власного стилю вокально-сценічної майстерності передбачає здійснення таких нагальних заходів, як:

- забезпечення умов для використання досвіду співацької діяльності в навчальному процесі;

- удосконалення індивідуальної підготовки студентів на основі творчої взаємодії.

Так, дотримання принципу розвиваючого навчання дозволить значно підвищити успішність навчального процесу індивідуального заняття, сприятиме розкриттю власного стилю вокальної майстерності в такій послідовності:

- спиратися на знання й вокально-сценічний досвід студента та викладача;

- пам'ятати, що вокально-сценічна майстерність починається з володіння вокально-технічними, вокально-виконавськими та вокально-художніми образами;

- розширювати репертуарні межі, стимулювати практичні навички прочитання вокального твору тощо.

Вирішенню завдань подолання усталених стереотипів проведення індивідуального заняття з вокалу, застарілих традиційних підходів навчання сприятиме застосування педагогічно-творчої взаємодії, як особливої форми взаємної довіри викладача та студента. У якості основних засобів взаємодії можуть виступати спосіб мовного спілкування залежно від стилю – доброзичливий, байдужий, офіційний; форми спілкування – наказ, вимога, порада, прохання; прийомів спілкування-заохочення, покарання, встановлення певної дистанції.

Аналіз досвіду педагогічної роботи свідчить про значення моральних якостей педагога, типу стосунків зі студентами, уміння працювати цілеспрямовано, підвищуючи вокальну майстерність студента у вирішенні навчальних завдань. Саме творча взаємодія як різновид спільної діяльності в умовах індивідуалізації навчання дозволить створити безпосередній контакт, взаємну симпатію, виявити єдину мету й передбачуваний результат.

Відомо, що організація проведення індивідуального заняття в традиційній системі музично-педагогічного навчання ухвалила переважно один тип педагогічної взаємодії у якості провідного. Це така взаємодія, де різко розмежовані та поляризовані позиції педагога та студента. Активність останнього регламентується у вузьких рамках імітації дій викладача, наслідування за зразками. Навчальна взаємодія за типом імітації народжує й відповідну форму засвоєння власного досвіду – репродуктивну, яка характерна для всіх етапів навчання від початкового до кінцевого й виступає суттєвою характеристикою спрямованості студентів на майбутню продуктивну діяльність – вироблення власного стилю співацької діяльності.

Необхідною умовою вироблення власного стилю вокально-сценічної майстерності є творча взаємодія, яка змінює внутрішні умови навчання, сприяє утворенню доброзичливих взаємних стосунків між студентом і викладачем. Саме творча взаємодія в умовах індивідуалізації навчання наділяє високим спонукальним змістом ситуацію навчальної співпраці, надає творчого характеру педагогічній діяльності.

З цих позицій упровадження в навчальний процес індивідуального заняття такої психофізичної діяльності як творчість сприятиме удосконаленню різних педагогічних прийомів і форм вокальної роботи, що, по-перше, зумовлюється рівнем готовності студентів до виконання вокального твору; по-друге, професійними знаннями, педагогічними вміннями, артистичністю та творчими здібностями самого викладача. Учені Н. Гузій, М. Лазарев, С. Сисоева визначають творчість результатом нових оригінальних підходів, знахідок, думок, постійним супутником педагогічної та виконавської діяльності (Л. Виготський). Це дозволить глибше оволодіти науковими основами й технологічними процесами навчання, «шліфування» кожного студента окремо, визнання його неповторності й унікальності на основі індивідуально-особистісних і психолого-педагогічних якостей.

Зорієнтованість на самостійну вокально-сценічну діяльність

Сьогоденні проблеми оновлення змісту та якості освіти окреслені як структурними перебудовами всієї системи, так і змінами в стратегії навчання. Зорієнтованість на самостійну професійну діяльність виступає чинником активізації навчального процесу, сприяє реалізації підвищення рівня власної професійної компетенції.

Педагогічний досвід свідчить, що причиною недостатніх знань студентів є невміння самостійно синтезувати систему знань, умінь і навичок, відсутність міжпредметних зв'язків, умінь співвідносити наукові поняття з об'єктивною реальністю, умінь переносити їх у педагогічну практику. Вивчення значущості самостійної підготовки як технологічного підходу (зміна організації навчального навантаження, збільшення питомої ваги самостійної роботи студента шляхом скорочення тижневого аудиторного часу) вказує на відсутність єдиного погляду щодо тлумачення поняття «самостійна робота». Дослідники проблем вищої школи розглядають самостійну роботу як «засіб організації та виконання визначеної пізнавальної діяльності, контроль і керівництво якого пов'язано з певними труднощами»; як «пошук і відкриття засобу, коли б учителі менше навчали, а учні більше б навчалися» (В. Сухомлинський); як «власну діяльність з появою внутрішньої потреби у знаннях, пізнавальних інтересів, захопленості» (Є. Стоунс). Причинами недостатньої розробленості цієї проблеми є:

- відсутність у науково-методичній літературі єдиного погляду на самостійну роботу студентів як форми навчальної діяльності;
- відсутність у науково-методичної літературі єдиного погляду на самостійну роботу як виду навчальної діяльності;
- недооцінювання значущості самостійної роботи в навчальному процесі вокальної підготовки студента до вокально-сценічної діяльності.

Зорієнтованість студентів на самостійну вокально-сценічну діяльність як умови професійного зростання майбутнього вчителя музичного мистецтва слід розглядати як здатність самостійно здійснювати вокально-методичну та сценічну підготовку за умов відсутності прямого керівництва з боку викладача вокалу, самостійно вирішувати навчальні завдання. Розглядаючи готовність студента до самостійної вокальної діяльності та набуття професійності вокально-сценічної майстерності, визначимо чотири її важливі елементи:

1. Цілісний емоційно-особистісний апарат (внутрішня потреба до самостійної роботи, особистісні інтереси, вольовий механізм, загальні розумові здібності).

2. Система знань, умінь, навичок, які засвоює студент (повнота та глибина сприймання наукових понять, взаємозв'язок між ними, уміння співвідносити науково-методичні поняття з реальністю, розуміння відповідності знань і необхідність їх уточнення шляхом систематизації).

3. Уміння та навички працювати з першоджерелами, науково-методичною літературою, бібліографічними системами, інформаційно-пошуковими засобами, уміння вибирати головне.

У педагогічному процесі вищого навчального закладу С. Бабакова виділяє три рівня готовності студентів до самостійної діяльності. На початковому рівні у студентів недостатньо розвинуті прагнення до самостійної роботи, знання з дисциплін мають ізольований характер. Студенти не в змозі визначити міжпредметні зв'язки профільних дисциплін, відсутня систематизація роботи з науковими джерелами. На середньому рівні студенти прагнуть навчатися самостійно, ставити перед собою навчальні завдання та якісно їх виконувати. Однак, недостатньо усвідомлюють міжпредметні зв'язки, не завжди раціонально використовують джерела інформації. Для вищого рівня характерні глибоке усвідомлення цінності самостійної роботи, уміння чітко ставити перед собою навчальні цілі, знання ґрунтуються на усвідомленні значущості міжпредметних зв'язків, вміннях раціонально їх використовувати в навчально-практичній діяльності, на науковій основі оптимально керувати процесом самостійної роботи від планування до отримання результатів.

Введення студентів до реальних умов професійного зростання на основі принципів, змісту й мети самостійної підготовки з чітко визначеним об'ємом матеріалу основних завдань, плануванням роботи та оцінки досягнутого допоможе виявити: а) конкретні вимоги до самостійної роботи; б) складні моменти самостійної підготовки; в) стимулюючі підходи самостійної роботи студента.

Реалізації вмінь самостійної роботи студентів допоможе гнучке застосування різних методів навчальної діяльності. Використання методів навчання (репродуктивні, продуктивні) на всіх етапах самостійної навчальної діяльності студента, зокрема на початковому етапі, набуває особливого значення. Репродуктивні методи спрямовують студента на активне засвоєння наукової інформації, можуть доповнюватися низкою практично-мовних і наочних методів (пояснювально-репродуктивний, пояснювально-ілюстративний, метод вправ, завдань). Спираючись на основний принцип «повторене повинно бути покращено» (Г. Падалка), метод вправ (завдань) сприятиме обробці практичних умінь і навичок у процесі багаторазових самостійних дій. Використання методу заохочування в ході самостійної роботи (емоційне підтвердження у вигляді схвалення, підтримки, нагороди) та методу покарання (гальмування негативних дій, зауваження, дорікання) надасть можливість трансформувати професійні дії через засоби навчальної діяльності, а впровадження в навчальний процес методу проблемного навчання (системно-відтворювальне ядро активних методів) дозволить студентам глибше усвідомити складність і діалектичну суперечливість явищ навчальної інформації. Як бачимо, означені методи допоможуть студентові:

- розкрити зміст завдання;
- визначити засоби використання навчальних завдань;
- опанувати знаннями, що повідомляються в готовому вигляді;
- поєднати мовне пояснення з практичним показом;
- у стислі терміни концентровано озброїти студента професійними знаннями, оволодіти зразками способів діяльності (як треба виконувати);
- самостійно виконувати й контролювати поставлені завдання без допомоги зовні.

Застосування в самостійній вокально-співацькій діяльності відображально-репродуктивної форми навчання, пов'язаної з усвідомленням, відтворенням, практичним використанням і закріпленням професійних умінь та навичок, допоможе студентові перевірити цінність методичних концепцій науково-методичної літератури, побудувати власну методичну систему вокальної підготовки.

Необхідність удосконалення вокальної підготовки, зокрема, формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики в системі музично-педагогічної освіти спонукає до розробки та впровадження в навчальний процес вокальної підготовки таких взаємопов'язаних принципів:

- *принцип єдності пізнавально-пошукової, оцінювальної та співацько-творчої діяльності;*
- *принцип опори на вокально-сценічний досвід;*
- *принцип профілізації вокально-сценічної майстерності вчителя музики.*

Принцип єдності пізнавально-пошукової, оцінювальної та співацько-творчої діяльності вчителя музики слід розглядати в контексті майбутньої професії. Визначаючи різні напрями (виконавська, музикознавча, співацька) професійної діяльності вчителя музики виділяємо вокальний напрям як провідний (вокально-хорова робота на уроці музики, позакласна робота з учнями-солістами, хор). Іманентна сутність пізнавальної, оцінювальної та вокальної діяльності вчителя музики створює фундамент для досягнення внутрішньої цілісності навчальних дій. Пізнавальна діяльність містить можливості для оцінювання отриманої науково-методичної інформації для оволодіння певними знаннями, оцінювальні дії обов'язково супроводжують процеси пізнання, творчі підходи, що у, свою чергу, суттєво збагачує навчально-пізнавальну діяльність, створює умови для продуктивного оцінювання результатів вокального навчання [6, 123].

Пізнавальна, оцінювальна та вокально-творча діяльність майбутнього вчителя музики модифікуються в інформаційно-пізнавальному, оцінювально-інтерпретаційному та діяльнісно-творчому компонентах вокальної підготовки вчителя музики.

У процесі пізнавально-пошукової діяльності розвиваються адекватні їй навчально-пізнавальні та пошукові мотиви. Вони пов'язані з потребою в засвоєнні відповідних знань та узагальнених способів дій у галузі музичної

педагогіки. Особливого значення набуває процес активізації самостійного пошуку, який полягає у:

- підсиленні зв'язку змісту навчального матеріалу з науковою інформації;
- можливості самостійно з'ясовувати й визначати раціональні способи виконання навчально-пізнавальних завдань, реалізувати зв'язок змісту навчальної інформації із власним вокально-практичним досвідом;
- стимулюванні пізнавально-пошукової діяльності, розробці засобів і приймів її організації [1, 56].

Специфічним змістом оцінювального компоненту професійного становлення студентів є забезпечення їх особливого ставлення до вокального навчання, сутність якого полягає у формуванні здатності до оволодіння різноманітними засобами оцінювання власної співацької діяльності. У процесі оцінювання досягається вищий рівень прояву професійного мислення як особливої форми внутрішньої діяльності. Суттєвими ознаками реалізації оцінювальної діяльності є *критичне* ставлення до змісту наукової інформації, а також оволодіння студентами низкою послідовних і взаємопов'язаних оцінних та інтерпретаційних дій, спрямованих на досягнення певного навчального результату. Активізація мислення студентів з опорою на розвиток їх здатності до оцінки й інтерпретації отриманої інформації ґрунтується на оптимальному поєднанні процесів формування у студентів засобів і практичного оволодіння необхідними прийомами вокально-співацької майстерності.

Активному процесу співацької діяльності сприяє творчий компонент, який передбачає формування спеціальних вокально-сценічних умінь необхідних у відповідному напрямі навчання. Сутність цього компоненту полягає в залученні студентів до співацької виконавської діяльності. Творче спрямування навчального процесу виступає необхідною умовою вокальної підготовки студентів, творча активність має пронизувати вокальний розвиток студентів, формувати їх вокальну та сценічну майстерність. Активізація навчально-методичної роботи до співацької діяльності й формування на їх основі вокально-сценічної майстерності в загальному колі професійної підготовки розглядається як фактор забезпечення самостійності професійного рівня й реалізується завдяки створенню збалансованих комплексів творчих завдань у рівних видах формування професійної майстерності вчителя музики.

Принцип опори на вокально-сценічний досвід

Принцип опори на практичний досвід співацької діяльності у єдності з орієнтацією на потреби майбутньої професійної діяльності передбачає таку побудову навчального процесу в системі музично-педагогічного освіти, яка ґрунтувалася би на актуалізації вже набутого досвіду в процесі вокальної підготовки студентів, самостійній концертній діяльності із завданнями професійного становлення в контексті суспільних потреб [5, 70].

Опора на попередній досвід співацької діяльності трактується нами як актуалізація потенційних можливостей майбутнього вчителя музики в напрямі вокально-сценічної діяльності, яку зумовлено мотивами навчання на більш високому рівні. Врахування потреб подальшого вокального розвитку студентів виступає як система прогностично-професійного спрямування навчального процесу. Ці прогностичні тенденції зумовлюються потребами майбутньої професійної діяльності студентів, пов'язаними з концертною співацькою діяльністю самого вчителя та учнів з вокальними здібностями.

Основними функціями опори на практичний досвід співацької діяльності в єдності з орієнтацією на потреби майбутньої професійної діяльності визначено *діагностичну та прогностичну*.

Діагностична функція спрямована на з'ясування рівня сформованості вокально-сценічної майстерності, досягнутої у процесі вокальної підготовки. Дана функція визначається за допомогою застосування трьох груп критеріїв: *музично-фахових* (передбачає з'ясування ступеню вокально-сценічної компетентності); *практично-педагогічних* (передбачає спрямованість на визначення ступеню розвитку педагогічної ерудиції); *науково-методичних* (передбачає спрямованість на визначення ступеню наукової та методичної обізнаності). Прогностична ж функція вказаного принципу дозволяє визначити перспективи й умови подальшого вдосконалення вокальної підготовки студентів у напрямі формування їх вокально-сценічної майстерності та включає аналогічні діагностичні напрями перевірки готовності студентів до вокально-сценічної діяльності.

Принцип профілізації вокально-сценічної майстерності вчителя музики

Принцип профілізації формування вокально-сценічної майстерності вчителя музики створює підґрунтя для забезпечення потреби майбутньої професійної діяльності. У визначенні цього принципу слід спиратися на теоретичне обґрунтування профілізації як процесу, що відбувається в межах певної музичної спеціальності й передбачає досягнення високого рівня компетентності студентів [2, 215]. В оновленому змісті музичної освіти під компетентністю розуміється особливий тип організації знань, здатність педагога перетворювати специфіку спеціальності на засоби формування особистості з урахуванням відповідних навчально-виховному процесу обмежень і умов, глибокі знання психології, педагогіки, уміння застосовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі. Звідси, профілізація вчителя музики виступає як широка обізнаність у галузі вокального мистецтва; володіння не тільки знаннями а й спеціальними вокально-сценічними уміннями, наявність досвіду виконавської майстерності під час публічного виступу. Ефективність професійного зростання майбутнього вчителя музики в напрямі формування вокально-сценічної майстерності за принципом профілізації забезпечується на основі

глибокого осягнення багатоаспектної сфери вокальних знань для їх послідовного нарощування.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, виокремлені педагогічні умови та принципи базуються на загальних закономірностях музично-педагогічної освіти, відображають внутрішню сутність вокально-сценічної майстерності вчителя музичного мистецтва, визначають основну стратегію співацької діяльності, розкривають закономірності цілісного, особистісного у процесі власної вокальної творчості. Перспектива подальших досліджень у напрямі формування вокально-сценічної майстерності студентів на музично-педагогічних факультетах полягає в комплексному застосовуванні означених педагогічних умов і принципів на основі реалізації знань та практичного досвіду, які сприятимуть глибокому розумінню та особистісному ставленню до образного змісту вокальної музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єременко О. В. Основні принципи підготовки магістрантів у системі музично-педагогічної освіти / О. В. Єременко // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. – Творча особистість учителя: проблеми теорії та практики – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – Вип. 4 (14). – С. 41–46.
2. Козир А. В. Умови розвитку професійної майстерності студентів інститутів мистецтв у системі багатоступеневої музично-педагогічної освіти / А. В. Козир // Наук. вісник Миколаївського держ. ун-ту : зб. наук. праць : Педагогічні науки : у 2-х т. – Миколаїв, 2005. – Випуск 10, Том 2. – С. 217–222.
3. Кучерявець В. Г. Основи педагогічної майстерності: практикум : навч.-метод. посібник / В. Г. Кучерявець. – Ніжин, 2002. – 55 с.
4. Майковская Л. С. Подготовка будущего учителя музыки к художественно-коммуникативной деятельности (артистизм действий) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Л. С. Майковская. – М., 1992. – 16 с.
5. Микиша М. В. Практичні основи вокального мистецтва: до 100-річчя з дня народження / Михайло Венедиктович Микиша /літ. виклад М. Головаценка. – К. : Музична Україна, 1985. – 80 с.
6. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика / Н. Є. Миропольська. – К. : Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.

РЕЗЮМЕ

Бирюкова Л. А. Реализация педагогических условий и принципов формирования вокально-сценического мастерства студентов на музыкально-педагогических факультетах.

Отношение к певческой деятельности зависит от наличия мотивационной направленности студентов, желания глубже познать удивительный мир вокальной музыки. Поэтому мотивационная направленность к вокальному обучению выступает основным условием профессионального обучения будущего учителя музыки. Понимая вокальное искусство в широком смысле как формирование духовных потребностей человека, его нравственных представлений, интеллекта, а

в узком как развитие способности к восприятию музыки в различных формах музыкальной деятельности, можно выделить специфические особенности вокального искусства такие как: а) вокальная речь; б) интерпретаторский план вокального произведения на основе индивидуально-личностного ощущения исполнителя; в) качественное определение формы вокального произведения во всех проявлениях. В этом смысле вокальное искусство способствует музыкальному развитию студента, формированию его певческой культуры.

Соблюдение такого педагогического условия как применения индивидуализации обучения по выработке собственного стиля вокально-сценического мастерства в системе вузовской подготовки выступает важным направлением гуманизации педагогической технологии, позволяет в полном объеме выявить профессиональные возможности студентов. В связи с этим модернизация процесса индивидуального обучения по выработке собственного стиля вокально-сценического мастерства предусматривает осуществление следующих действий таких как: а) обеспечение условий для использования опыта певческой деятельности в учебном процессе; б) совершенствование индивидуальной подготовки студентов на основе творческого взаимодействия. Соблюдение принципа развивающего обучения позволит значительно повысить успешность учебного процесса индивидуального занятия, способствовать раскрытию собственного стиля вокального мастерства в следующей последовательности: а) опираться на знания и вокально-сценический опыт студента и преподавателя; б) помнить, что вокально-сценическое мастерство начинается с владения вокально-техническими, вокально-исполнительными и вокально-художественными образами; в) расширять репертуарные рамки, стимулировать практические навыки прочтения вокального произведения.

Педагогическое условие ориентирование на самостоятельную вокально-сценическую деятельность обозначено структурными преобразованиями всей системы обучения. Такая направленность учебной деятельности значительно активизирует учебный процесс, способствует повышению уровня профессиональной компетенции.

Принцип единства познавательно-поисковой, оценочной и певческо-творческой деятельности учителя музыки следует рассматривать в контексте будущей профессии. Определяя вокальное направление ведущим направлением в педагогической деятельности учителя музыки, что включает вокально-хоровую работу на уроке, внеклассную работу с хоровым коллективом, учениками-солистами, имманентная сущность познавательной, оценочной и вокальной деятельности учителя музыки создает фундамент для достижения внутренней целостности учебных действий.

Принцип опоры на практический опыт певческой деятельности в единстве с ориентацией на будущую певческую деятельность предполагает такое построение учебного процесса в системе музыкально-

педагогического образования, которая опиралась бы на приобретенный опыт самостоятельной концертной деятельности.

Принцип профильного формирования вокально-сценического мастерства учителя музыки создает основу для будущей профессиональной деятельности. В определении этого принципа следует опираться на теоретическое обоснование профильного формирования вокально-сценического мастерства как процесса, который происходит в пределах определенной музыкальной специальности и предполагает достижение высокого уровня компетентности студентов в области вокального исполнительства.

Ключевые слова: педагогические условия; вокально-сценическое мастерство; педагогические принципы; учитель музыки.

SUMMARY

Biriukova L. A. Realization of pedagogical conditions and principles of vocal and stage skills formation of students at musical-pedagogical departments.

Attitude toward singing activities depends on the availability of motivational orientation of students, the desire to understand deeper the wonderful world of vocal music. Therefore, the motivational orientation to vocal learning is the main condition for professional training of the future music teachers. Understanding vocal art in a broad sense as the formation of the spiritual needs of a person, his moral perceptions, intelligence, and in narrow sense as the development of the ability to perceive music in various forms of musical activity, you can highlight such specific features of vocal art as: a) vocal speech; b) interpretation of the vocal works on the basis of individual sensations of the contractor; c) the qualitative determination of vocal music forms in all its manifestations. In this sense, singing contributes to the musical development of the student, formation of his singing culture.

The implementation of such pedagogical conditions as the use of individualized learning by developing their own style of vocal and stage skills in the system of higher training is an important area of humanization of pedagogical technologies that allows identifying professional capabilities of the students. In this regard, modernization process of individual learning for the development of his own style of vocal and stage technique involves the following steps, namely: a) providing conditions for the use of experience singing activities in the educational process; b) improving the individual training of students on the basis of creative interaction. The principle of developing training will significantly improve the success of learning process, individual sessions, help reveal their own style of vocal mastery in the following sequence: a) build on the knowledge and vocal and stage experience between the student and the teacher; b) remember that vocal and stage mastery begins with a proficiency in vocal-technical, vocal-performing and vocal-artistic images; c) to expand repertoire, to promote practical skills of reading a vocal piece.

Pedagogical condition directed at independent vocal and stage activity is marked by structural transformations of the entire education system. This focus of learning activities intensifies the learning process significantly, contributes to increasing the level of professional competence.

The principle of unity of the cognitive-searching, appraisal, and singing creative activity of music teachers should be considered in the context of the future profession. Defining vocal direction as the leading one in the pedagogical activities of a music teacher, which includes singing work in the classroom, extra-curricular work with a choir, students-soloists, the inherent nature of cognitive, evaluative and vocal activities of the music teacher creates the foundation for achieving inner integrity of the educational action.

The principle of reliance on the practical experience of singing activities in the unity with a focus on the future singing activity involves the construction of the academic process in the system of musical-pedagogical education, which would be built on the gained experience of independent concert activity.

The principle of profile formation of the vocal-performing skills of the music teacher creates the basis for the future professional activities. The definition of this principle should be based on the theoretical justification of the profile of formation of the vocal-performing skills as a process that occurs within a particular musical specialty and involves achieving a high level of competence of students in the field of vocal performance.

Key words: pedagogical conditions, vocal and stage skills, pedagogical principles, music teacher.

УДК 780.7+370.711+786.2

Вей Сімін

Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТЕМПО-РИТМІЧНИХ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті здійснено уточнення теоретичної моделі темпо-ритмічних умінь майбутнього вчителя музики в процесі навчання гри на фортепіано, що складається з мисленнєво-операційного асоціативного; індивідуально-чуттєвого; художньо-ментального та виконавсько-інтерпретаційного, поліфункціонального компонентів. Обґрунтовано педагогічні умови формування темпо-ритмічних виконавських умінь, які запроваджуються в навчальний процес за етапами: настановно-компетентнісним, технологічно-рефлексивним, творчо-виконавським, педагогічно-продуктивним.

Ключові слова: *почуття метро-ритму, темпо-ритмічні виконавські вміння, почуття музичного часу, тезаурусний підхід, герменевтичний підхід.*

Постановка проблеми. У виконавській підготовці майбутнього вчителя музики формуються найголовніші фахові компетентності. До таких дослідники Лю Цяньцян, М. Міхаськова, О. Олексюк, О. Реброва, Г. Падалка та інші науковці відносять художню, комунікативну, організаційну, інтерпретаційну та інші. Між тим, будь-яка фахова компетентність майбутнього вчителя музики може бути сформована на основі розвинених у нього спеціальних фахових здібностей. Останні нерідко виявляються через низку відповідних до них умінь, що й стає основою фахової компетентності. Наше дослідження присвячено темпо-ритмічним вмінням, що формуються на основі відповідної здібності – почуття ритму. У процесі опанування музичним мистецтвом, зокрема виконанням музичних творів метро-ритмічне чуття забезпечує формування темпо-ритмічних умінь. Їх модель ґрунтується на визначенні темпо-ритмічного чуття не лише як природної, але й як художньо-образної якості або творчої здібності особистості.

На думку вчених та викладачів музичного мистецтва, зокрема, гри на музичному інструменті (С. Корлякова, О. Красовська, С. Майкапар, А. Ніколаєв, Г. Ципін та ін.), почуття ритму, темпу розвивається достатньо важко. У фаховій підготовці вчителя музики цей процес розпорошений на всі музичні дисципліни, жодна з яких цілеспрямовано не розвиває темпо-ритмічні вміння. Навіть гра на музичному інструменті вимагає від викладача постійно звертати увагу на темпо-ритмічну здібність студента.

Але практика свідчить, що ці питання вирішуються не планомірно, а стохастично, як правило, від твору до твору, по мірі виникнення метро-ритмічних, темпових, агогічних завдань.

Питання формування темпо-ритмічних умінь має бути в колі зору викладачів увесь час навчання та розглядатися як самодостатній елемент цілісної методики виконавської підготовки майбутнього вчителя, зокрема, у процесі навчання його гри на фортепіано. Така методична система має бути цілеспрямовано створеною. До її структури входять і певні педагогічні умови, що впроваджуються поетапно, поступово або одразу в комплексі, але пролонговано. Отже, постає проблема визначення таких педагогічних умов, які сприяють оптимальному й ефективному формуванню темпо-ритмічних умінь майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на фортепіано.

Аналіз актуальних досліджень: Педагогічні умови як спеціально створені обставини й атрибути методично-організаційних систем, є предметом дослідження та перевірки на якісність і ефективність майже в усіх дослідженнях, присвячених проблемі музичного навчання. Наша увага була повернута на такі дослідження, які безпосередньо торкаються проблем формування певних умінь у сукупності з творчим розвитком або розвитком музичних здібностей студентів саме в процесі гри на фортепіано. Так, наприклад, у дослідженні слухо-тембральних уявлень майбутніх учителів музики, здійсненим Бай Бінем [2], перевірялися педагогічні умови, що ефективно розвивають тембральний слух і водночас сприяють формуванню вмінь педалізації та звукового туше. Дослідження Лу Чен [6], що присвячене вмінням музично-виконавської артикуляції, перевіряло такі педагогічні умови, які розвивають музичність, образність мислення, водночас сприяють безпосередньому оволодінню чіткого й виразного, інтонаційно-змістового виконавства на основі розвиненого відчуття та диференційованого сприйняття злитного та роздільного звучання окремих звуків, інтонацій, елементів музичної мови. У дослідженні Фу Сяоцзін, присвяченому концертмейстерській підготовці майбутніх учителів музики з Китаю, педагогічні умови спрямовані на опанування культурних традицій музичного супроводу як європейських, так і китайських [8]. Такі педагогічні умови ґрунтуються на культурологічній парадигмі мистецької освіти. Між тим зазначені умови зорієнтовані й на розвитку почуття темпо-ритму, а точніше, відчуттю музичного часу [7]. Методичного значення набувають праці Г. Ціпіна, які торкаються проблеми розвитку ритмічного чуття й відповідних умінь саме в процесі навчання гри на фортепіано [9].

Слід вказати на праці в галузі мистецтвознавства, присвячені феномену музичного часу (Б. Деменко [4]), наукові розробки, присвячені безпосередньо темпо-ритму, його феноменології (В. Холопова [8]). Слушним є запровадження в педагогічний процес поняття музичного хронотопа (О. Глазиріна). Цікавими вважаємо роботи, спрямовані на

розвиток темпо-ритмічної грамотності як основи темпо-ритмічного чуття школярів, музикантів-початківців. Особливе зацікавлення в цьому контексті викликають роботи Н. Берегер, С. Науменко, І. Таран та ін.

Між тим, слід зазначити, що досліджень, які безпосередньо впроваджують і перевіряють педагогічні умови формування темпо-ритмічних умінь та розвитку відповідного почуття як специфічної здібності й художньо-виконавської передумови, нами не визначено.

Мета статті – на основі наукових підходів обґрунтувати педагогічні умови формування темпо-ритмічних умінь майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж обґрунтувати педагогічні умови формування темпо-ритмічних умінь, презентуємо їх модель. У дослідженні розроблено компонентну модель таких умінь, яка складається з мисленнєво-операційного, асоціативного; індивідуально-чуттєвого; художньо-ментального; виконавсько-інтерпретаційного, поліфункціонального компонентів [3]. До кожного компонента включено певні темпо-ритмічні вміння. Так, до *мисленнєво-операційного, асоціативного* компонента віднесено такі вміння: спиратися на темпо-ритмічну грамотність під час розбору твору та його інтерпретації; розрізняти та відчувати темпо-ритмічні та метричні властивості музики залежно від жанру та стилю. До *індивідуально-чуттєвого* компонента включено такі вміння: адекватно оцінити темпо-ритмічні чуття, засновані на індивідуальних музичних здібностях під час роботи над твором; корегувати власні темп-ритмічні чуття під час виконання, зосереджуватися на саморозвитку індивідуальних здібностей у виконавському процесі. До *художньо-ментального* компонента включено такі вміння: застосовувати ментальні аспекти темпо-ритмічних властивостей музики в роботі над твором; застосовувати асоціації та уявлення взаємозв'язків різного виявлення метро-ритму та темпу (природні, художні виявлення тощо, що має відношення до художньо-ментальних аспектів музичного мистецтва). До *виконавсько-інтерпретаційного, поліфункціонального* компонента віднесено таке: уміння темпо-ритмічного забезпечення виконання твору відповідно до визначеної інтерпретації; уміння застосовувати відчуття музичного часу в різних функціях виконавського процесу, зокрема й у педагогічній діяльності.

Для вирішення завдань методичного забезпечення сформованості зазначених умінь було обґрунтовано й запроваджено низку педагогічних умов. Відомо, що у процесі навчання формування будь-яких умінь ґрунтується на знаннях. Наявність знань з предмету або дії (як роботи, що робити) – об'єктивний фактор, без якого процес формування вмінь неможливий. Накопичення знань з предмету, або певної галузі знань нерідко включає компетентність щодо штучних мов або наукової мови: понять, символів, знаків, термінів тощо. Кожна галузь знань має таку «мовну скарбницю». Сучасні вимоги до розробки методичного забезпечення навчального процесу включають створення тематичних

словників, у межах яких охоплюються основні лексичні конструкції, мовні атрибути певної дисципліни. У науковій галузі таке конкретне окреслення мовного забезпечення позначається як тезаурус. Питанням сутності та технологіям створення тезаурусів присвячені дослідження філологів І. Гетмана, Н. Захарова, В. Лукова та ін. Учений В. Луков здійснює дослідження феноменології тезаурусу в культурологічній парадигмі [5], на основі чого обґрунтовує тезаурусний підхід до соціалізації особистості. При цьому вчений вказує на низку рис тезаурусу, які слід враховувати під час запровадження такого підходу, а саме: неповнота та фрагментарність тезаурусу порівняно з реальним розвитком культури; ієрархічність, сприйняття світової культури крізь призму ціннісного підходу; виокремлені пріоритети створюють певну підсистему – ядро тезаурусу [5, 94]; творче перетворення, переосмислення тезаурусу, що вносить у нього герменевтичний аспект; орієнтаційна спрямованість тезаурусу; наявність споріднених явищ в інших тезаурусах... та ін. [5, 94].

Зазначені положення є слушними у фаховому навчанні майбутнього вчителя музики, оскільки цей процес забезпечується з різноманітними рівнями й видами тезаурусу. Наприклад, загальний рівень фахової підготовки застосовує тезаурус, що відображує мову мистецтва, її види, культурологічні основи тощо; рівень видовий – тезаурус, споріднений із конкретизованим видом мистецтва; рівень виконавсько-герменевтичний – тезаурус, який спрямований на пояснення інтерпретаційних ідей виконання твору. Останній рівень є більш деталізованим, він охоплює саме ці конкретні поняття й терміни, які складають сукупність музичної грамотності учня, музично-теоретичної компетентності фахівця-музиканта та арсенал художньо-мовних конструкцій тезаурусу, який застосовується виконавцем на герменевтичному рівні під час роботи над образною виконавською драматургією твору.

На підставі зазначеного ми ввели першу педагогічну умову – *цілеспрямоване збагачення метро-ритмічного та темпового тезаурусу майбутнього вчителя музики*. Згідно з навчальним процесом, що орієнтований на виконання навчального плану, не існує спеціальної дисципліни, яка формувала б такий тезаурус у студентів. Він нібито розпорошений на всі виконавські та музично-теоретичні дисципліни. Але потрібна цілеспрямована настанова на його охоплення, кристалізацію та накопичення у свідомості для подальшої виконавської та педагогічної роботи. Цілком слушним є акцентуація уваги на поширенні такого тезаурусу в межах навчання гри на фортепіано. Оскільки йдеться не лише про запам'ятовування термінів, що позначають певний темп, але й про їх інваріантний контекст у виконавстві, зумовлений образною, стильовою, жанровою особливістю твору.

Як бачимо, перша педагогічна умови за своєю сутністю більш ефективно впливає на мисленнєво-операційний, асоціативний компонент та відповідні до нього вміння. Це пояснюється тим, що в музичному

мистецтві тезаурус – не лише знання словника певних термінів, але й відповідність їх певному еквіваленту звучання, образним стереотипам, які викликані існуючим досвідом асоціативного мислення. Але частково зазначена умова впливала й на вміння застосовувати асоціації та уявлення взаємозв'язків різного виявлення метро-ритму та темпу (природні, художні виявлення тощо), що відноситься до художньо-ментального компоненту.

Обґрунтовуючи наступну педагогічну умову, ми виходили з того, що темпо-ритмічні вміння формуються на основі метро- та темпо-ритмічного чуття, на відчутті музичного часу (М. Аркадьєв, Б. Деменко, А. Лосєв). Отже, це природна індивідуальна властивість особистості, що в якості музичної здібності важко піддається розвитку. Дійсно, природу людини змінити важко. Але, у своєму дослідженні ми спираємося на *антропологічний підхід* у педагогіці, згідно з яким, сутність виховання як антропологічного процесу полягає в тому, що виховання відповідає природі людини, її особистісним якостям. У зв'язку з тим, що людина здатна до самоаналізу, самоспостереження, самооцінки, самоконтролю... «педагогічний процес проектується та здійснюється як створення умов для стимулювання й розвитку процесів самопізнання, самореалізації, самовиховання людини» [1, 121]. Отже, розвиток почуття музичного часу, який полягає в основі темпо-ритмічних умінь, може ефективно здійснюватися саме в умовах активізації потенційних природних властивостей особистості.

У контексті зазначеного, ми запропонували наступну педагогічну умову, а саме: *стимулювання рефлексії метро-ритмічного чуття шляхом переведу методично-допоміжного супроводу дотримування часових параметрів виконавства із зовнішніх подразників на внутрішні*. До зовнішніх було віднесено застосування метроному, рахування викладача, власне рахування, але формальне, невідчутне; до внутрішніх – стимулювання уявлень внутрішньої пульсації, відчуття відрізків звучання шляхом їх зіставлення, внутрішнє рахування, яке відбивається в почуттєвій акцентуації певних метричних долей, відповідно до художньої образності інтерпретації.

Отже, друга педагогічна умова значною мірою посилювала процес формування вмінь індивідуально-чуттєвого компоненту та відповідних до нього вмінь. Між тим, її вплив також спостерігався на формуванні вмінь розрізняти й відчувати темпо-ритмічні та метричні властивості музики залежно від жанру та стилю. Останнє вміння відносилось до мисленнєво-операційного, асоціативного компоненту.

Визначаючи третю умову, ми спиралися на *герменевтичний підхід* у мистецькій освіті, акцентований у дослідженнях В. Крицького, Д. Лісуна, О. Олексюк, Г. Падалці, О. Рудницької, М. Ткач, О. Щолокової, С. Шипа та інших науковців. Згідно з позиціями вчених щодо герменевтики як основи художньої інтерпретації музичних творів, виконавству передують художній аналіз мови, символів, образного контексту, який здійснюється після

першого цілісного сприйняття твору. Стосовно предмету нашого дослідження – темпо-ритмічних умінь – вони також є засобом втілення результатів герменевтичного аналізу, усвідомленого процесу роботи над інтерпретацією. Справа в тому, що музичний час, у межах якого викладений музичний текст, не є суто астрономічним явищем, це художній засіб, якій врегульовує часові параметри співвідношення музичних інтонацій. Саме через це здійснюється драматургічне розгортання образу. Музичний час може стискатися, а може розтягуватися. Отже, образний контекст є основним чинником адекватного відчуття музичного часу. У цьому випадку, відчуття музичного часу зумовлено накопиченням певного досвіду роботи над інтерпретаціями художніх образів.

Виходячи з цього, робота над темпо-ритмічним аспектом виконання твору має не лише метричний, суто часовий аспект (дотримування єдиного темпу, чіткого метру), а й образний. Саме в такому сенсі музичний час формує структуру музичної тканини. Він полягає в основі жанроутворення та стилевідповідності, оскільки одні й ті самі образи можуть по-різному бути витлумачені в різних стильових і жанрових параметрах.

З огляду на це, ми ввели третю педагогічну умову – *акцентуація самостійної роботи над художньо-образним контекстом метро-ритму та темпу*. Безумовно, викладач під час роботи над твором звертає увагу на такі речі, натомість, як показують наші дослідження, студенти не дотримуються порад викладача в самостійній роботі. Частіше за все вмикають метроном, або в кращому випадку рахують вголос. Інколи, на уроці здійснюється темповий аналіз викладачем, згідно з яким студент дотримується певних темпових відповідностей. Між тим, як показує практика, самоконтроль у таких випадках не привносить бажаного успіху. Студенти не відчують адекватно свої виконавсько-метричні та темпові особливості. Отже, актуальними стають уміння відчувати та слухати себе нібито «відсторонено», нібито сприймаючи художній образ, який хтось інтерпретує.

Практика показує, що цілеспрямовані виконавські медитації «відсторонення від себе» краще стимулюють відповідність темпо- та метро-ритмічних завдань як художньо-творчих.

Стосовно впливу останньої умови на певний перелік умінь, то можемо стверджувати, що найбільш впливовою вона була для формування вмінь художньо-ментального й виконавсько-інтерпретаційного поліфункціонального компоненту.

Виходячи з результатів дослідження, здійснених процедур педагогічної діагностики, інших методів, можемо констатувати цілісність феномену темпо-ритмічних умінь, оскільки прямо або опосередковано впливаючи на вміння одного компоненту, ми отримували позитивні зрушення й у вміннях іншого компоненту. Саме ця обставина спостерігалась у досліджуваних експериментальної групи. Натомість такої цілісності формування темпо-ритмічних умінь у досліджуваних контрольної групи ми не спостерігали.

У дослідженні зазначені умови запроваджувалися поетапно:

Перший етап – *настановно-компетентнісний*, у межах якого застосовувалася перша педагогічна умова, сприяв накопиченню необхідного тезаурусу, умінь його цілеспрямованого застосування як фундаменту досягнення якісної інтерпретації творів під час фортепіанного навчання.

Другий етап – *технологічно-рефлексивний* – характеризувався застосуванням другої педагогічної умови, яка активізувала процес розвитку почуття музичного часу, його образного та музично-просторового контексту.

Третій етап – *творчо-виконавський* – з одного боку, на цьому етапі застосовувалася третя педагогічна умова, а з іншого, виводилася на новий рівень сформованість попередніх темпо-ритмічних умінь як основи художньої інтерпретації фортепіанних творів.

Четвертий етап – *педагогічно-продуктивний* – дозволяв перевірити самостійне використання темпо-ритмічних умінь безпосередньо в педагогічному процесі.

Висновки. За результатами викладеного матеріалу ми дійшли таких висновків: теоретична модель темпо-ритмічних умінь майбутнього вчителя музики є цілісним фаховим утворенням, позитивні зміни в якій забезпечуються поетапним впровадженням таких педагогічних умов: цілеспрямоване збагачення метро-ритмічного та темпового тезаурусу майбутнього вчителя музики; стимулювання рефлексії метро-ритмічного чуття шляхом переведення методично-допоміжного супроводу дотримування часових параметрів виконавства із зовнішніх подразників на внутрішні; акцентуація самостійної роботи на художньо-образному контексті метро-ритму та темпу.

Ефективність впровадження пропонованих умов забезпечується їх поетапністю: від настановно-компетентнісного, технологічно-рефлексивного, творчо-виконавського до педагогічно-продуктивного етапів.

Науково-методологічним підґрунтям розроблених педагогічних умов стали тезаурусний, антропологічний і герменевтичний підходи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аносов І. П. Антропологічний підхід до процесу виховання як фактор гармонійного розвитку особистості [Електроний ресурс] / І. П. Аносов, М. В. Елькін // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 29 (82). – Режим доступу :

http://irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Pft_o_2013_29_23.pdf.

2. Бай Бінь. Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бай Бінь. – Київ, 2014. – 241 с.

3. Вей Симин. Темпо-ритмические исполнительские умения учителя музыки: сущность понятия и структура / Вей Симин // Наука і освіта. Науково-практичний

журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. – Одеса, 2015. – № 8. – С. 31–35.

4. Деменко Б. Категорія часу в музичній науці: Теорії специфікації / Б. Деменко. – К. : КДІК, 1996. – 294 с.

5. Луков В. Тезаурусный подход в гуманитарных науках [Електронний ресурс] / Вал. А. Луков, В. А. Луков // Гуманитарные науки: теория и методология, 2004. – № 1. – С. 93–100. – Режим доступа :

http://www.zpu-journal.ru/zpu/2004_1/Lukovs/11.pdf.

6. Лу Чен. Методика формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано : автореф. дис. ... канд. пед. наук спец. : 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання / Лу Чен. – Київ, 2015. – 20 с.

7. Фу Сяоцзін. Методика концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю : дис. ... канд. пед. наук. : спец. 13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання» / Фу Сяоцзін. – Київ, 2013. – 274 с.

8. Холопова В. Музыкальный ритм : науч.-метод. очерк / В. Н. Холопова. – М. : Музыка, 1980. – 72 с.

9. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : учеб.пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение» / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

РЕЗЮМЕ

Вей Симин. Педагогические условия формирования темпо-ритмических исполнительских умений будущего учителя музыки.

В статье представлено уточнение теоретической модели темпо-ритмических умений будущего учителя музыки в процессе обучения игре на фортепиано, показано, что она состоит из мыслительно-операционного, ассоциативного; индивидуально-чувственного; художественно-ментального и исполнительско-интерпретационного, полифункционального компонентов. Представлены блоки умений, соответствующие каждому компоненту.

Цель статьи – на основе научных подходов обосновать педагогические условия формирования темпо-ритмических умений будущих учителей музыки в процессе обучения игре на фортепиано.

По результатам изложенного материала делается вывод о том, что компонентная модель темпо-ритмических умений будущего учителя музыки, которая используется в процессе обучения игре на фортепиано, является целостным профессиональным образованием, компоненты которого тесно взаимосвязаны. Положительные изменения в структуре и уровне темпо-ритмических умений обеспечиваются поэтапным внедрением следующих педагогических условий: целенаправленное обогащение метро-ритмического и темпового тезауруса будущего учителя музыки; стимулирование рефлексии метро-ритмического чувства путем перевода методического сопровождения относительно соблюдения временных параметров исполнительства с внешних раздражителей на

внутренние; акцентуация самостоятельной работы на художественно-образном контексте метро-ритма и темпа.

Эффективность внедрения предлагаемых условий обеспечивается их поэтапным внедрением: от установочно-компетентностного, технологически-рефлексивного, творчески-исполнительного к педагогически продуктивному этапу. Научно-методологической основой разработанных педагогических условий стали тезаурусный, антропологический и герменевтический подходы.

Ключевые слова: *чувство метро-ритма, темпо-ритмические исполнительские умения, чувство музыкального времени, тезаурусный подход, герменевтический подход.*

SUMMARY

Wei Simin. Pedagogical conditions of the future music teacher's tempo-rhythmic performance skills formation.

The article presents the elaboration of the theoretical model of tempo-rhythmic skills of the future music teachers in the process of learning to play the piano; shows that it consists of thought-operating, associative; individual-sensual; artistic-mental and performing-interpretative, polyfunctional components. The blocks of skills appropriate to each component are presented.

The aim of the article – on the basis of scientific approaches to substantiate pedagogical conditions of the future music teachers' tempo-rhythmic skills formation in the process of learning to play the piano.

According to the results of presented material it is concluded that the component model of the future music teachers' tempo-rhythmic skills, which is used in the process of learning to play the piano, is a holistic professional unit, components of which are closely interrelated. Positive changes in the structure and level of tempo-rhythmic abilities are provided by the phased implementation of the following pedagogical conditions: targeted enrichment of metro-rhythmic and tempo thesaurus of the future music teachers; stimulating of reflection of the metro-rhythmic sense through transfer of methodological support regarding the compliance with the time parameters of performance from external stimuli to internal; accentuation of independent work at the art-image context of metro-rhythm and tempo.

The effectiveness of the implementation of the proposed conditions provided by their gradual implementation: from the setting-competency-based, technologically-reflexive, creative-executive to the pedagogically-productive stage. Scientific-methodological basis of the developed pedagogical conditions have become thesaurus, anthropological and hermeneutic approaches.

Key words: *sense of metro-rhythm, tempo-rhythmic performance skills, sense of musical time, thesaurus approach, hermeneutic approach.*

УДК 378.14:612.784:78.07.071.5

Т. М. Ластовецька
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВОКАЛЬНОГО АКАДЕМІЧНОГО ЗВУКОУТВОРЕННЯ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті актуалізовано проблему формування навичок академічного вокального звукоутворення в майбутніх фахівців із музичного мистецтва; конкретизовано сутність таких понять, як: «звук», «вокальний звук», «вокальний академічний звук», «усвідомлений вокальний академічний звук», «звукоутворення», «навички»; визначено акустичні критерії вокального звуку; проаналізовано наукову думку та думку сучасної практики щодо формування навичок академічного вокального звукоутворення; обґрунтовано й подано низку методів і прийомів щодо формування навичок академічного вокального звукоутворення на заняттях з постановки голосу в напрямі активізації вокального слуху, формування навичок барорецепції та вокально-тілесних відчуттів.

Ключові слова: звук, вокальний звук, академічний вокальний звук, свідомість, асоціації, відчуття, навички, вокальний слух, барорецепція, майбутні фахівці з мистецтва, постановка голосу.

Постановка проблеми. Духовна культура складається з естетичних і моральних цінностей суспільства. Музика, а з нею і вокальне мистецтво, є інтонаційним засобом вираження цих цінностей. Тому формування академічного вокального звукоутворення є важливою умовою розвитку духовної культури, а також є актуальним завданням мистецької освіти.

Своєчасність і необхідність розв'язання обраної проблеми полягає в тому, що сьогодні такі явища, як детонація, обмежені звуковисотний і динамічний діапазони, форсування дихання, заглиблена артикуляція, невиявлений тембр, відкритий і напружений від перезмикання голосниць звук, нерозбірливість вимови та навіть втрата голосу мають місце в практиці мистецьких навчальних закладів. Так звані «зерном плутанини», на нашу думку, є ототожнення дефініцій «формування академічного вокального звуку» (у «вільній глотці» з фіксацією м'язових відчуттів задля підстроювання положення гортані, вільної глотки, коригування імпедансу та ін.) та «вироблення близької артикуляції» (зовсім інші м'язові відчуття ротової порожнини, язика, губ та ін.).

У сучасній практиці досить велика кількість педагогів і виконавців мають у своєму «педагогічному арсеналі» чимало теоретичних розробок та методичних винайдень розвитку вокальної техніки голосу, у яких переважає

власна інтуїція та особисті м'язово-вібраційні відчуття. Інші, користуючись теоретичними знаннями в галузі вокальної педагогіки, ігнорують тілесні відчуття, вважаючи їх другорядними в процесі формування навичок звукоутворення. Педагоги-виконавці, які працюють у мистецько-педагогічній сфері, мають можливість передати власний вокально-сценічний досвід вихованцям, спираючись на власні відчуття у співі. Педагоги-науковці, маючи поряд із виконавським і науковий досвід, використовують у вокально-педагогічній практиці теоретико-методологічні підходи з науково-дослідною аргументацією власних тверджень. І це не дивно, бо вокальна педагогіка завжди розвивалася емпіричним шляхом, не маючи однієї чіткої теорії становлення співацького голосу, яка б визначила єдині, сприятливі для всіх вокалістів методичні напрями виховання майбутніх фахівців мистецтва з метою формування в них вже на першому етапі навчання навичок професійного академічного вокального звукоутворення.

Приклад існування у взаємодії двох теорій механізму звукоутворення (міоеластичної та нейрохронаксічної) вже є підтвердженням того, що методика вокального навчання може існувати тільки в єдності емпіричного та наукового підходів. Яким же є той емпіричний шлях до формування навичок вокального академічного звуку з точки зору нейрофізіології, психології, акустики?!

Зацікавивши учасника освітнього процесу вокальним матеріалом, створивши умови емоційно піднесеного заняття, потрібно сприяти ще й активній мисленнєвій діяльності, загостренню уваги, поєднання емпіричної сфери відчуттів з науково-дослідницькою, науковою. Саме такий підхід стане в нагоді під час подальшого самоконтролю та педагогічної практики музиканта-вокаліста.

Наукове обґрунтування, свідомий підхід до проблем формування навичок академічного вокального звукоутворення шляхом фіксації вокальних відчуттів та активізації вокального слуху дозволить уникати постійної плутанини у вокальних прийомах і методах.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування вокального академічного співацького звукоутворення віддзеркалена в дослідженнях В. Антонюк, Л. Дмитрієва, О. Люша, О. Маруфенко, А. Менабені, М. Микиши, Л. Работнова, С. Ржевкіна, О. Стахевича, В. Ємельянова, Р. Юссона, Ю. Юцевича та ін., які вплинули на розвиток теоретичних основ формування навичок академічного еталону звукоутворення. У цих дослідженнях співацька діяльність інтерпретується як основна, що дозволяє за допомогою вокального слуху та м'язово-вібраційних відчуттів формувати професійну академічну фонацію майбутніх музикантів, педагогів і виконавців, і яка є складовою вдосконалення їх фахової підготовки.

На думку Ю. Юцевича, головним інструментом керування процесом звукоутворення є вокальний слух (який включає звуковисотний, динамічний, ритмічний, тембровий слух), що, у свою

чергу, виконує діагностичну та корекційну функції, розгортаючись у часі й контролюючи співацький голос. В основі ж згаданих функцій є вокально-тілесні відчуття та барорецепція, що регулюють вокально-слуховий процес [11, 178]. Барорецепцію Ю. Юцевич визначає як здатність за допомогою нервових волокон «відчувати звуковий тиск» під час фонації, а вокально-тілесну схему, відкриту й обґрунтовану Р. Юссоном, як комплекс м'язово-вібраційних відчуттів, що виникають у співака під час фонації [10, 8].

О. Стахевич, визначаючи особливості співацького звукоутворення, спирається на традиційні вокально-методичні погляди, які відповідають конкретному періоду. «Залежно від цих поглядів, музично-естетичних смаків... здійснюється становлення вокальної педагогіки...» [8, 4], формується вокальний еталон, який має офіційну назву й загальноприйняті характеристики.

Д. Люш у формуванні навичок звукоутворення найважливішим вважає м'язове підлаштування голосового апарату до роботи та збереження вільного, оптимального положення гортані, які також здійснюються завдяки вокально-тілесним відчуттям.

Доречно вказати на інтелектуальну природу формування професійного звукоутворення, наполягаючи на значенні мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння звукових сигналів і вокальних м'язових установок, сприйнятих органами слуху, а також звукових сигналів, відтворених у процесі вокального виконання на основі зворотного зв'язку. Враховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що є потреба більш детальної розробки методики формування навичок академічного звукоутворення, основу якої складатиме процес активізації вокального слуху та тілесних відчуттів, обґрунтованих з точки зору фізіології, психології, акустики.

Мета статті – висвітлити особливості формування навичок вокального академічного звукоутворення шляхом активізації вокального слуху та м'язово-вібраційних відчуттів.

Відповідно до мети визначено такі завдання:

- розглянути стан розробленості проблеми формування навичок академічного вокального звукоутворення в майбутніх фахівців з мистецтва;
- конкретизувати сутність понять: «звук», «вокальний звук», «вокальний академічний звук», «усвідомлений вокальний академічний звук», «звукоутворення»;
- визначити акустичні критерії вокального звуку;
- висвітлити особливості низки методів формування навичок академічного співацького звукоутворення.

Методи дослідження. Для розв'язання означених завдань і досягнення мети було застосовано такі теоретичні та емпіричні методи дослідження, як науково-теоретичний аналіз психолого-педагогічної, методичної та мистецтвознавчої літератури, аналіз та встановлення

реального рівня теоретичного й практичного розв'язання проблеми дослідження з досвіду викладачів вищих мистецьких закладів, узагальнення науково-теоретичних даних, спостереження та аналіз реального стану означеного феномену.

Виклад основного матеріалу. У нашій публікації важливого значення набуває думка таких педагогів-вокалістів, як: В. Антонюк, О. Люш, О. Маруфенко, А. Менабені, О. Стахевича, Ю. Юссона. Як відомо, музика (спів) є звуковим мистецтвом, у якому звук виступає матеріальною основою. Звуки є найпершою ознакою різнорідних рухів, які ми можемо чути, відчувати та уявляти. Звук музичний не можливо розглядати і як суто фізичне явище. Особливо це притаманно вокальному звуку, який відтворюється «живим інструментом» – голосовим апаратом, що співіснує з психофізіологічними особливостями людини [7, 43]. С. Шип зазначав, що *звук* – це коливальний рух пружного тіла, який сприймається органами слуху людини або фіксується спеціальними пристроями. Сприйняті або ж відтворені людиною звуки викликають у неї певні відчуття, асоціативні уявлення, емоційні реакції та, обов'язково, уявлення про джерело й середовище звучання, їхню природу. Кожен звук має низку фізичних властивостей, а саме: тривалість, амплітуду, частоту коливання, часову структуру коливального процесу, довжину хвилі, реверберацію («відлуння»). Відповідно до основних фізичних властивостей звуку, існують музично-психологічні характеристики звучання, що сприймаються чуттєво та є необхідними у вивченні процесу утворення й формування звуку, а саме: висота звуку, гучність (динаміка), тривалість, тембр, звуковимова [7, 44].

На думку Ю. Юцевича, *вокальний звук* – це звук, в основі якого лежить узгоджена робота складових голосового апарату в процесі співу. На відміну від звуків мовлення він має якості смичкових і духових інструментів – вібратор (фізичне явище, що вивчає така галузь фізики як акустика, що під звуком розуміє коливання тіла (вібратора) у пружному середовищі). Оскільки людина співає в повітряному середовищі, звук викликає коливання повітря, де джерелом виступають голосниці. Звукові хвилі, що виникли в гортані, охоплюють людське тіло, через що в навколишнє середовище через ротовий отвір надходить частка звукової енергії, утвореної в гортані. Тому у процесі формування навичок академічного звукоутворення ми повинні пам'ятати про збільшення рівня звукової енергії, удосконалення «коефіцієнта корисної дії» звуку. Голосовий апарат відтворює як тонові, так і шумові звуки. Усі голосні – тонові, а приголосні класифікуються за наявністю і тонового, і шумового компонентів [11, 7].

Акустичними критеріями вокального звуку є: *висота* – зміна частоти коливань вібратора; чим частіші вони – тим вище звук (джерело звуку – голосниці, кількість змикань – висота); *сила звуку*, що є наслідком змін амплітуди коливань вібратора, яка визначається розмахом (гучністю). Голосниці, періодично розкриваючись, пропускають у надскладковий канал «озвучений» стовп повітря. На шляху до ротового отвору звукова

енергія поглинається тканинами ротоглотки, через що у простір повітряний потрапляє від 2–10 відсотків звукової енергії. Тому, формуючи звук, ми повинні отримувати вміння домогтися найкращого акустичного ефекту за мінімальних витрат м'язової енергії; *тембр* – акустична якість вокального звуку, це забарвлення звуку, завдяки якому розрізняються звуки однієї висоти у виконанні різних голосів або інструментів. Тембр, на перший погляд, простий і однорідний, містить у собі цілий спектр коливань частоти та гучності. До складу тембру можна віднести як основний тон (висоту звуку), так і часткові тони, що разом сприймаються як тембр. Таким чином, він залежить від обертонів-частот у спектрі звуку, а також від інтенсивності звучання обертонів. Якщо у звуці низькі обертони, – тембр щільний, густий, темнуватий. Якщо в частотному спектрі домінують обертони верхнього регістру, то звук при тій самій основній частоті світлий і водночас яскравого забарвлення. Тембр є спектром гармонічних і шумових коливань різної гучності й регістрового розташування (частоти), що визначають темброву характеристику звуку й справляють вирішальний вплив на його якість. В акустичному спектрі вокального звуку наявні три основні обертони: низька (НСФ), висока (ВСФ) та середня співацькі форманти. НСФ надає звуку м'якості та об'ємності, середня – пов'язана з фонетичним розрізненням голосних, висока – з дзвінкістю звуку; [7, 47] *вібрато* – складна форма модуляції звукової енергії, тісно пов'язана з тембром, що надає голосу життєвості, теплоти, задушевності, проникливості, природності. Голосів без вібрато не існує, проте воно буває настільки дрібним, що слух людини його не фіксує. Вимірюється воно кількістю пульсацій на секунду. Якщо кількість менша, ніж 5, то звук «хитається», якщо більша за 7 – «дзеленчить», як у козеняти. Дослідженнями доведено, що вібрато залежить від рівномірно-періодичних змін висоти, сили й тембру голосу, до того ж темброве вібрато є похідним від вібрато за силою звуку; *характер звуковимови* – розбірливість і художня виразність вокального звуку, які пов'язані з мовленням. Сполучення вокального звуку й мовлення, чистоти звуку та природності слова є складним завданням. Фундаментом академічного співу є кантилена, злитність звуків у мелодію, через що знижується якість звуковимови, яка відчутно залежить від висоти звуку [7, 47–56]. Усі розглянуті вище властивості сприймаються чуттєво як цілісний конкретний образ звуку. Звук як суто фізичне явище служить засобом подання сигналів і тільки за умов формування академічного вокального звукоутворення він набуває якостей художнього.

Як підкреслює О. Стахевич, *вокальний академічний звук* – це професійний співацький звук, в основі якого лежить академічна оперно-концертна оперта змішано-прикрита манера співу. Даному звуку характерні такі особливості, як *прикриття звуку, м'якість, округлість, дзвінкість, однорідність, природність*. Тільки академічний звук відповідає традиціям, стійким правилам і встановленим зразкам, які пройшли

випробування часом. Тільки академічна (класична) манера може співіснувати з наукою про звук акустикою, яка вивчає утворення та сприймання звуку живими істотами [6, 9] Формування академічного звукоутворення (академічна постановка голосу взагалі) є оптимальним з точки зору реалізації природних голосових даних людини.

Як зазначає С. Шип, усвідомлений вокальний академічний звук – це звук, що виникає шляхом свідомої скоординованої роботи всього голосового апарату й розумного вокального слуху з метою максимального виявлення акустичних особливостей звуку, його тембрового забарвлення, однорідності звучання при мінімальних затратах організму [7, 16]. Розглянувши *усвідомленість звуку* як психолого-педагогічну проблему, можемо констатувати, що: до структури усвідомленості належать найважливіші пізнавальні процеси, за допомогою яких людина пізнає світ і збагачує свої знання (відчуття, сприймання, пам'ять, уява й мислення); свідомість виявляється в здатності людини формувати мету діяльності. У процесі вибору й постановки мети відбувається оцінювання мотивів діяльності, приймаються рішення. Унікальність людської свідомості в тому, що вона позбавлена власної психологічної специфіки. Тому ми й ототожнюємо її, головним чином, з мисленням [6, 143].

Звукоутворення (голосоутворення, фонація), як стверджує Ю. Юцевич, це процес утворення звуку голосу. Одна із загальновизнаних теорій фонації (міоеластична) була висвітлена нами вище. Нейрохронаксічна ж вирізняється від згаданої вище тим, що пояснює роботу голосниць дією нервових імпульсів, які надходять від кори головного мозку до голосових м'язів (відкрита Р. Юссоном). Процес звукоутворення забезпечується, зокрема, сформованим в уяві еталоном звуку, що на основі попереднього досвіду веде до відповідної дії м'язів дихання, гортані, артикуляційного апарату. Таким чином, у звукоутворенні беруть участь усі компоненти голосового апарату. Характер же фонації може бути змінений у результаті постановки голосу [11, 24].

Зазначимо, що у формуванні співацького академічного звукоутворення ми повинні спиратися на певний співацький еталон, вокально-виконавські традиції різних епох та враховувати стилістично-жанрові особливості творів, які маємо в репертуарі. Офіційна назва існуючого співацького академічного еталону: «європейська академічна оперно-концертна оперта змішано-прикрита манера співу» [5, 26]. Такі основні ознаки класичної манери як *прикриття звуку, вироблення міксту*, якими людина зазвичай від природи не володіє, дають можливість співакові отримати рівний (за тембром і силою звучання) діапазон (не менш двох октав) змішаного звучання з плавним переходом від грудної частини діапазону до головної. Наразі іншого тлумачення набуває і термін «італійська вокальна школа», який на сучасному етапі вокальної педагогіки пропонується як «загальноєвропейська школа» в розумінні суто еталонного співу незалежно від приналежності до національної школи

та національного походження виконавця (доречно сказати, що українська національна традиція, її стилістичні особливості та наспівність мови наближаються до італійської).

Зважаючи на той факт, що сприйняття звуку здійснюється через усі аналізаторні системи та має багатокомпонентний зміст, вагомого значення набуває використання у вокальній педагогіці методу спостереження з метою спрямування майбутнього фахівця щодо його суб'єктивних відчуттів. У цьому процесі акустичні канали цієї системи не є домінуючими, бо неможливо зсередини почути такий самий звук, якій існує зовні. Увага учня повинна бути зосереджена на власному внутрішньому комфорті та закріпленні вдало знайдених відчуттів, які в подальшому можуть стати навичками формування академічного вокального звуку. Важливо зазначити, що завдання повторення не звуку, а інтуїтивно-розумієвої дії є найкращим шляхом знайдення вірних відчуттів і формування еталонного звукоутворення в цілому.

З метою визначення ефективного напрямку в роботі над формуванням вокального академічного звукоутворення застосовуються як емпірично-практичні, так і словесні методи, де основою виступають методи пояснення, наслідування. На початку навчання студента, коли він ще не має у свідомості еталону звучання, саме вищезазначені методи сформують уявлення студента про академічний вокальний звук. *Еталоном* є те, що знаходиться поза нами й має певні характеристики, а відчуття знаходяться всередині людини й викликають суб'єктивні індивідуальні уявлення та відчуття звуку. Педагог повинен надавати якомога більше наукового підґрунтя цим відчуттям для сприяння саме усвідомленому закріпленню якостей академічного співацького звукоутворення, що в подальшому стануть навичками. Якщо під час усного пояснення викладачем процесу звукоутворення стануть у нагоді наочні засоби з показом схем і зображень голосового апарату в контексті формування звуку, то на практиці стануть провідними асоціативно-образні визначення (відчуття вібраційні, резонаторні, м'язові). Доречно відзначити, що метод наслідування (повтору) має вплив і на образно-асоціативні визначення характеру звуку.

Головне, щоб процес формування навичок звукоутворення був чітко усвідомленим і вокаліст міг «бачити» й «чути» зсередини процес дії органів голосового апарату, фіксувати вдалі тілесні відчуття й використовувати їх для подальшого самоконтролю. Педагог з вокалу і сам вокаліст не бачать механізму голосового апарату під час відтворення звуку, але він повинен уявляти та спрямовувати його роботу, керуючись своїм вокальним слухом, який, у свою чергу, керує та регулює слухові, вібраційні, м'язові, резонаторні відчуття як самого вчителя, так і формує навички в майбутніх фахівців.

Як у створенні музичного образу, так і у формуванні навичок вокального академічного звукоутворення (особливо на початковому етапі), великого значення мають асоціації. З метою знаходження схожих

вібраційних, слухових або ж м'язових асоціацій бажано уявити-згадати відчуття, наприклад, з життєвого досвіду. Майже всі викладачі пропонують солодко позіхнути перед тим, як почати фонаційний процес. Конкретна установка позіхнути вимагає піднятого піднебіння та вільної гортані. Отже, іноді асоціативний підхід є доволі ефективним. Але, щоб асоціації в пошуках звукоутворення ставали усвідомленими, а не формальними, даний метод передбачає наукове обґрунтовування конкретних асоціативних дій і виконання майбутніми фахівцями чітких завдань і вказівок.

Найрезультативнішою групою методів формування правильного звуку вважаємо групу методів, які спираються на фіксацію внутрішніх відчуттів, у тому числі «вокально-тілесну схему» (шлях фіксації відчуттів для набуття навичок звукоутворення). Під час співу в голосовому апараті виникають внутрішні відчуття, які мають чітку локалізацію та майже завжди відчутно фіксуються. Отже, усвідомлюючи (фіксуючи та запам'ятовуючи) відчуття, ми формуємо навички. Відчуття, які виникають під час співу, утворюють своєрідну «клавіатуру вокально-тілесної схеми»[9, 101], хоча їх ефективність без розвиненого вокального слуху в цілому не завжди висока (наприклад, під час захворювань).

У практиці співацького навчання досить широко використовуються уявне суб'єктивне відчуття спрямування подачі звуку. Не слід забувати й про «резонансний пункт» О. П. Мишуги (пункт Ж. Морана), у якому концентруються найінтенсивніші відчуття, пов'язані з високою співацькою формантою та вокальною технікою академічної манери із сильним імпердансом. Знайти правильний вокальний звук допоможе прийом, коли здійснюється «прикриття» відкритого голосного, а місце чутливості піднебіння розширюється й відсувається назад, до задньої стінки глотки. Відчуття «маски» не такі сильні, як у «резонансному пункті», але досить відчутні, особливо на верхніх звуках, що дозволяє орієнтуватися на них під час навчання. Заслуговує на увагу також досить поширений прийом співу вправ на «закритих» голосних, коли вихідними є сонорні приголосні «М», «Н». Наявність відчуттів «резонансного пункту», і «маски», навіть якщо їх плутають, є стійким показником вокальної техніки, оскільки сприяють свідомому вдосконаленню учнями вокальної техніки, розвивають у них увагу та спостережливість, охороняючи процес звукоутворення від загрози пошуку звучання без контролю, «навпомацки» [11, 64].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У статті розглянуто наукову думку щодо формування академічного вокального звукоутворення та засвідчено необхідність і своєчасність її дослідження; конкретизовано сутність понять «звук», «вокальний звук», «вокальний академічний звук», «усвідомлений вокальний академічний звук», «звукоутворення»; висвітлено особливості низки методів формування навичок академічного співацького звукоутворення.

У результаті опрацювання літератури з'ясовано, що проблема формування навичок академічного вокального звуку є важливою, оскільки

виступає однією з умов розвитку духовної культури, а також є актуальним завданням музично-педагогічної освіти. Першоджерела з проблеми дослідження інтерпретують взагалі співацьку діяльність як основну, що дозволяє за допомогою вокального слуху та м'язово-вібраційних відчуттів формувати професійну академічну фонацію майбутніх музикантів, педагогів і виконавців, яка є складовою удосконалення їх фахової підготовки. В основі ж процесу роботи над формуванням вокального професійного звуку корифеї вбачають визнану світом європейську академічну оперно-концертну оперту змішано-прикриту манеру співу, якій характерні прикриття звуку, м'якість, округлість, дзвінкість, однорідність, природність звуку.

Конкретизуючи поняття «звук», «вокальний звук», «вокальний академічний звук», «усвідомлений вокальний академічний звук», «звукоутворення», ми визначили фізичні властивості (акустичні критерії) звуку та слухове сприйняття його, висвітлили психологічну основу усвідомленого вокального звуку, розглянули особливості процесу формування у студентів вокального професійного звукоутворення.

Висвітливши особливості низки загальновідомих методів у формуванні академічного співацького звуку ми дійшли висновків, що у процесі формуванням навичок еталонного вокального звукоутворення великого значення має активізація м'язово-вібраційних відчуттів і вокального слуху, які, у свою чергу, можливо свідомо підлаштовувати й координувати. Ураховуючи психофізіологічні особливості учнів, бажано знайти індивідуальні дієві методи та прийоми формування навичок академічного вокального звукоутворення для кожного учасника освітнього процесу. Кінцевою метою сформованих навичок завжди має бути кантиленийний спів із прикритим, м'яким, округлим, дзвінким, однорідним звуком, що відповідає звуковому еталону професійного звукоутворення, якому наслідують усі без винятку співаки академічної манери.

Перспектива подальших наукових розвідок у контексті нашого дослідження полягає в розробці методичного забезпечення розвитку рефлексивних дій у формуванні академічного звукоутворення, а також формування вмінь до самостійної роботи у процесі опрацювання вокального репертуару.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк В. Вокальна педагогіка (сольний спів) : підручник / Антонюк Валентина Геніївна. – К. : ЗАТ Віпол, 2007. – 174 с.
2. Кушка Я. С. Методика музичного виховання дітей / Кушка Ярослав Степанович. – Тернопіль : Навчальна книга, 2010. – 288 с.
3. Люш Д. Развитие и сохранение певческого голоса / Люш Дмитрий Васильевич. – К. : Муз. Україна, 1988. – 144 с.
4. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посібник / Ростовський Олександр Якович. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
5. Стахевич О. Г. З історії вокально-виконавських стилів та вокальної педагогіки : посібник / Стахевич Олександр Григорович. – Вінниця: Нова книга, 2013. – 176 с.

6. Стахевич О. Г. Основи вокальної педагогіки: Природно-наукові теорії сольного співу. Курс лекцій : навч. посібник для студ. дир.-хор. фак. муз. та пед. вузів / Стахевич Олександр Григорович. – Х. – Суми : ХДАК-СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2002. – 92 с.

7. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / Шапар В. Б. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.

8. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю : навчальний посібник / С. В. Шип. – К. : Заповіт, 1998. – 368 с.

9. Юссон Р. Певческий голос / Рауль Юссон. – Москва : Музыка, 1974. – 262 с.

10. Юцевич Ю. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу : навч.-метод. посібник / Юцевич Юрій Євгенович. – Київ, 1998. – 155 с.

11. Юцевич Ю. Словник музичних термінів / Юцевич Юрій Євгенович. – Київ : Музична Україна, 1977. – 206 с.

РЕЗЮМЕ

Ластовецкая Т. М. Формирование навыков академического вокального звукообразования у будущих специалистов музыкального искусства.

Методами научно-теоретического анализа литературы, обобщения, наблюдения и сравнения реального состояния вокально-педагогического процесса воспитания будущих специалистов искусства в статье актуализирована проблема формирования у студентов навыков правильного академического вокального звукообразования; конкретизировано сущность понятий «звук», «вокальный звук», «вокальный академический звук», «осознанный вокальный академический звук», «навыки», «звукообразование»; проанализировано научную мысль касательно формирования навыков вокального звукообразования; освещены акустические критерии вокального звука (высота, сила звука, тембр, вибрато, характер звукопроизношение, а также критерии вокального академического профессионального звука (прикрытие, мягкость, звонкость, естественность, однородность), которые, в свою очередь, тесно связаны с нейрофизиологией; поданы особенности ряда методов и приемов формирования навыков вокального академического звука в направлении активизации вокального слуха, барорецепции и телесных мышечно-вибрационных ощущений.

Своевременность и необходимость решения выбранной проблемы в том, что сегодня такие явления как ограниченный звуковысотный и динамический диапазон, неопределенный тембр, детонация, форсирование дыхания и звука, глубокая артикуляция, неразборчивость произношения и даже потеря голоса имеют место в практике учебных заведений. Так называемым «зерном путаницы, является отождествление дефиниций «формирование навыков академического вокального звукообразования» (образование звука в свободной глотке с фиксацией мышечных ощущений для подстройки положения гортани, корректировки импеданса и др .) и «выработка навыков близкой артикуляции» (это совсем другие мышечные ощущения ротовой полости, языка, губ...).

В публикации изложены особенности ряда методов формирования академического звука, направленность которых состоит в том, чтобы всевозможными способами активизировать мышечно-вибрационные ощущения и вокальный слух. Данные навыки помогут будущему специалисту искусства координировать работу голосового аппарата в соответствии с эталонным профессиональным звукообразованием. Учитывая психофизиологические особенности вокалиста, желательно находить индивидуальные эффективные методы и приемы формирования навыков академического вокального звукообразования для каждого участника образовательного процесса. Конечной целью сформированных навыков всегда должно быть пение прикрытым, мягким, округлым, звонким, однородным звуком, что соответствует звуковому эталону профессионального звукообразования, которому подражают все без исключения певцы академической манеры.

Ключевые слова: звук, вокальный звук, академический вокальный звук, осознанный вокальный звук, звукообразование, ассоциации, ощущения, постановка голоса.

SUMMARY

Lastovetska T. M. Formation of the academic vocal sound production skills in the future music art specialists.

Methods of scientific and theoretical literature analysis, generalization, observation and comparison of the real state of vocal-pedagogical process of the future art specialists teaching allowed to actualize in the article the problem of formation of students' skills of correct academic vocal sound production; the essence of the concepts "sound", "vocal sound", "academic vocal sound", "conscious academic vocal sound", "skills", "sound production" is specified; scientific thought regarding the formation of vocal sound production skills is analyzed; acoustic criteria of the vocal sound (height, sound volume, timbre, vibrato, character pronunciation of sounds, as well as the criteria of academic professional vocal sound (cover, softness, sonority, naturalness, homogeneity), which, in turn, are closely related to neurophysiology are highlighted; the peculiarities of a number of methods and techniques of developing of the academic vocal sound production skills in the direction of vocal hearing enhancing, and baroreception and bodily muscle-vibrating sensations are characterized.

The timeliness and necessity of solving the selected problem is manifested in the fact that today such phenomena as the limited pitch and dynamic range, uncertain tone, detonation, forcing the breath and sound, deep articulation, pronunciation promiscuity and even loss of voice take place in the practice of education institutions. The so-called "corn of confusion" is the identification of definitions "formation of skills of academic vocal sound production" (formation of sound in free throat with fixing muscular sensations to adjust the position of the larynx, adjustment of

impedance, etc.) and “development of skills of close articulation” (these are very different muscular feelings of the mouth, tongue, lips...).

The publication reveals peculiarities of a number of methods of academic sound forming, which are directed at intensification of muscle-vibrating sensations and vocal hearing in every possible way. These skills will help a future art specialist to coordinate the work of the vocal apparatus in accordance with the standard professional sound production. Taking into account the physiological characteristics of the vocalist, it is advisable to find individual effective methods and techniques of developing academic vocal sound production skills for each participant of the educational process. The ultimate goal of the formed skills should always be singing in covered, soft, rounded, sonorous, homogeneous sound that corresponds to the audio standard of professional sound production, which is imitated by all the singers of the academic manner.

Key words: *sound, vocal sound, academic vocal sound, conscious vocal sound, sound production, associations, feelings, voice training.*

УДК 378.14:78.07.071.5(438)

Н. А. Філіппенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПОЛЬЩІ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Статтю присвячено розвитку рефлексійного мислення майбутніх учителів початкової школи Польщі та його використанню в процесі музичної підготовки на основі польського наукового досвіду. Розкрито зміст поняття «рефлексійне мислення» у філософському, психологічному та педагогічному трактуванні. Виявлено особливості й закономірності етапів його розвитку. У статті наведено види, техніки, моделі, методи розвитку рефлексії здатних підвищити ефективність процесу музичної підготовки. Обумовлено взаємозалежність рефлексії та практичної діяльності. З'ясовано, що рефлексія є складовою професійних компетенцій майбутніх учителів і її розвиток покращує підготовку до проведення музичних занять.

Ключові слова: майбутні вчителі початкової школи, музична підготовка, рефлексійне мислення, практична діяльність, самовдосконалення.

Постановка проблеми. Музична освіта дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах Польщі є предметом занепокоєння великої кількості науковців. Розвитком музичних інтересів дітей піклується, переважно, один учитель початкової школи, на якого покладено реалізацію дидактичних, виховних, опікуючих функцій, забезпечення безпеки життя своїх вихованців, сприяння розвитку їх здібностей, постійне самовдосконалення, виховання учнів у дусі любові до Батьківщини, розвиток громадянських, моральних, якостей, згідних з ідеєю демократії, толерантного ставлення до інших народів, рас, світопоглядів [4]. У цьому сенсі постає питання щодо якісної професійної підготовки такого спеціаліста, оскільки загальновідомо, що музичні здібності дітей інтенсивно розвиваються саме в цей період. Надати «з нуля» таку підготовку протягом студій досить важко, враховуючи те, що на дисципліни музичного спрямування приділяється мало часу (в середньому від 45 – до 100 годин). На думку польських науковців, обов'язковим елементом будь-якого навчання є рефлексія, тобто поглиблені роздуми над власними знаннями, діяльністю, що мотивують студентів до самовдосконалення. Проте, питання про використання рефлексійного мислення майбутніх учителів початкової школи в Польщі в процесі музичної підготовки вивчені недостатньо.

Аналіз актуальних досліджень. У польському науковому просторі є досить популярною концепція «рефлексійної практики» американського філософа Дональда Шона (Donalda Schona), яку адаптували на польському ґрунті М. Черепаняк-Вальчак (M. Czerepaniak-Walczak), М. Тарашкевич (M. Taraszkiewicz), Д. Ельснер (D. Elsner) у сфері освіти. Й. Беднера (J. Bednera), вважає, що процес формування «рефлексійної практики», повинен відбуватися вже зі студентських лав; Йоанна Шимчак (Joanna Szymczak) пропонує модель розвитку рефлексійності майбутніх учителів початкової школи; І. Копачинська (I. Korpaczynska) аналізує особливості рефлексії у сфері ранньошкільної освіти; М. Вітковська (M. Witkowska) досліджує рефлексивність учителів іноземних мов; С. Паріс, Л. Аурес (S. Paris, L. Ayres) розглядають рефлексію як метод, здатний підвищувати саморегуляцію; М. Левартовська-Зихович (M. Lewartowska-Zychowicz), Е. Філіп'як (E. Filipiak) трактують поняття «рефлексійний практик» як одну з моделей сучасного вчителя; Д. Вербінська (D. Werbińska), К. Поляк (K. Polak) вважають, що розвиток рефлексії неодмінно спонукає до створення нових теоретичних і практичних підходів, програм навчання; М. Ледзінська, Е. Чернявська (M. Ledzińska, E. Czerniawska) пропонують розглядати свідому рефлексію як показник ефективності навчання; І. Вендреньська (I. Wendreńska) вивчає рефлексію в межах підготовки вчителів спеціальності «олігофренологія». У сфері музичної освіти, з метою підвищення якості навчання та покращення проведення музичних занять у часи педагогічних практик, рефлексійне мислення пропонують застосовувати М. Кісель, А. Вейнер (M. Kisiel, A. Weiner).

Мета статті полягає у висвітленні сутності та пошуку можливих шляхів розвитку рефлексійного мислення майбутніх учителів початкової школи Польщі в процесі музичної підготовки, що конкретизовано в таких завданнях: з'ясувати зміст поняття «рефлексійне мислення» у філософському, психологічному та педагогічному трактуванні; окреслити види, методи, технології, моделі розвитку рефлексійного мислення; з'ясувати взаємозалежність рефлексії та практичної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Рефлексійне мислення виконує важливу роль не тільки в щоденному професійному житті педагога, а й набуває великого значення вже з початку студіювання. Термін «рефлексія» походить від латинського «reflexio», що означає – повернення назад. У метафоричному розумінні слід розуміти як міркування над сутністю явищ [12]. Зрозуміти зміст поняття допоможе цитата Е. Канта, яку наводить у своєму дослідженні Магдалена Вітковська: «..стан розуму, у якому ми намагаємося знайти суб'єктивні умови, завдяки яким можемо дійти до понять [11]. Слід зауважити, що поняття «рефлексія» та «рефлексійне мислення» в науковій літературі вживаються як синоніми. На думку польського філософа Войцеха Худи, рефлексійне мислення займає почесне місце в процесі формування самосвідомості людини, «створює певну сферу переживань, яка, в подальшому стає «базою» для пізнання та розуміння світу» [2]. Сутність

поняття намагалися довести науковці-психологи. Так, Марія Келар-Турська переконує, що рефлексія впливає на розвиток метапізнавальної діяльності людини, що, у свою чергу, відбивається на процесах навчання, а саме, поліпшує концентрацію та пам'ять [5].

На польському науково-педагогічному просторі не існує єдиної думки стосовно рефлексії. Богуслава Йодловська формулює її як «акт свідомості, спрямований на поглиблене пізнання з метою розуміння, або наближення до розуміння» [3]. Ріхард Арендс характеризує поняття як «аналітичний роздум учителя над власною діяльністю, результатами педагогічних впливів» [1]. Інші науковці акцентують важливість обсервації в процесі педагогічної діяльності. Так, Йоанна Шимчак наголошує, що рефлексія надає можливість учителю оцінити рівень власних знань, умінь, розвиває здатність до спостереження, діагностування діяльності, де обов'язково потрібні зміни для оновлення застарілих стандартів. Авторка вважає, що за її допомогою стає можливим конструювання власної філософії освіти у свідомий, критичний спосіб. Таким чином, рефлексивний учитель має більше шансів на відхід від стереотипів, відвертість до нових альтернативних розв'язань, створення нових технологій. На думку Йоанни Шимчак, рефлексія – це здатність до обстеження дійсності, її аналізу, виявлення різних поглядів, контекстів, пошук креативних розв'язань та надання їм рис практичності, розуміючи під цим втілення їх у власну діяльність [7]. Отже, спільним серед різних поглядів науковців стосовно рефлексії, є *вибір події, ситуації, проблеми; її спостереження; замислення з метою усунення недоліків, вирішення проблем, з'ясування що спричинило успіх; та впровадження у власну практичну діяльність на вищому рівні оновлених знань, умінь тощо.*

З огляду на час, коли відбувалася рефлексія, польські науковці (Богуслава Йодловська, Кжиштоф Полак, Богуслава Голєнбняк, Хенрика Квятковська) вирізняють три її види: *«рефлексія до діяльності», «рефлексія під час діяльності», «рефлексія після діяльності»*. Дана концепція була створена на підставі теорії «рефлексійної практики», запропонованої американським філософом Дональдом Шоном [7]. Цікаво зауважити, що автор теорії був не тільки геніальним дослідником-практиком, а й блискучим музикантом-виконавцем гри на фортепіано та кларнеті, який закінчив консерваторію в Парижі. Стосовно розвитку рефлексійного мислення майбутніх учителів початкової школи в процесі музичної підготовки, ми вважаємо доцільним зосередитися на розвитку рефлексії *«до діяльності»* та рефлексії *«після діяльності»*, оскільки, на думку польських науковців, рефлексія *«під час діяльності»* потребує від дослідника певного практичного досвіду та знань, якими студенти ще не володіють [7].

Для здійснення аналізу технік, що сприяють розвиткові рефлексійного мислення майбутніх учителів початкової школи в процесі музичної підготовки, ми обрали техніки, запропоновані Магдаленою Вітковською [11, 70]. Перша з них – **STRIDE**, яка має на меті виявити й вирішити

проблему. Виникла у Великій Британії та застосовувалася під час коучтренінгів. Назва походить від аббревіатури англійських слів, які означають шість етапів тієї техніки, зв'язаних у єдиний цикл. Польський науковець Малгожата Адамс-Тукендорф адаптувала її до дидактично-виховної роботи в школі. Отже, *перший етап* – окреслення позитивних якостей учителя, на які він може спиратись у своїй праці; *другий* – постановка цілей, одночасно усвідомлюючи зміни, які планує запровадити; *третій* – аналіз реальності з постановою та відповідями на питання: «що мені перешкоджає», «що є для мене проблемою»; *четвертий* – поглиблені роздуми стосовно означених проблем з обов'язковим спиранням на власні позитивні якості; *п'ятий* – остаточне рішення, яке, на думку дослідника, є найбільш ефективним; *шостий* – готовність до впровадження в практику прийнятого рішення. Як зауважує науковець, важливо окреслити часові межі вирішення проблеми – від тижня до місяця, залежно від цілей. У процесі музичної підготовки студентів ранньошкільної освіти дана методика може застосовуватися з метою покращення самоусвідомлення стосовно існуючих проблем володіння музичним інструментом, або читання нотного запису тощо. Також вона може бути застосована як на етапі планування практичної діяльності, тобто «до діяльності», так і після неї в якості аналізу – «після діяльності».

Інша техніка – «**критична подія**», що має на меті аналіз та усвідомлення того, що відбулося несподівано, неочікувано під час педагогічної діяльності та поза нею. У цьому випадку маємо приклад рефлексії «після діяльності», але можливо її використання й до діяльності в якості підготовки. У цьому разі викладач має «змодельовати» перед студентами таку несподівану ситуацію та запропонувати вирішити її. Польські науковці звертають увагу на циклічний характер техніки, у якій може бути від двох етапів – «опис події», «значення події»; до чотирьох – «самопостереження», «опис події», «самоусвідомлення причин події», «самооцінка» [11, 73]. Техніка може реалізовуватися під час проведення педагогічних практик, по закінченні яких студенти повинні підготувати пакет обов'язкових документів. Серед них є щоденник спостережень, куди студенти записують власні реакції, поведінку учнів у момент «критичного» випадку під час музичних занять.

Наступна техніка розвитку рефлексійного мислення, яку можливо застосовувати в процесі музичної підготовки майбутніх учителів початкової школи – «**портфоліо**». Має на меті створення опису власної педагогічної діяльності, інформаційної «бази» для саморефлексії та самооцінки, неодмінних складових професійного розвитку майбутніх учителів. Розрізняють портфоліо «робоче» – безпосередньо план занять і «презентаційне» – подає свого власника з кращого боку, підкреслюючи його здобутки. Запропонована технологія з успіхом використовується в процесі музичної підготовки в періоди проведення як відривної, так і безвідривної педагогічної практики (теренових занять) у формі складання

обов'язкової документації. Останнім часом з'явилася нова, альтернативна форма «портфоліо» – електронна, яку запропонувала студентам і викладачам Агнешка Хжоншч, віце директор Центру e-Learning AGH в Кракові. Головна функція технології полягає в документальному оформленні власного досвіду та поширенні його в мережі Інтернет. Е-портфоліо може використовуватися як інструмент оцінювання викладачами роботи студентів, та найцінніше – це шанси студентів на розвиток рефлексії [11, 75]. Дану технологію можна використовувати як «до діяльності» на етапі планування музичної діяльності, так і «після діяльності» в якості аналізу того, що відбулося.

У своєму дослідженні Магдалена Вітковська для розвитку рефлексії пропонує технологію «аудіо-відео запису», сутність якої полягає в міркуванні над власною діяльністю за допомогою запису. Авторка, спираючись на англійських науковців Richards Jack C. і Thomas S. C. Farrell, підкреслює важливість технології, адже вона допомагає верифікації власних теоретичних знань на практиці та уможлиблює процес рефлексії дистанційного спостереження себе [11, 76]. У процесі музичної підготовки, технологія, на нашу думку, може використовуватися до практичної діяльності в якості тренінгу, та після неї. В останньому разі аудіо-відео запис неодмінно буде збагачений контактами з учнями, що надає можливість більш поглибленої рефлексії.

Йоанна Шимчак у своєму дослідженні пропонує модель розвитку рефлексії майбутніх учителів початкової школи, яка характеризується циклічністю та обіймає шість етапів: *перший* – «вибір ситуації» – студент обирає деяку ситуацію зі своєї практики й піддає її критичному аналізу. На допомогу можна застосувати такі питання: «Що вразило мене під час сьогоденної роботи з учнями? Який випадок виник у моїй практиці вперше? Який випадок з'явився в черговий раз? Який момент під час роботи з учнями був для мене важким? Який момент роботи з учнями спричинив мені задоволення?»; *другий* – «опис ситуації» – студент виконує загальний опис вибраної ситуації. У цьому можуть допомогти такі питання: «Де виник випадок? Хто брав участь у ньому? Яку роль я виконував? Яким чином я повадився у визначеній ситуації? Як діяли інші учасники ситуації? У який спосіб я організував роботу для учня/учнів, або інших учасників ситуації? До чого я прямував у роботі з учнями?»; *третій* – «аналіз на підставі власних знань, умінь» – навідними питаннями, у цьому разі, можуть бути такі: «Чому я повів себе у визначений спосіб? Чому організував роботу саме так? Чому реакція учнів на мою пропозицію роботи була така, а не інша? У який (інший від обраного) спосіб я міг би організувати роботу?»; *четвертий* – «з'ясування проблемної сфери/ситуації» – після вибору ситуації студент звертається до зовнішніх джерел інформації з метою пошуку подібних проблем. Етап являє своєрідну платформу між попередніми знаннями майбутнього вчителя й науковими знаннями; *п'ятий* – «аналіз зовнішніх джерел інформації» – студент аналізує проблемні ситуації, звертаючись до наукової літератури,

досвіду інших учителів, професіоналів, знайомиться теоретично з перспективами вирішення проблем; *шостий* – «впровадження змін» – студент «повертається» до першого етапу «вибору ситуації» та розглядає її через призму сконструйованих знань [8]. Йоланта Шимчак надає своїй моделі розвитку рефлексії майбутніх учителів початкової школи виміру практичності. Ураховуючи це, ми припускаємо, що запропонована модель може бути корисною в період педагогічних практик студентів до проведення музичних занять. Отже, у результаті аналізу різних технік, моделі розвитку рефлексії студентів ранньошкільної освіти, доходимо до висновку, що спільним для них є, переважно, *циклічний характер* процесу, який складається з етапів, пов'язаних між собою та неодмінний зв'язок з *практичною діяльністю*, завдяки якій і відбувається рефлексія «до діяльності» – в якості планування, «після діяльності» – в якості аналізу.

Як зауважує Мірослав Кісель, запровадження нових, альтернативних форм практичної діяльності в процесі музичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, буде сприяти розвитку саморефлексії, складової необхідних професійних компетенцій [6]. У цьому сенсі, науковець пропонує проведення *музикологічних семінарів*, метою яких є ознайомлення з різними музичними стилями, творчістю композиторів. У семінарах беруть участь студенти, учні шкіл, які разом готують виступ у формі презентації, реферату, виконання музичних творів, а по закінченні відбувається дискусія-рефлексія. Теми подібних семінарів можуть бути різноманітними, наприклад: «Пам'яті Генриха Гурецького», «Фредерік Шопен – маляр і поет фортепіано», «200 річниця з дня народження Оскара Кольберга».

Одним із шляхів набуття практичного досвіду у сфері музичного мистецтва майбутніми вчителями початкової школи, наголошує Мірослав Кісель, є *студентське музикування*, яке відіграє роль заохочувального чинника в процесі формування естетичних цінностей студентів. Збірні концерти, музичні імпрези, фестивалі рокової музики та різдвяних пісень у подальшому не тільки вдосконалюють музичні досвідчення студентів, а й створюють умови для розвитку рефлексійного мислення.

До методів, які поповнюють особистий практичний досвід студентів можна віднести *мистецькі дослідні проекти*, дидактичною метою яких, крім самоосвіти студентів, є формування здатності до аналізу отриманих знань та створення на їх основі власних методик навчання, які б розвивали в майбутньому музичні інтереси та здібності учнів. Протягом дослідження студенти самостійно пізнають оточуючу реальність, ставлять запитання та знаходять відповіді, поповнюють свої знання завдяки ліквідації «білих плям», та, по закінченні, презентують результат. Теми подібних проектів можуть бути такими: «Вплив медіа на розвиток музичних інтересів дитини», «Музичні інтереси учнів загальноосвітніх шкіл», «Вчимося з Моцартом» та ін. [6]. Великого значення цьому методу надає Агнешка Вейнер. Науковець вважає, що він «розвиває креативні можливості, мотивує до роздумів, «підштовхує» до саморозвитку» [9].

Агнешка Вейнер перелічує завдання, які потрібно виконати студентам ранньошкільної освіти в період проходження педагогічної практики, у тому числі до проведення музичних занять, серед яких – «складання нотаток на тему співробітництва школи з іншими установами; впровадження в шкільну практику інноваційних форм і методів; пошук та опрацювання документальної інформації стосовно функціонування шкіл; вивчення та аналіз навчальних планів, програм; проведення за власним сценарієм однієї позакласної години» тощо. Під час виконання цих завдань, на нашу думку, студенти мають шанси на розвиток рефлексійного мислення, необхідної складової професійних компетенцій майбутніх учителів початкової школи [10].

Висновки. Рефлексійне мислення є здатністю до поглиблених роздумів над власною діяльністю. У результаті аналізу поглядів польських науковців виявлено особливості її розвитку, що полягають у циклічності відтворення етапів та їх закономірності: вибір події; її спостереження; замислення з метою усунення недоліків; впровадження у власну практичну діяльність. Для розвитку рефлексійного мислення у студентів ранньошкільної освіти до проведення музичних занять доцільно використовувати її види: *«до діяльності»* та *«після діяльності»*; техніки, запропоновані Магдаленою Вітковською: STRIDE, «критична подія», «портфоліо», «техніка аудіо-відео запису»; модель розвитку за Йоанною Шимчак, методи на підставі тверджень М. Кіселя, А. Вейнер: музикологічні семінари, студентське музикування, мистецькі дослідні проекти, педагогічна практика студентів. З'ясовано взаємозалежність рефлексії та практичної діяльності, яка полягає в замисленні над процесом планування діяльності й аналізом результатів того, що відбулося. Визначено, що розвиток рефлексійного мислення сприяє розвиненню професійних компетенцій майбутніх учителів початкової школи і, таким чином, покращує їх музичну підготовку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Arends Richard I. Uczymy się nauczać / Richard I. Arends. – Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994. – 527 s.
2. Chudy Wojciech [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ptta.pl/pef/pdf/suplement/chudy.pdf>
3. Jodłowska B. Refleksja pedagogiczna jako warunek rozwoju zawodowego i doskonalenia pracy nauczyciela / B. Jodłowska // Podstawy edukacji. – Kraków : Kolegium Nauczycielskie w Krośnie, 1994. – S. 217–231.
4. Karta Nauczyciela [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2>
5. Kielar-Turska M. Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia // Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 1. Podstawy psychologii / M. Kielar-Turska ; pod red. Jana Strealu. – Sopot : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003. – S. 285–332.
6. Kisiel M. Ścieżki edukacyjne – teoria w praktyce. Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

https://www.researchgate.net/publication/292146713_Jezyk_muzyki_i_mowa_muzyczna_w_dialogu_dziecka_z_doroslym_w_educacji_elementarnej

7. Szymczak J. Bycie (stawanie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1801/Joanna%20Szymczak%20Bycie%20stawanie%20sie%20refleksyjnym%20nauczycielem.%20Perspektywa%20socjokulturowa.pdf?sequence=1>

8. Szymczak J. Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

https://www.google.com.ua/search?q=Joanna+SzymczakModel+rozwijania+re%EF%AC%82+eksyjno%C5%9Bci&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=1-1zWPfwH4avsQHKx6zoAQ#q=Joanna+Szymczak+Model+rozwijania+re%EF%AC%82+eksyjno%C5%9Bci

9. Weiner A. Od scjentyzmy w stronę humanistyki – metoda proejktów w kształceniu studentów edukacji muzycznej / A. Weiner [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://www.wychmuz.pl/userfiles/Publikacje%20bezplatne/2013%20Profesjonalizm%20w%20edukacji%20muzycznej.pdf>

10. Weiner A. Praktyki ogólnopedagogiczne elementem profesjonalizmu zawodowego [Електронний ресурс] / A. Weiner. – Режим доступу :

<http://www.wychmuz.pl/userfiles/Publikacje%20bezplatne/2013%20Profesjonalizm%20w%20edukacji%20muzycznej.pdf>

11. Witkowska M. Refleksyjność u nauczycieli i kandydatów na nauczycieli języków obcych : praca doktorska / M. Witkowska. – Poznań, 2014. – 481 s.

12. Латинско-русский словарь [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://dic.academic.ru/dic.nsf/latin_rus/36629/reflexio

РЕЗЮМЕ

Филиппенко Н. А. Развитие рефлексийного мышления у будущих учителей начальной школы Польши в процессе музыкальной подготовки.

Статья посвящена развитию рефлексийного мышления, способности к углублённому размышлению над собственной деятельностью, будущих учителей начальной школы Польши и использованию этого опыта в процессе музыкальной подготовки специалистов в Украине. Рассматривается сущность понятия «рефлексивное мышление» в философской, психологической и педагогической трактовке. Выяснено, что в научной литературе слова «рефлексия» и «рефлексивное мышление» являются синонимами.

В результате анализа взглядов польских ученых выявлены особенности развития рефлексии, которые заключаются в цикличности её этапов и их закономерности: выбор события, наблюдение, размышление с целью устранения недостатков, внедрение в практическую деятельность. Для развития рефлексивного мышления студентов начального образования в процессе музыкальной подготовки целесообразно использовать её виды: «до деятельности» и «после деятельности»; техники, предложенные Магделеной Витковской: STRIDE, «критическое событие», «портфолио», «техника аудио-видео

записи»; «модель розвитку Йоанны Шимчак; методи, на основе утверждений М. Киселя и А. Вейнер: организация музыкологических семинаров, студенческое музицирование, исследовательские проекты в сфере искусства, проведение педагогической практики.

Определена взаимозависимость рефлексии и практической деятельности, которая заключается в процессе размышления над планированием предстоящей деятельности и её последующим анализом. Выяснено, что развитие рефлексивного мышления способствует росту профессиональных компетенций будущих учителей начальной школы, и, таким образом, улучшает их подготовку к проведению музыкальных занятий.

Ключевые слова: будущие учителя начальной школы, музыкальная подготовка, рефлексивное мышление, практическая деятельность, самоусовершенствование.

SUMMARY

Filippenko N. Development of reflection of the future primary school teachers in Poland in the process of musical training.

The article deals with development of the reflection thinking, the ability for an in-depth reflection of the future primary school teachers' own activity in Poland and its use in the process of musical training on the basis of Polish research experience. The meaning of the concept "reflection thinking" is revealed in philosophical, psychological and pedagogical interpretation. It is found out that in research literature the words "reflection" and "reflection thinking" are synonyms.

As a result of analysis of Polish researchers' views the peculiarities of reflection development, which are reduced to the cyclical character of its phases and their succession: choice of event, observation, reflection with the aim of eliminating deficiencies, introduction in practical activity, are found out. For the development of students' reflexive thinking in the process of musical training it is advisable to use its types: "prior activities" and "after activities"; the technique proposed by Magdalena Vitkovska: STRIDE, "critical event", "portfolio", "technology of audio-video recording"; "model of development of Joanna Szymczak; methods based on the statements of M. Kisiel, A. Weiner: organization of musicological-study workshops, student music playing, research projects in the field of art, conducting teaching practice.

The interdependence of reflection and practical activity, which manifests itself in the process of reflection on planning future activities and its subsequent analysis, is defined. It is found out that development of reflective thinking contributes to the growth of professional competence of the future primary school teachers and thus improves their training for conducting music lessons.

Key words: future primary school teachers, musical training, reflection thinking, practical activity, self-perfection.

РОЗДІЛ V. ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

УДК 78:615.851]111.85

Ludwika Konieczna-Nowak

Karol Szymanowski Academy of Music in Katowice

BEAUTY IN MUSIC THERAPY – CLINICIANS’ PERSPECTIVE

Beauty is a fascinating phenomenon that is researched and speculated about in many disciplines. In expressive arts therapies it is considered to play an important role, but few theories and little empirical research has been done in this field. This article briefly reviews selected perspectives on the role of beauty and aesthetic experiences in music therapy processes and presents the results of a small qualitative investigation. This study illustrates the clinicians’ points of view regarding understanding the presence and meaning of beauty in the regular clinical music therapy practice.

Key words: *beauty, music, music therapy, clinicians’ perspective.*

Introduction. Beauty is a mysterious object of probably never-ending reflection of philosophers, aestheticians, artists and, lately, neuroscientists. Beauty is the word that an average person uses in some form intuitively and commonly almost every day. So it is obvious, and yet, so vague at the same time.

Today, different aspects of beauty are investigated through aesthetics, philosophical reflection, and also with brain studies. Nevertheless, neither philosophers nor neuro-aestheticians are close to the definite, objective answer regarding the nature of beauty. Experiments are being performed and some implications arise, however researchers are not able to determine what constitutes beauty in neural terms (Kawabata & Zeki, 2004), and philosophers cannot agree on its definition.

A myriad of theories exist concerning beauty in the history of art. Moreover, different cultures understand it differently. “Dimensions of beauty that have been appreciated in the art and spirituality of different people have been remarkably various. (...) Each culture has been driven by different environments, needs, and abilities, leading it to explore different aspects of the beautiful” (Sartwell, 2004, p. VII-VIII).

Analysis of relevant research. Ancient concepts are foundations of most discussions in aesthetic matters in the Western view, and can provide context for further considerations here. “The chief forms of beauty are order and symmetry and definiteness” said Aristotle (Aristotle, vol. 2, p. 1705). He also linked

aesthetic and ethical values: “all beauty is goodness, but not all goodness is beauty; all beauty is pleasure, but not all pleasure is beauty; beauty is only that which is both goodness and pleasure” (Tatarkiewicz, p. 151). These sentences seem to be a good start for reflections on the presence and meaning of beauty in the therapeutic process. The quotations above include words such as “order” “goodness” and “pleasure.” Is it possible to find these in a place, wherein disorders, diseases, and dysfunctions are at the very core of the process? Does beauty matter in art therapies? Is it present there? If not – what kind of “art” is applied in this treatment? If so – what kind of beauty is it?

Obviously, there are some considerations and discussions on these subjects in literature regarding expressive arts therapies in general (Levine & Levine, 2004), or specifically music therapy (Aigen, 1995, 2007, 2008; Kenny, 2006; Nordoff & Robbins 2007; Salas, 1990; Tsiris, 2008; Verney & Ansdell, 2010). A general statement, given in this matter by Jacoby (2004) is: “(...) art stops being art if it does not relate to aesthetics one way or the other. That is also true when we deal with art created with limited skills”. However, interestingly, regarding how vast and crucial the subject seems, the body of literature is limited. In music therapy, most of the authors who pay attention to this phenomenon are oriented toward humanistic or psychodynamic music therapy, and most are based in the Nordoff-Robbins approach (Aigen, 2007, 2008; Ansdell, 1995; Nordoff & Robbins, 2008; Pavlicevic, 1997; Tsiris, 2008; Verney & Ansdell, 2010). However, clinicians and researchers from perspectives other than humanistic and psychodynamic seem not to notice the importance of aesthetic values. One possible cause of this situation is that in recent years music therapy has been fighting to be considered an evidence-based practice, with the strong fundamentals in high quality quantitative research, fulfilling the objective criteria of science (Aigen, 1995), so those who approach music therapy from those other perspectives may be so focused on the evidence (outcome) that they neglect what contributes to it (the input). However, reflecting on beauty does not seem to be contradictory to a positivistic approach. Subjective feelings, emotional states, or other phenomena can be measured objectively by standardized tests or medical equipment.

Reflecting on the aesthetic experiences in music therapy, Salas (1990) proposes that the beauty in this process should be seen as a manifestation of ontological meaning; creating something that matches the experience, not essentially exhibiting pleasing harmony. She adds: “Aesthetic standards are relevant therapeutically in two ways. Clients who believe that their music is good will feel affirmed; their self-esteem will be nurtured. And the more aesthetic value in their music, the more they will experience the triumphant and healing victory of existential coherence over meaninglessness” (Salas, 1990, p.12). Kenny (2006) delves deeply into the subject and gives beauty a central role in the “field of play” model that she developed. Beauty, closely linked to wholeness (being the movement toward it), is the key to the successful healing process in this concept. But the beauty she speaks of is considered the “human

condition”. “It contains even suffering, pain and loss. This is the ebb and flow of human life – love and loss, suffering and joy, pain and pleasure, and on and on” (Kenny, 2006, p. 99). Aesthetic experiences, related to the presence of beauty, are also core qualities in Aesthetic Music Therapy, presented by Lee (2003), in which musical processes are regarded clinical processes (Meadows, 2011). Aigen (2007) also emphasizes the importance of aesthetic values in the therapeutic process, claiming that it involves and influences the process of transformation, which is the condition of successful music therapy.

Although all of the above mentioned theories are well argued by their authors, reflecting on them might be confusing to the reader – authors elaborate on the phenomenon that they give the same name, but seem to define differently, which can have grave consequences. Moreover, most of the literature presented above is focused on conceptual and theoretical reflections. Even when it is based in clinical experiences, it seems a bit distant from the everyday experiences of clinicians.

Also, the authors tend to omit the factor of cultural context, which should be taken into consideration, while cultural-sensitive and usually regarded as a subjective matter problem such as aesthetics is being discussed. Nevertheless, the last element is analyzed thoroughly by Stige (2002), who sees the role of aesthetics as an important one in the music therapy process and presents the concept of “music” placing the practice of making sounds in broad cultural systems including different practices and hierarchies of values.

Upon thinking about it, and agreeing with Tsiris (2008), who says in the conclusion of his article “that we need to continue our endeavors to understand in greater depth the multi-dimensional role of aesthetic experience in music therapy”, the author decided to investigate a small piece of this vast subject by analyzing perspectives on matters regarding beauty that are held by music therapists in her own professional environment. Having in mind that the theoretical perspective was present in most of the available literature on this topic, and as a practitioner vividly interested in this subject, she wanted her investigation to be clinically, practically oriented, and placed in the real life experiences of her colleagues. Being aware of cultural differences, she decided to limit the investigation to people from her country, Poland, who share similar cultural backgrounds. She wondered: Are her reflections and intuitions shared by other clinicians and music therapists in Poland? Do these beliefs influence their work? As a result, the idea for a small qualitative study was born. The general research questions that appeared were:

- How do Polish music therapists define beauty in music and music therapy?

- Do they think that it is relevant to the therapy and its outcomes?

- Do they feel it is present in the sessions performed by them?

No answers were hypothesized.

Method

Design and Participants

The study was conducted using an open and quite free structure, characteristic of qualitative inquiries. There were no expectations of any particular results.

At the beginning of this research project, there were seven certified music therapists in the country (including the author), and all were included in the study. They were informed, by email, of the goals of the study and the procedures that would be involved and were given an opportunity to ask questions. They consented to participate in the inquiry, with the possibility of withdrawing at any time. The procedure and documentation were reviewed and accepted by the [name of academic institution removed for anonymous review] Commission for Ethics in Research.

A survey comprised of open-ended questions was chosen as a method for data collection, as it is considered to be appropriate for gathering information regarding attitudes and orientations (Babbie, 2003). Participants were then asked to respond to the survey questions; at this point two of them – for various reasons – decided not to participate. The author decided to include herself in the study. This introspective reflection seemed to correspond well with the structure of the project. Therefore, five people participated in the study. They had very different educational backgrounds, which certainly influenced their practice and perspective on music therapy treatment: one of them had Nordoff-Robbins training, one had GIM qualification, one presented a behavioral orientation obtained in the US University, and the other two had very eclectic experiences. The author was especially interested to see whether their backgrounds would be mirrored in different opinions on the research main area: the beauty in music therapy.

Procedure

The open-ended survey was designed by the author according to Babbie's (2003) suggestions. It included instructions and seven questions (including two contingency questions – numbers 3 and 4). These were as follows:

1. Give your personal definition of beauty in music.
2. Do you think that music that is being created during the sessions led by you is, or sometimes is, beautiful?
3. If yes: why? How do you understand its beauty?
4. If not: why? What criteria does it not meet?
5. Do you think that the beauty of music is relevant to the therapeutic process?
6. Do you think that your clients share your opinions on beauty in music being created?
7. Could you indicate a very specific moment during the session in which you felt music was beautiful? What feelings/emotions/thoughts accompanied it?

It was sent to the participants as an e-mail attachment. Six weeks were given for sending the responses. No word limits were imposed.

Data Analysis

The analysis of the content was performed inductively and empirically; the reflection on the data revealed some themes that were named and interpreted. The procedures and terminology follows Bernard and Ryan's (2010) approach to qualitative data analyzing.

1. Free reading and open reflection – discovering themes/categories for responses to each question
2. Looking for and identifying repetitions, differences and similarities in the responses.
3. Cutting and sorting the material – identifying important quotations from respondents.
4. Performing thematic coding – assigning chunks of texts to codes and categories within every question.
5. Making sure if the thematic codes were capacious and specific enough.
6. Restructuring and renaming the themes/categories if necessary.
7. Identifying repetitions in all responses of all respondents; identifying main themes.

Research results

Themes by questions

1. Personal definitions of beauty. In the first question, the music therapists' responses included descriptions and terms that fit within three themes and were labeled as: aesthetic qualities, relational qualities, emotional/existential qualities. When defining beauty, respondents used very different phrases. In the table below, selected quotations relating to these themes can be found.

Table 1

Thematic codes regarding definitions of beauty

Aesthetic	Relational	Emotional/Existential
Well balanced form, surprising but coherent narration that keeps my attention, form adequate to content; sophistication, fulfillment of aesthetic needs	Relation between the performer and the audience, message, moment of shared experience and metaphysical understanding, mirror of people and their relationships	Intimacy, aesthetic form of emotions, something that deeply moves, changes, shapes, motivates people; breakthrough

In all cases the descriptions included statements from at least two categories. Moreover, all of music therapists mentioned elements from the relational category.

2. Do you think that music that is being created during the sessions led by you is, or sometimes is, beautiful? For all respondents, the answer can be summarized one theme, that could be labeled as “yes, but...”. While explaining their doubts, all music therapists underlined the subjectivity of their opinions and linked their statements to the relational or emotional/existential element of the previously given definitions. One responded said: “looking from

the perspective of musician, it probably is not beautiful; often it even would not be named *music* at all”. However, she also says: “but I like it... it usually engages me deeply”. One music therapist claimed beauty occurs very often, others – only sometimes.

3. If yes: why? How do you understand its beauty?

4. If not: why? What criteria it does not meet?

These two questions were paired during the process of looking for the themes. Despite saying “yes” in question 2, three respondents gave their opinions on both questions 3 and 4. Regarding the fact that their opinions in a previous question took into account doubts, limitations and restrictions, it seems understandable that the participants wanted to refer to both the presence and lack of presence of beauty in the music being created during their sessions. Combining responses allowed the author to form the main **theme**: the understanding of beauty in the process and product of music therapy sessions is divided into three subcategories: process, effort, and feeling of community. Some characteristics felt into more than one subcategory.

Table 2

How do the respondents understand beauty in music therapy

Understanding of beauty in the process and product of music therapy sessions		
Process	Effort	Feeling of community
act of creation, cooperation, shared experience	hard work, going over limitations, breaking down barriers, satisfaction	common space, common language, understanding, doing something together, cooperation, shared experience

The criteria of beauty were not clearly stated in any of the responses, but the topic of obstacles that prevent the presence of beauty appeared. Two main themes were revealed here: 1) lack of agreement and understanding between the client and the therapist, and 2) shortage of musical skills.

5. Do you think that the beauty of music is relevant to the therapeutic process? The responses here varied, from one music therapist saying it is the most important factor, to another stating that, although important, it is not essential in the therapeutic process and its role is not priority. The other three respondents balanced their answers, noticing the importance of beauty, while also questioning the actual meaning of it and the subjectivity in its reception, about which makes beauty so elusive and hard to formulate strong opinions. The theme that emerged from this question was “uncertainty and ambivalence”.

6. Do you think that your clients share your opinions on beauty in the music being created? The spectrum of responses was the widest on this question. Three respondents felt strongly that both they and their clients usually share the same perception of beautiful musical moments, one had this feeling from time to time, and two others were convinced it happens very rarely. They

based their opinions on different sources, involving themes such as: verbal processing, intuition, and musical interaction.

Table 3

Sources of information on the perception, or lack thereof, of beauty among/between the therapist and his/her clients

Verbal processing	Intuition	Musical interaction
“I talk to my clients after we play and usually it occurs we felt similarly”, “I have no clue about it while working with non-verbal people”	“I just feel we understand it the same way”, “Sometimes we share musical space with clients and I somehow know we value it similarly”	“When the client keeps playing in the mood or character that I want to stay with”, “My clients prefer different kinds of music than I personally do, so I do not think we would agree on which music or song is beautiful or not”

7. Could you indicate a very specific moment during the session in which you felt the music was beautiful? What feelings/emotions/thoughts accompanied it? All of the music therapists were able to indicate specific moments in sessions in which they had an aesthetic experience regarding the music being played. One element was listed in all of their short descriptions: a change or turn in the therapeutic process. Here, all of the respondents got close to the relational qualities they mentioned previously in question 1. In every situation described, this was the key element of beauty being perceived. Additionally, typically aesthetic values were noticed, such as: great harmony, perfect narration, and well balanced musical tension. Feelings, emotions and thoughts that accompanied the moments of beauty, considered to be the themes here, are listed in the table below.

Table 4

Feelings, emotions and thoughts accompanying the aesthetic experience during MT sessions

Feelings / Emotions	Thoughts
Being taken aback Satisfaction Joy Peace Understanding Closeness Intimacy Excitement	“I know where I am going” “Finally!!!” “Is it real?”

Main themes through all of the responses from all respondents. Doing a cross analysis throughout all responses allowed the author to find repetitions that led to identifying a main general theme: the mixing aesthetic and relational aspect of beauty. In the last question, the mixture of aesthetic and relational aspects of beauty was very clear – respondents indicated aesthetic values of music (e.g.

harmonic structure) and yet the feelings that accompanied them were more related to relational categories (e.g. intimacy, understanding). It was also clear in responses to questions 1, 2 and 3; the quotations given above show this dual perspective.

Discussion

Conclusions and interpretations.

The main conclusion that could be drawn from the data gathered in this project is that beauty and aesthetics are important to Polish music therapists, despite differences in their educational backgrounds and clinical experiences. Referring to the research questions (How do Polish music therapists define beauty in music and music therapy? Do they think it is relevant to the therapy and its outcomes? Do they feel it is present in the sessions performed by them?), the data gathered suggested that they define beauty in music and music therapy in both aesthetic and relational categories. They perceive its relevance, but cannot actually determine to what extent and on which levels it operates. Beauty is identified by the participants during some sessions, but they see how context-dependent it is. It is difficult for them to reflect on this subject. Respondents made an effort to analyze their experiences and describe them, but at the same time, they expressed a lot of doubts, uncertainty and awareness of elusive feelings about these matters. Their opinions were sometimes contradictory. Sometimes they themselves noticed the lack of logical structure but maintained their positions anyway, although they may not have been able to articulate “things” properly, or believed that perhaps another opinion might have been more true in a different context.

Verney and Ansdell (2010) discussed beauty in music therapy, emphasizing the importance of the skill essential to practitioners (the ability to hear and listen to the sounds in the therapeutic context as beautiful). Based on the opinions expressed by participants of this project, this capability is somehow present in each respondent. However, they see the problems with complete subjectivity related to placing beauty in the eye of the beholder, implied in such thinking. It leads to a relativistic perspective, which could be considered unsafe. Stige’s (2002) concept of music fits well to the picture arising from Polish music therapists’ opinions. Putting aside Stige’s considerations regarding decontextualization and recontextualization of music and focusing just on his notion of a cultural system as crucial to understanding certain musical “products”, this idea can be expanded upon or understood more broadly when defining cultural systems not only as specific communities, but also as small interpersonal systems created by a therapist and the client(s). Following this line of thinking, each presence of beauty in music therapy would be related to the cultural system of certain therapeutic relationships. Perhaps there would be need for as many “beauties” as “musics”. Again, this sounds relativistic. But, on the other hand, if the perception of beauty is in fact in the eye of each beholder (related to similar feelings, emotions and impressions, regardless of their source), this may be a way to see it as universal.

Limitations

The structure of the survey might be considered a limitation of the project, because some of the instructions were not fully clear. The author wanted it to be possible for the answers to be open and free, but these features also made it less concrete. For example, there was no indication what the term “music” meant. It was only described as “music being created during sessions”. Should this include improvisation only or performing of pre-composed forms as well? Only one therapist related to a songs repertoire, all others considered only improvisatory elements of sessions, although all do also use composed musical pieces in practice. Such delineation in the survey could bring more interesting material regarding specific questions, such as whether beauty is experienced more during improvisation than performance.

Also, gathering the data in the written form might be considered limitation of this study. Having participants interviewed directly would allow for more freedom and interaction in the data collection, which could lead to richer material.

Implications

The general feeling of uncertainty and lack of a clear framework for reflection present in respondents’ opinions might be a note to music therapy educators. Maybe spending some (or more) time on aesthetics in the students’ curriculums would provide more competence to the clinicians, which would make them more confident and precise not only in progressing with the therapeutic process, but also in thinking and talking about their profession. All of the participants, apart from their responses, expressed interest in discussing these problems outside of the study context. They felt it should be raised more often during supervision and training. One of them mentioned that beauty is the most important factor that prevents her professional burnout – these experiences of aesthetic pleasure are so strong that they give her energy and motivation for work.

This study does not give any information on whether beauty is regarded as a therapeutic factor in the process. It also does not tell anything about the clients’ perspective. It only shows the therapists’ points of view. And it only involves five therapists from one country that is – culturally – quite homogenous. Discussion that would include more people with various heritages has a great potential for being fascinating. Both in-depth qualitative investigations and quantitative perspectives would enrich the reflection on aesthetics greatly and – probably – open doors to further intriguing questions.

In one of his short essays Stige (2001) concludes: “We need to be open for a broad spectrum of aesthetic experiences in music therapy”. This small study gives a picture of clinicians who are, or at least trying to be, open, but when it comes to words, they are lost in translation.

REFERENCES

1. Aigen, K. (1995). An aesthetic foundation of clinical theory: An underlying basis of creative music therapy. In C. B. Kenny (Ed.) *Listening, playing, creating: Essays on the power of sound* (pp. 233-257). Albany, NY: State University of New York Press.
2. Aigen, K. (2007). In defense of beauty: A role for the aesthetic in music therapy theory: Part I: The development of aesthetic theory in music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy* 16(2), 112-128.
3. Aigen, K. (2008). In defense of beauty: A role for the aesthetic in music therapy theory: Part II: Challenges to aesthetic theory in music therapy: Summary and response. *Nordic Journal of Music Therapy* 17(1), 3-18.
4. Ansdell, G. (1995). *Music for life: Aspects of creative music therapy and adult clients*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
5. Aristotle, *The complete works of Aristotle*, in two volumes, Jonathan Barnes, ed., Princeton: Princeton University Press, 1984 [4th century BCE].
6. Babbie, E. (2011). *The basics of social research*. Belmont: Wadsworth.
7. Bernard, H.R., Ryan, G.W. (2010). *Analyzing qualitative data: systematic approach*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
8. Hofstadter, A., Kuhns, R., eds. (1976). *Philosophies of art and beauty. Selected readings in aesthetics from Plato to Heidegger*. Chicago: University of Chicago Press.
9. Jacoby, M. (2004). The necessity of form: expressive arts therapy in the light of the work of K.E. Løgstrup. In: S. Levine, E. Levine, eds., *Foundations of expressive arts therapy. Theoretical and clinical perspectives*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
10. Kawabata, H., Zeki, S. (2004). Neural correlates of beauty. *Journal of Neurophysiology* 91, 1699–1705
11. Kenny, C. (2006). *Music and life in the field of play*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
12. Lee, C. (2003). *The Architecture of Aesthetic Music Therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
13. Levine, S., Levine, E., eds. (2004). *Foundations of expressive arts therapy. Theoretical and clinical perspectives*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
14. Meadows, A. (2011). *Developments in music therapy practice: Case study perspectives*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
15. Nordoff, P. & Robbins, C. (2007). *Creative Music Therapy: A Guide to fostering clinical musicianship*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
16. Pavlicevic, M. (1997). *Music therapy in context: Music, meaning and relationship*. London and Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers.
17. Salas, J. (1990). Aesthetic experience in music therapy. *Music Therapy* 9(1), 1-15.
18. Sartwell, C. (2014). Beauty. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/beauty/>.
19. Sartwell, C. (2004) *Six names of beauty*. New York: Routledge.
20. Stige, B. (2001). Aesthetic aspects of music therapy. *Voices Resources*. Retrieved March 23, 2014, from <https://voices.no/community/?q=fortnightly-columns/2001-aesthetic-aspects-music-therapy>
21. Stige, B. (2002). *Culture-centered music therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
22. Tatarkiewicz, W. (2005). *History of aesthetics*. London: Continuum.
23. Tsiris, G. (2008). Aesthetic experience and transformation in music therapy. A critical essay. *Voices* 8(3). Retrieved October 15, 2014, from <https://voices.no/index.php/voices/article/view/416/340>

24. Verney, R., Ansdell, G. (2010). *Conversations on Nordoff-Robbins Music Therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

25. Wadell, M. (2012). Integrating beauty: Reflections on the psychology, ontology, and etiology of Thomas Aquinas's *Summa Theologiae* 1.5.4, *The Saint Anselm Journal* 8.1, 1-18.

АНОТАЦІЯ

Конєчна-Новак Л. Краса в музичній терапії – клінічні перспективи.

Краса є привабливим феноменом, який досліджується багатьма науковими дисциплінами. В арт-терапії експресія різних видів мистецтва відіграє важливу роль, проте у цій сфері існує багато теоретичних розвідок і замало емпіричних. У статті коротко розглядаються розвідки стосовно використання краси й естетичного досвіду в ході музичної терапії та подаються результати невеликого якісного дослідження. Презентуються пункти зору клініцистів щодо необхідності присутності краси у повсякденній клінічній музикноно-терапевтичній практиці.

Ключові слова: краса, музика, музична терапія, клінічні перспективи.

РЕЗЮМЕ

Конєчна-Новак Л. Красота в музыкальной терапии – клинические перспективы.

Красота является увлекательным феноменом, который исследуется многими научными дисциплинами. В арт-терапии экспрессия различных видов искусства играет важную роль, однако в этой области существует много теоретических исследований и мало – эмпирических. В данной статье осуществлен краткий обзор изысканий относительно использования красоты и эстетического опыта в процессе музыкальной терапии и представляются результаты небольшого качественного исследования. Презентуются точки зрения клиницистов относительно необходимости присутствия красоты в повседневной клинической музыкально-терапевтической практике.

Ключевые слова: красота, музыка, музыкальная терапия, клинические перспективы.

УДК 78:37.018.26]:374-053.2

Dominika Lenska

Akademia Muzyczna im. Karola
Szymanowskiego w Katowicach

RODZICE WOBEC WCZESNEJ NIEFORMALNEJ EDUKACJI MUZYCZNEJ DZIECKA

Artykuł porusza niezwykle ważną kwestię udziału rodziców w nieformalnej edukacji muzycznej dziecka. Przede wszystkim wskazuje na dom rodzinny, jako podstawowe miejsce owej edukacji oraz formy aktywizacji rodziców do podejmowania muzycznych zadań. Odwołując się do badań psychologów muzyki zwraca uwagę na istotę wczesnego kontaktu dziecka z muzyką, szczególnie zaś śpiewu, pochodzącego od osób emocjonalnie z nim związanych. Przywołuje dawne tradycje rodzinnego muzykowania, tym samym poznawania muzyki w sposób naturalny, przez uczestniczenie. Egzemplifikacją rozważań jest prezentacja wyników opinii rodziców uczestniczących w autorskich zajęciach muzycznych dla dzieci *Akademia Przedszkolaka*.

Słowa kluczowe: edukacja muzyczna, dialog muzyczny, rodzice, śpiew, muzyka ludowa

Środowisko rodzinne a rozwój dziecka

Jednym z podstawowych środowisk, w jakim żyje i rozwija się człowiek, jest środowisko rodzinne. Rodzina jest pierwszą grupą, której członkiem staje się jednostka z chwilą urodzenia, a jej wpływy odgrywają istotną rolę również w późniejszym życiu każdego człowieka¹. Maria Ziemska definiuje rodzinę jako „małą grupę społeczną, składającą się z rodziców, ich dzieci i krewnych (...)”. Współcześni badacze tego zagadnienia akcentują, że definicja rodziny musi ulec poszerzeniu w odniesieniu do licznych zmian społecznych, jakie dokonały się w ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat: rozwody, samotne rodzicielstwo, odwrócenie ról męża i żony, związki homoseksualne, rodzicielstwo zastępcze i rodziny mieszane². Zatem analizując badania nad wpływem życia rodzinnego na rozwój dziecka, nasuwa się wniosek, że struktura rodziny odgrywa o wiele mniej ważną rolę niż jej funkcjonowanie³. Problematyka rodzinna podejmowana zarówno w pracach z zakresu psychologii rodziny, jak i psychologii rozwoju jednostki, może być analizowana poprzez ukazanie wpływu rodziny na rozwój osobowości dziecka, lub rodziny i jednostki - stanowiących zależne od siebie systemy⁴.

¹M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1979, cytuję za: G.K. Konkol, *Rodzina i środowisko rodzinne jako wyznacznik powodzenia w działalności muzycznej*, (w:) *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego. Materiały z ogólnopolskiego seminarium dla nauczycieli i psychologów szkół muzycznych*, Warszawa 1999, s.137.

²H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 109.

³H.R. Schaffer, *Psychologia ...*, op.cit., cytuję za: H.R. Schaffer, *Making Decisions about Children: Psychological Questions and Answers* (wyd.2), Oxford, s. 118.

⁴M. Tyszkowa, *Rodzina a rozwój jednostki*, Nakładem Centralnego Programu Badań Podstawowych, Poznań 1990, cytuję za: G.K. Konkol, op.cit., s. 137.

Literatura z zakresu psychologii poświęca wiele uwagi istotnej roli rodziny w rozwoju ogólnych i specyficznych zdolności dzieci. Wyniki badań akcentują znaczenie dobrego statusu ekonomicznego rodziny (w tym: wysokie dochody, dobre warunki domowe, duże zbiory biblioteczne, płytowe) jako źródła uzdolnień dzieci. Z jednej strony zamożność warunkuje zaspokojenie podstawowych potrzeb jednostek, z drugiej - stymuluje rozwój od wczesnego dzieciństwa. Rodziny zamożniejsze starają się rozbudzić zainteresowania intelektualne i kulturowe potomstwa, stwarzać odpowiednią atmosferę oraz jak najlepsze warunki do nauki⁵. Także nieformalna edukacja muzyczna, która jest celem moich badań, wymaga od rodziców właśnie poświęcenia czasu i zainteresowania rozwojem muzycznym dziecka. Oprócz statusu społeczno-ekonomicznego na rozwój zdolności muzycznych dziecka ma wpływ poziom wykształcenia rodziców, zasób doświadczeń muzycznych dostarczanych przez dom, posiadanie różnych instrumentów oraz udział rodziny w zajęciach muzycznych i ogólne zainteresowanie tą działalnością; szczególnie ważna jest interakcja dziecka z matką⁶. Nieformalna edukacja muzyczna staje się zatem furtką, łącznikiem między rodzicem a światem muzycznym, by dalej wprowadzać w ten świat swoje dziecko.

Możliwości rozwoju muzycznego dziecka

Współczesne poglądy na możliwości wychowania muzycznego dzieci opierają się na dwóch podstawowych założeniach:

- zdolności muzyczne u dzieci wzrastają wraz z wiekiem, różnicując się stopniowo i przeobrażając zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym,

- możliwości rozwoju słuchu muzycznego u dzieci we wczesnym dzieciństwie są na tyle duże, że mogą stać się podstawą działalności muzycznej realizowanej w warunkach zbiorowego nauczania⁷.

Rozważając powyższe tezy, należy mocno zaakcentować fakt, że możliwości rozwoju słuchu muzycznego dzieci są ogromne. Szczególne predyspozycje do zajmowania się muzyką i do zabaw muzyczno-ruchowych przy muzyce występują już między drugim a szóstym rokiem życia. Każde dziecko ma w sobie potencjał muzyczny, a zadaniem najbliższego środowiska jest pomóc w jego rozwoju.

Niezwykle rzadko się zdarza, aby normalna, zdrowa osoba miała deficyt w „muzycznym” genetycznym wyposażeniu. To, co nazywamy brakiem muzycznych zdolności, jest wynikiem braku odpowiednich doświadczeń we

⁵ G. Konkol, op. cit., s. 138-139.

⁶ K. Lewandowska, *Środowisko rodzinne jako czynnik warunkujący rozwój muzykalności u dzieci w wieku przedszkolnym*, (w:) M. Meyer-Borysewicz, K. Miklaszewski (red.), *Materiały Międzynarodowego Seminarium Psychologów muzyki w Radziejowicach* (24-29 września, 1990), Warszawa, s. 324-335, cytuję za: G.K. Konkol, op. cit., s. 143.

⁷ K. Lewandowska, *Rozwój muzykalności dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, (w:) D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1990, s.20.

wczesnym dzieciństwie oraz zaniedbań edukacyjnych⁸. Tak niestety dzieje się w wielu domach, w których rzadko słychać śpiew.

Rozwój śpiewu, inaczej mowy muzycznej, porównać można do rozwoju mowy „mówionej”. Podobnie jak mowa, śpiew może stać się potrzebą każdego małego dziecka do wyrażania swoich uczuć czy nastrojów. Warunkiem opanowania mowy muzycznej jest obecność śpiewu w domu rodzinnym. Śpiewająca mama czy śpiewający tata poprzez piosenkę może komunikować się z dzieckiem, prowadzić z nim muzyczny dialog nie pozbawiony cech zabawy. Racjonalne argumenty mówią, że inicjowane w dzieciństwie aktywności muzyczne przynoszą z jednej strony **korzystne skutki dla szeroko rozumianego rozwoju poznawczego, z drugiej zaś regulują relacje człowieka w grupie społecznej**. Mówiąc tu o wczesnej nieformalnej edukacji muzycznej uwaga koncentruje się na śpiewie jako pierwszej bezpośredniej reakcji na potrzebę muzykowania dziecka.

Psycholodzy i pedagodzy od lat radzą – uczmy dzieci śpiewu. Jednakże zanim dziecko zachwyci i wzruszy swoich rodziców swoim pierwszym wykonaniem *Wlazł kotek na płatek* musi nastąpić odpowiednia stymulacja oraz częsty kontakt z muzyką i to – jak często podkreśla Maria Manturzevska – pochodzącą od osoby emocjonalnie związanej z dzieckiem, która „dobrze śpiewa zarówno z dzieckiem jak i do dziecka”⁹.

Nauka muzyki w tradycyjnych kulturach

Warto tu zwrócić uwagę i przypomnieć, że muzyka od początków swojego istnienia ściśle wiązała się z codziennym życiem ludzi w grupie oraz ich obyczajowością. Tak postępowano w wielu tradycyjnych kulturach, gdzie muzyka przekazywana była z pokolenia na pokolenie i muzykę poznawało się w **sposób naturalny przez uczestnictwo w żywym muzykowaniu dorosłych**. Matka śpiewała dziecku kołysanki, stając się pierwszą przewodniczką po świecie dźwięków. Zoltán Kodály nazywa to „matczyną muzyką” lub „matczyną mową muzyczną”. Szczególną cechą tej muzyki jest to, że jest skierowana do dziecka i stanowi szczególną formę komunikacji z narodzonym dzieckiem. Pierwszym środowiskiem muzycznym dziecka, jest [powinien być] **krag rodzimej muzyki**. Warto o tym mówić – szczególnie dzisiaj. Dziecko rodzi się bowiem w określonej rodzinie oraz lokalności, która jest pierwszym źródłem wdrażania w kulturę¹⁰. Dzisiaj śpiewy dziecięce (określenie stosowane przez Ludwika Bielawskiego¹¹) rzadko kojarzą się z tradycją ludową, chyba że mamy do czynienia z wielopokoleniowym domem rodzinnym, w którym babcia i dziadek

⁸B. Kamińska, *Wczesne doświadczenia muzyczne i ich rola w rozwoju człowieka*, wykład otwarty wygłoszony w dniu 17.12.2015 w Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego w Katowicach.

⁹M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka*, (w) *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska, (red.), WSiP, Warszawa 1991, s. 36, 37, 320.

¹⁰J. K. Dadak-Kozicka, *Przejawy i wymiary integracji przez muzykę*, (w:) *Integrujące wartości muzyki*, J.K. Dadak-Kozicka, W. Jankowski (red.), Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Filia Uniwersytetu Śląskiego, Warszawa-Cieszyn 2002, s. 39.

¹¹Więcej na ten temat: L. Bielawski, *Tradycje ludowe w kulturze muzycznej*, IS PAN, Warszawa 1999, s. 247-260.

dobrze pamiętają piosenki z dzieciństwa. Śpiewanie ich przez najbliższe osoby, jeśli skierowane jest do dzieci, przyjmuje **najpiękniejszą formę dialogu**.

Od trzeciego do piątego roku życia dziecko nabywa naturalnej swobody w posługiwaniu się językiem muzycznym. Jeśli do tego czasu prowadzony był z nim **muzyczny dialog**, w jego otoczeniu była obecna **żywa** muzyka, to przyszli wybitni wykonawcy w tym czasie z reguły potrafią dobierać melodie na fortepianie, potrafią śpiewać względnie poprawnie wiele melodii¹². Wpływ środowiska domowego, dobre wzory, możliwość dostrajania się przez śpiew z innymi, dobrze śpiewającymi osobami, wydają się najbardziej skutecznymi sposobami kształcenia poprawnego śpiewu. **Najlepiej śpiewają dzieci z domów, w których się śpiewa**¹³.

Zajęcia muzyczne w Akademii Przedszkolaka

Większość małych współczesnych dzieci nie ma okazji stykać się z muzyką uprawianą przez najbliższych, nie ma możliwości naturalnego wrastania w rzeczywistość kultury, stąd też istnieje potrzeba podejmowania świadomych inicjatyw i działań, do których niewątpliwie zaliczają się zajęcia muzyczne Akademii Przedszkolaka.

Niniejszy artykuł oparty jest na analizie postawy rodziców dzieci uczęszczających na owe zajęcia. Moje ponad sześcioletnie doświadczenie w prowadzeniu zajęć pozwala w pewnym stopniu zdefiniować postawę rodziców wobec tej formy edukacji muzycznej.

Zajęcia muzyczne odbywają się dwa razy w tygodniu po pół godziny dla dzieci młodszych (2-4 letnich) i starszych (4-6 letnich). Częstotliwość spotkań wymaga od rodziców zaangażowania, systematyczności i organizacji dnia (szczególnie w stosunku do małych dzieci, które często jeszcze popołudniu śpią). Warto również podkreślić fakt, że w młodszej grupie śpiewają głównie rodzice, biorąc aktywny udział we wszystkich działaniach muzycznych. W grupie starszej obecność rodziców nie jest wymagana ale wskazana, półgodzinne zajęcia nie są zatem przerwą dla rodziców. Ich czynny udział przełamuje opór w stosunku do śpiewania (szczególnie dotyczy to ojców), aktywizuje ich wyobraźnię, spontaniczność, kreatywność, buduje niesamowitą więź z dzieckiem, a także pozwala przenieść do domu poznany na zajęciach materiał muzyczny wraz z zabawami.

Podstawę materiału muzycznego realizowanego podczas zajęć w ramach Akademii Przedszkolaka stanowi wyłącznie muzyka ludowa reprezentowana przez polski dziecięcy folklor, w tym wyliczanki (zabawy z tekstem) oraz polskie pieśni ludowe - główny przejaw i wyraz rodzimej sztuki, z którymi rodzice nierzadko stykają się po raz pierwszy.

Muzyka ludowa zawsze była przeznaczona do wykonywania podczas konkretnej sytuacji: a to kołysanka do usypiania dziecka, a to pieśni weselne czy

¹²M. Manturzevska, *Przebieg życia muzyka w świetle badań własnych*, (w:) M. Manturzevska, H. Kotarska, (red.), op. cit., s. 321.

¹³Por. A. Waluga, *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej. Koncepcje, badania, programy*, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, Katowice 2012, s. 44.

utwory związane z różnymi porami roku i świętami, np. kolędy itp. Pieśni miały swoje typowe sytuacje wykonawcze i zawsze czemuś służyły, o czymś w naturalny sposób pouczyły. Znamienne jest, że w społecznościach tradycyjnych muzyka towarzyszy człowiekowi od małego dziecka: dzieciom śpiewa się kołysanki, małe dzieci też szybko uczą się od rodzeństwa i starszych osób wyliczanek, gier, zabaw muzycznych. I tak przez całe życie, przy różnych okazjach, w tych wspólnotach ludzie śpiewają, grają i tańczą.

Folklor dziecięcy, w tym piosenki i zabawy dziecięce, został pozbawiony swego naturalnego środowiska, jakim była kiedyś wieś, wspólnota, rodzina i relacja z drugą osobą - został wprowadzony do środowiska sztucznie wykreowanego: przedszkola, szkoły czy zajęć umuzykalniających. Nawiązując do tradycji, w przedszkolu i szkole należałoby nauczyć dzieci uprawiać muzykę tak, by mogła ona zawsze człowiekowi towarzyszyć jako umiejętność śpiewu, nawyk śpiewu i słuchania muzyki, wreszcie jako potrzeba obcowania z nią¹⁴. Jedynym stałym punktem pozostał człowiek, relacja z nim. W przypadku dzieci najmniejszych to rodzic, opiekun, osoba, która stanie się łącznikiem między dzieckiem a światem muzyki.

Celem zajęć umuzykalniających, które prowadzę, jest ukazanie funkcjonalnych i muzycznych wartości folkloru, służących rozwojowi psychicznemu oraz uspołecznieniu dziecka. Śpiewanie piosenek i zabawy muzyczne (muzyczno-taneczne) to „wychowanie przez uczestniczenie” w muzykowaniu, a zarazem poznawanie tradycji kultury ludowej.

Egzemplifikacja

W poniższym artykule skupię się na opiniach rodziców wobec nieformalnego sposobu umuzykalniania ich dzieci i ich samych podczas zajęć popołudniowych w ramach programu *Akademia Przedszkolaka*. Zajęcia nawiązują do sytuacji domu rodzinnego, w którym dziecko może najwięcej skorzystać, jeśli w swoim otoczeniu ma śpiewających dla niego i z nim śpiewanki z kręgu kultury muzycznej, w której żyje. Pierwszym, podstawowym założeniem zajęć jest czynny udział rodziców, czyli ich aktywność wokalna i ruchowa. Bardzo często dzieci nie potrafią powtórzyć piosenki uczonej na zajęciach, co niejednokrotnie wiąże się z tym, że jeszcze płynnie nie mówią - nierzadko zapamiętują tylko ostatnią frazę piosenki lub wybrany przez siebie motyw. Znajomość repertuaru przez rodziców pozwala na to, by nauka, a właściwie zabawa z piosenką, przeniosła się z zajęć do domu dziecka. By śpiew towarzyszył mu przy czynnościach życia codziennego, jak: kąpiel, zabawa z pluszakami, ubieranie butów, itp. Wspólne śpiewanie wraz z mamą czy tatą wzmacnia więź rodzinną i pokoleniową. Bardzo często na zajęcia przychodzą również dziadkowie, co pozwala poszerzyć krąg o kolejne pokolenie. Z moich sześcioletnich obserwacji wynika, że bardzo chętnie uczestniczą czynnie w zajęciach nie tylko mamy, ale również ojcowie i dziadkowie. Zdarzają się

¹⁴ D. Lenska, *Muzyka ludowa w edukacji małego dziecka*, Stowarzyszenie im. Zoltána Kodály w Polsce, Katowice 2014, s. 9.

sytuacje, gdy dziecko odmawia wspólniej zabawy, siedzi z boku, wtedy rodzice dalej uczestniczą w zabawach, motywując w ten sposób dzieci. Rodzice aktywowani są w wielu formach: nie tylko odtwarzają ruch, teksty wyliczanek i śpiewają piosenki, ale również improwizują melodię czy ruch będące ostinatem do znanej piosenki. W mojej praktyce nie spotkałam przypadku odmowy bądź niewykonania zadania. Jeśli rodzice decydują się na współpracę z osobą prowadzącą, w pełni akceptują zasady panujące podczas zajęć.

Rezygnacja ze spotkań po pierwszych tzw. "otwartych zajęciach" przez niektórych rodziców z reguły argumentowana jest brakiem wystarczających „atrakcji”, jak np. zbyt mała ilość instrumentów perkusyjnych, brak muzyki odtwarzanej z płyty CD, zbyt wąski materiał muzyczny. Zapamiętałam wypowiedź osoby, która po pierwszych zajęciach zapytała: *czy na tych zajęciach będzie muzyka?* Pozostawiam to bez komentarza.

Aby zbadać postawę rodziców wobec nieformalnej edukacji muzycznej, przeprowadziłam sondaż przy użyciu ankiety (skala Likerta¹⁵ zawierająca 50 stwierdzeń). Ankieta badała stosunek rodziców do zajęć, ich oczekiwania, zaobserwowane zmiany w zachowaniu dziecka pod wpływem zajęć muzycznych i stosunek dzieci do zajęć. Ankieta była anonimowa, rodzice wypełniali ją w domu.

W roku szkolnym 2015/2016 na zajęcia uczęszcza dwanaścioro dzieci (w tym dwoje rodzeństwa), sześcioro w grupie młodszej i sześcioro w grupie starszej. Ankieta przeprowadzona została pod koniec stycznia, a więc po czterech miesiącach zajęć. Została wypełniona przez dziewięścioro rodziców¹⁶. Ich analiza pozwala jednoznacznie stwierdzić, że wszystkim zajęcia się bardzo podobają, podobają się również utwory muzyczne/piosenki wykorzystywane na zajęciach oraz osoba prowadząca zajęcia. Za właściwy uznali rodzice **udział procentowy muzyki w zajęciach oraz możliwości udziału aktywnego uczestnictwa w nich dzieci** (zabawy muzyczno-ruchowe, śpiewanie, ruch, taniec); tylko jedna z ankietowanych osób zakreśliła stwierdzenie: *za mało jest takich akcji*. Również większość rodziców była zgodna w akceptacji stwierdzeń: **moje dziecko miało wiele przyjemności z zajęć** (sześcioro ankietowanych odpowiedziało *zdecydowanie tak*, troje *raczej tak*); **moje dziecko mogło się z zajęć dowiedzieć wiele o muzyce, zwłaszcza ludowej** (troje odpowiedziało *zdecydowanie tak*, sześcioro *raczej tak*); **moje dziecko czuło się na zajęciach dobrze** (czworo odpowiedziało *raczej tak*, pięścioro *zdecydowanie tak*), **zajęcia są odpowiednio skonstruowane dla dzieci, dostosowane do ich poziomu** (ościoro ankietowanych zakreśliło *zdecydowanie tak*, dwoje *raczej tak*).

¹⁵K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 175.

¹⁶Tak mała liczba respondentów nie pozwoliła na przeprowadzenie badań statystycznych, a jedynie na opis tendencji pojawiających się w wypowiedziach rodziców. Do opisu tego odniosłam się również w wykładzie wygłoszonym podczas IV Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Konteksty Kształcenia Muzycznego *Stymulacja rozwoju umuzykalnienia dzieci w relacji z rodzicami - z doświadczeń katowickich instytucji muzycznych*, Akademia Muzyczna w Łodzi, 22-23 kwiecień 2016.

Sześcioro rodziców na pytanie- **czy zajęcia osobiście także mi się podobały?** odpowiedziało *zdecydowanie tak*, dwoje *raczej tak*, jedna z ankietowanych odpowiedziała *zdecydowanie nie* (ciekawe, że ta sama osoba w pytaniu: jak Państwu ogólnie podobają się zajęcia? odpowiedziała: *bardzo się podobają*). Pięcioro ankietowanych napisało, że *powinno być podawanych więcej informacji dotyczących poszczególnych utworów muzycznych wykorzystanych na zajęciach, raczej nie* - stwierdziło czworo rodziców. Na pytanie, **czy powinno być więcej zabaw muzycznych** troje ankietowanych odpowiedziało, że *raczej tak*, sześcioro *raczej nie*. Przy opinii: **zajęcia zainicjowały/pobudziły mnie osobiście do słuchania i zajmowania się muzyką**, dwoje ankietowanych stwierdziło, że *raczej tak*, pięcioro *raczej nie* a dwoje *zdecydowanie nie*. Sześcioro rodziców zakreśliło: **zdecydowanie zajęcia są wspaniałym wspólnym przeżyciem, zwłaszcza dla dziecka**, dwoje rodziców zaznaczyło *raczej tak*. Przy stwierdzeniu, że **atmosfera na zajęciach jest bardzo przyjemna** tylko jedna anketa wskazuje odpowiedź *raczej tak*, reszta zakreśliła *zdecydowanie tak*. Pięcioro ankietowanych stwierdziło, że *zajęcia są dla nich bardzo interesujące* a czworo, że *raczej tak*.

W kolejnej części ankiety rodzice wypowiadali się na temat, **czy uważają swoje dziecko za muzyczne**. Dwoje zaznaczyło *zdecydowanie tak*, siedmioro *raczej tak*. Rodzice określali również, **czy muzyka stanowi ważny element w ich życiu/ich życiu rodzinnym**, *raczej tak* odpowiedziało ośmioro rodziców, *zdecydowanie tak* – jedna osoba. Również większość **chciałaby przyjść na kolejne zajęcia z dzieckiem**, pięcioro rodziców zaznaczyło *zdecydowanie tak*, troje *raczej tak*, jedna osoba zaznaczyła *zdecydowanie nie* (choć wcześniej zaznaczyła że zajęcia, wykorzystane piosenki i osoba prowadząca bardzo się podobają).

W dalszej części ankiety rodzice określali, czy tego typu zajęcia mają skutki bądź następstwa dla ich dzieci. Na pytania, **czy dziecko opowiada o zajęciach po ich zakończeniu**, dwoje odpowiedziało *zdecydowanie tak*, pięcioro *raczej tak*, dwoje *raczej nie*; **czy śpiewa piosenki usłyszane na zajęciach**, dwoje odpowiedziało *zdecydowanie tak*, sześcioro *raczej tak*, jedna *raczej nie*, **czy gra, opowiada historie usłyszane na zajęciach** - jedna odpowiedziała *zdecydowanie tak*, czworo *raczej tak*, czworo *raczej nie*, **czy maluje obrazki, które mają związek z zajęciami** - jedna odpowiedziała *raczej tak*, siedmioro *raczej nie*, jedna *zdecydowanie nie*. Odnosili się również do oczekiwania związanych z zajęciami. Siedmioro z ankietowanych zaznaczyło: **moje dziecko powinno mieć wiele przyjemności z tych zajęć**, (dwoje rodziców nie zaznaczyło tego punktu); **moje dziecko powinno zapoznać się muzyką ludową**, (tu siedmioro ankietowanych nie zaznaczyło tego punktu, dwoje zaznaczyło), **moje dziecko powinno się nauczyć czegoś o muzyce** (w tym stwierdzeniu tylko dwoje rodziców nie zaznaczyło tego punktu, siedmioro zaznaczyło). W dalszej części rodzice mogli wpisać czego innego oczekują po zajęciach, **moje dziecko powinno:...nauczyć się bawić z innymi, poprzez muzykę budować relacje z innymi dziećmi, umuzykalniać się, poznać nowe**

piosenki i melodie. W ostatniej rubryce oczekiwań rodzice mieli podane inne: w tym miejscu tylko jeden rodzic napisał: *przyzwyczajanie dziecka do zabaw grupowych, nauczanie zabaw z muzyką*.

Kolejne punkty ankiety określały wiek, płeć oraz wykształcenie ankietowanego. Dwoje rodziców plasuje się w przedziale wiekowym 40-49, siedmioro 30-39, wśród ankietowanych był jeden mężczyzna, pozostała ósemka to kobiety, wszyscy ankietowani posiadają wykształcenie wyższe. Na pytanie czy ankietowany gra na jakimś instrumencie jeden rodzic napisał pianino, inny gitara.

Rodzice ustosunkowywali się również do tego, czy ich dziecko **lubi brać udział w zajęciach** - w tym punkcie większość rodziców była zgodna, ośmioro odpowiedziało zdecydowanie tak, jedna osoba *raczej tak*.

Jednym z ostatnich aspektów, które poruszała ankieta, to zmiany w zachowaniu dziecka pod wpływem udziału w zajęciach. Rodzice odnosili się do poniższych punktów:

1. udział dziecka w zajęciach wpłynął na jego samoocenę (sześcioro odpowiedziało *raczej tak*, dwoje *raczej nie*, jedna osoba *zdecydowanie nie*),

2. dziecko od momentu czynnego udziału w zajęciach akademii przedszkolaka jest bardziej otwarte na kontakty z innymi dziećmi (dwoje odpowiedziało *zdecydowanie tak*, pięcioro *raczej tak*, jeden *raczej nie* i jeden *zdecydowanie nie*),

3. dziecko lubi brać udział w pracach grupowych (jeden wybrał *zdecydowanie tak*, siedmioro *raczej tak*, jeden *raczej nie*),

4. dziecko chętnie podporządkowuje się regułom panującym w grupie (jeden zaznaczył *zdecydowanie tak*, siedmioro *raczej tak*, jeden *raczej nie*),

5. dziecko bierze aktywny udział w zajęciach (troje zaznaczyło *zdecydowanie tak*, sześcioro *raczej tak*),

6. dziecko jest bardzo skoncentrowane na zajęciach (siedmioro rodziców zaznaczyło *raczej tak* – jeden rodzic dopisał: *choć bywa różnie*, dwoje zaznaczyło *raczej nie*),

7. dziecko przebywając w grupie szybciej uczy się zasad postępowania (dwoje określiło *zdecydowanie tak*, siedmioro *raczej tak*),

8. zajęcia rozwinęły w dziecku lepszą umiejętność w nawiązywaniu kontaktów (jedna osoba stwierdziła *zdecydowanie tak*, siedem osób *raczej tak*, jedna *raczej nie*),

9. dziecko jest bardziej zdyscyplinowane (pięcioro zaznaczyło *raczej tak*, czworo *raczej nie*),

10. dziecko jest bardziej wrażliwe na muzykę (czworo odpowiedziało *zdecydowanie tak*, pięcioro *raczej tak*),

11. zajęcia mogły wpłynąć pozytywnie na rozwój muzyczno-ruchowy dziecka (siedmioro rodziców skreśliło *zdecydowanie tak*, dwoje *raczej tak*).

Jeden z rodziców pod tą częścią ankiety dopisał: *zmiany pojawiają się powoli ale systematycznie*.

Ostatni punkt sformułowany został w formie pytania: **Jakie życzenia ma Pani/Pan w związku z przyszłymi zajęciami z cyklu Akademia Przedszkolaka?** - odpowiedzi były następujące:

- *chciałabym powrócić do wcześniejszych piosenek – dla przypomnienia. Byłoby bardzo miło gdyby rodzice mogli czasem dostać tekst piosenki (lub jej tytuł lub link jeśli tekst jest do odnalezienia w sieci), czasem po jednym dniu zapominamy tekstu nowej piosenki. W niektórych piosenkach można podawać region Polski skąd melodia pochodzi (o ile jest to znane), np. melodia góralska, śląska itp.*

- *bardzo pozytywne jest zapraszanie studentów wraz z instrumentami, należy to kontynuować¹⁷,*

- *większe zróżnicowanie utworów muzycznych,*

- *aby syn dalej uczył się współpracy w grupie oraz ciekawe były prezentacje licznych instrumentów,*

- *by dzieci się umuzykalniły pod kątem egzaminu do szkoły muzycznej.*

Podsumowanie

Analiza ankiet pozwala stwierdzić, że głównymi czynnikami przemawiającymi za nieformalną edukacją muzyczną dziecka są - umuzykalnienie oraz budowanie więzi w grupie. Umuzykalnienie rodzice traktują dwojako: jako jeden z elementów ogólnego wykształcenia dziecka oraz bardziej zawodowo jako przygotowanie do egzaminów wstępnych do szkoły muzycznej. W poprzednich latach zdarzały się przypadki, że zajęcia w ramach Akademii Przedszkolaka otwierały oczy rodzicom na uzdolnienia muzyczne ich dziecka, co pozwalało mu uczyć się muzyki w szkole muzycznej. Mała liczba badanych pozwoliła jedynie na opisowe potraktowanie udzielonych odpowiedzi. Zarysowuje się jednak szansa na kontynuowanie badań z kolejnymi grupami rodziców dzieci, które zgłaszają się na następny rok zajęć.

Budowanie więzi w grupie to kolejny aspekt przemawiający za taką formą edukacji. Jako że najmłodsze dzieci z racji wieku na ogół nie uczęszczają jeszcze do przedszkola, Akademia Przedszkolaka umożliwia im kontakt z rówieśnikami, rozwój więzi społecznych, co daje im lepsze przygotowanie do niełatwego momentu, jakim jest rozpoczęcie edukacji przedszkolnej.

BIBLIOGRAFIA

1. Bielawski L., *Tradycje ludowe w kulturze muzycznej*, IS PAN, Warszawa 1999
2. Dadak-Kozicka J. K., *Przejawy i wymiary integracji przez muzykę*, (w:) *Integrujące wartości muzyki*, J.K. Dadak-Kozicka, W. Jankowski (red.), Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Filia Uniwersytetu Śląskiego, Warszawa-Cieszyn 2002.
3. Konkol G.K., *Rodzina i środowisko rodzinne jako wyznacznik powodzenia w działalności muzycznej*, w: *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego. Materiały z*

¹⁷ Przynajmniej raz w miesiącu w ramach zajęć organizowane są mini koncerty. Zapraszani są studenci wydziału instrumentalnego Akademii Muzycznej, którzy prezentują dwa zróżnicowane utwory, rozmawiają z dziećmi o utworach, pokazują instrumenty. Koncerty cieszą się wielkim powodzeniem i są entuzjastycznie przyjmowane.

ogólnopolskiego seminarium dla nauczycieli i psychologów szkół muzycznych, Warszawa 1999.

4. Lenska D., *Muzyka ludowa w edukacji małego dziecka*, Stowarzyszenie im. Zoltána Kodály w Polsce, Katowice 2014.

5. Lewandowska K., *Rozwój muzykalności dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, (w:) D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1990.

6. Lewandowska K., *Środowisko rodzinne jako czynnik warunkujący rozwój muzykalności u dzieci w wieku przedszkolnym*, (w:) M. Meyer-Borysewicz, K. Miklaszewski (red.), *Materiały Międzynarodowego Seminarium Psychologów Muzyki w Radziejowicach* (24-29 września 1990), Warszawa 1990.

7. Manturzevska M., *Przebieg życia muzyka w świetle badań własnych*, (w:) M. Manturzevska, H. Kotarska, (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska, (red.), WSiP, Warszawa 1991.

8. Manturzevska M., B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka*, (w) *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), WSiP, Warszawa 1991.

9. Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

10. Tyszkowa M., *Rodzina a rozwój jednostki*, Nakładem Centralnego programu Badań Podstawowych, Poznań 1990.

11. Waluga A., *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej. Koncepcje, badania, programy*, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, Katowice 2012,

12. Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1979,

SUMMARY

Lenska Dominika. Parents in early informal music education of the child.

This article raises important issues of parents participation in informal music education of the child. First of all, it states that home remains a major place of this education and form of parents activity in making music. the analysis of music psychologists' research shows that early contact with music has a great impact on the child, especially singing of people who are in emotional contact with him. The old traditions of the family music making, when through direct participation the child learns music in a natural way, are revealed. The results of the parents' views survey on the results of participating in author's music classes for children in so-called Kindergarten Academy are given. In order to examine the attitude of parents to informal music education, the author has conducted the questionnaire-based survey (Likert scale based on fifty statements). This questionnaire examines parents attitude to classes, their expectations, changes in the behavior of a child during classes.

Key words: music education, musician dialogue, parents, singing, folk music.

РЕЗЮМЕ

Ленська Домініка. Батьки у ранній інформальній музичній освіті дитини.

У статті розглянуто важливі питання участі батьків у інформальній музичній освіті дитини. Насамперед, стверджується, що батьківський дім залишається основним місцем її (музичної) освіти, активізуючи участь батьків у цьому процесі. Аналіз досліджень музичних психологів засвідчив велике значення раннього контакту з музикою, особливо спів рідних, які знаходяться в емоційному контакті з дитиною. Розглянуто старі традиції сімейного музикування, коли завдяки безпосередній участі дитина знайомилась із музикою природним чином. Наведено результати дослідження поглядів батьків на результати занять з дітьми в авторській Академії дошкільника. Для вивчення ставлення батьків до неформальної музичної освіти представлено засоби діагностики, розроблені на основі шкали Лайкерта. В анкеті розглядається батьківське ставлення до занять, їх очікування, зміни в поведінці дитини під музикуванням.

Ключові слова музична освіта, музикант, діалог, батьки, спів, народна музика:

УДК 785:787.3-057.874:78.03

К. В. Полянська
НМАУ імені П.І. Чайковського

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АНСАМБЛЕВОЇ ГРИ В УЧНІВ-ВІОЛОНЧЕЛІСТІВ У ДИТЯЧИХ МУЗИЧНИХ ШКОЛАХ ТА ДИТЯЧИХ ШКОЛАХ МИСТЕЦТВ

У статті розкриваються теоретико-методичні основи викладання ансамблю, обґрунтовується необхідність введення ансамблевої гри до навчальних програм, розглядається специфіка роботи з ансамблем віолончелістів у ДМШ (ДШМ). Наголошується на педагогічній ефективності запровадження уроків ансамблевої гри з перших кроків навчання. Визначаються найбільш складні складові роботи з ансамблем віолончелістів, а саме: організація занять, питання підбору репертуару, відпрацювання ансамблевих та технічних труднощів, робота над формою та художнім образом виконуваного твору тощо.

Ключові слова: ансамбль віолончелістів, теоретико-методичні основи викладання ансамблю, навчальні програми з ансамблю, специфіка роботи з ансамблем віолончелістів у ДМШ (ДШМ).

Постановка проблеми. В останні десятиліття XX – на початку XXI століття широкого розповсюдження у світовому віолончельному виконавстві набула ансамблева гра. Загальновідомим віолончельним ансамблем, концертна діяльність якого піднесла популярність інструмента на надзвичайну висоту є «2 cellos» (Stephan Hauser @ Luka Sulic). Не меншого визнання набув ансамбль «12 cellist» Берлінської філармонії, у репертуарі якого як серйозна класична музика, так і сучасні естрадні композиції. Багато знаних віолончелістів (Gautier Capuçon, Steven Isserlis, Mischa Maisky, David Geringas) збагачують свої виступи грою з ансамблем. Так, видатний віолончеліст XX століття Мстислав Ростропович в одному із своїх останніх виступів виконав з ансамблем віолончелістів «Bachianas Brasileiras № 1» Е. Віла-Лобоса. Останнім часом з'явилося багато визначних студентських колективів, серед яких ансамбль віолончелей Академії Сібеліуса, віолончельний ансамбль Королівської академії музики (Лондон) та ін.

Будучи однією з форм музичної діяльності, ансамблеве мистецтво виступає як ефективний вид навчання. Один із блискучих ансамблістів XX ст. Давид Федорович Ойстрах вважав, що «участь в ансамблі грає надзвичайно позитивну роль у формуванні музиканта» [4, 251]. На думку видатного скрипаля й педагога, досконала майстерність і виразність виконання досягаються лише за умови гри в ансамблі, й цим треба займатися все життя. Адже сумісне музикування викликає непідробний інтерес в учасників, значно стимулюючи роботу. Діти, які займаються в ансамблі,

відрізняються більшою організованістю, почуттям відповідальності, вмінням підпорядковувати особисті інтереси needs колективу. Досвід гри в ансамблі учнів ДМШ (ДШМ) доводить, що ці уроки підвищують зацікавленість до занять музикою, створюють гарний настрій та позитивну атмосферу в класі, а успішний виступ у концерті додає сміливості та бажання виступати сольо. Отже, ансамблеве музикування вбачається неодмінною складовою музичного виховання, сприяючи розширенню загальномузичного та репертуарного об'єму учнів, їх технічному та емоційно-художньому розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. На жаль, корисність і позитивні результати ансамблевих занять часто недооцінюються, як з боку методичних комісій, які визначають розподіл годин у навчальних планах, так і з боку деяких викладачів, які або зневажливо ставляться до дисципліни, або не мають для цього достатнього досвіду. Недостатня зацікавленість до ансамблевих занять загалом позначилась і на слабкій розробці навчально-методичних матеріалів. Зокрема питання викладання (виховання) ансамблю віолончелістів у ДМШ у науково-методичній літературі не розкривалися. Відсутність відповідних навчально-організаційних і психолого-педагогічних умов, брак методичної літератури та необхідність узагальнення методів роботи з ансамблем викликає потребу їх теоретико-методичного обґрунтування.

Мета статті – розглянути теоретико-методичні основи викладання ансамблю в ДМШ (ДШМ), обґрунтувати необхідність введення ансамблевої гри до музичних програм ДМШ (ДШМ), розкрити специфіку роботи з ансамблем віолончелістів у ДМШ (ДШМ).

Виклад основного матеріалу. Починаючи роботу з ансамблем у ДМШ, викладач стикається з низкою об'єктивних труднощів. З одного боку, це брак і невідповідність приміщень для занять ансамблем, складності із визначенням розкладу. З іншого боку, відсутність навичок сумісної гри та слабка технічна підготовка учнів, що як правило, гальмують навчальний процес. Отже, ключовим моментом на всіх етапах ансамблевої роботи є організація занять, що звичайно відзначається більшістю дослідників [3, 55]. Звичайно дотримання чіткої дисципліни й неухильне виконання поставлених завдань з перших уроків допоможе отримати кращі результати.

Початок занять в ансамблі пов'язаний з адаптацією учнів у колективі. Особливої уваги та обережності на цьому етапі вимагає процес пристосування учнів до вимог викладача та колективу й, навпаки, викладача – до індивідуальних властивостей та можливостей учнів. Головне – якнайраціональніше об'єднати учнів і підібрати відповідний їх рівню та характеру репертуар.

Згідно з цим у класі віолончелі (де в середньому нараховується 5–7 учнів) можна об'єднати в ансамблі по 3–4 учня молодшого віку та по 3–4 учня старших класів. Під час виконання творів малих форм (дуети, тріо) краще об'єднувати рівних за здібностями та підготовкою дітей. За

наявності більш-менш добре підготовлених молодших учнів та відповідного репертуару можна створити ансамбль з учнів всього класу (або об'єднати учнів кількох класів, якщо в школі є ще класи віолончелі).

У процесі підбору учасників можна добирати як зі схожими характерами, так і за протилежними. Основною умовою формування колективу є включення до кожної групи ініціативних учнів, лідерів, за якими «підуть» слабкіші учасники. Питання комплектації ансамблевих складів загалом певною мірою відображені в навчально-методичній літературі [5, 6–9].

Піаністом в ансамбль віолончелістів у ДМШ призначається, як правило, досвідчений викладач-концертмейстер. Введення до ансамблю учня-піаніста здійснюється за наявності яскраво виражених сольних якостей кожного з виконавців. У цьому разі кількісний склад ансамблю не повинний перевищувати 2–3-х учасників. Іноді ансамблю віолончелістів акомпанує оркестр або ансамбль інших інструментів. У цьому випадку, і репертуар, і методи роботи будуть дещо іншими, і в цій статті вони не розглядатимуться.

Важливу роль для ефективності занять має чітка організація й побудова самого уроку. Автор даної статті, спираючись на власний досвід, за доцільне пропонує таку структуру уроку з ансамблем віолончелістів у ДМШ:

1. Організаційна частина. Підготовка робочих місць та настроювання інструментів (5–7 хв.).
2. Розігрування (10–12 хв.).
3. Якщо це початковий етап - ознайомлення учнів з твором (програвання чи прослуховування – 5–6 хв.).
4. Розбір з учнями ансамблевих партій та з'ясування необхідних виконавських засобів (кожна група окремо по 7–8 хв.)
5. Програвання разом та виявлення основних ансамблевих труднощів (5–7 хв.).
6. Домашнє завдання (3–4 хв.).

У подальших заняттях крім колективного програвання й роботи по групах, відпрацювання ансамблевих партій може викликати необхідність роботи окремо з кожним учнем або по одному, по двоє або троє з учасниками з кожної групи та ін. Більшу ефективність робота в ансамблі набуває, коли першим партнером учня є викладач.

Немаловажним чинником успішної роботи й концертних виступів кожного ансамблю є вибір репертуару [3, 55]. Загалом ансамблева музика для віолончелі набагато обмежена, порівняно з фортепіанною чи скрипковою літературою, де існує певний напрацьований століттями репертуар та збірки для ансамблю, які постійно поповнюються сучасними творами. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є переробка існуючої віолончельної літератури («розписування на ансамбль») чи перекладення для ансамблю віолончелей скрипкових або фортепіанних творів. Значну

частку репертуару ансамблів ДМШ становлять аранжування сучасної естрадної чи джазової музики. Зазвичай такі перекладення є справою самих викладачів.

У підборі програми бажано враховувати можливості й інтереси всіх учасників ансамблю. Це має сприяти не тільки успішним заняттям і концертним виступам, а й музичному розвитку учнів у цілому. Від викладача це вимагає гарного знання репертуару, оскільки списки рекомендованих творів у програмах, особливо з ансамблю, часто є неповними чи застарілими.

Для досягнення кращих результатів під час вибору твору для однорідного ансамблю треба враховувати технічний і музичний рівень кожного з учасників. Велику роль у цьому відіграють виразність ансамблевих партій, здатність учнів до контролю інтонаційних сполучень, які утворюються в ансамблі тощо. Рівень складності матеріалу на ансамблевих заняттях, як і на уроках з фаху, повинний зростати поступово. Іноді, можна дати більш складний твір, який діти дуже хочуть заграти. Однак, такі п'єси частіше за все вивчаються в робочому порядку й не виносяться на концертну естраду.

Зважаючи на індивідуальні властивості та можливості учнів, бажано вибирати різноманітні за характером п'єси. З одного боку, це викладає значну складність через те, що у віолончельному репертуарі переважають повільні п'єси, а з іншого, тому, що для ансамблю треба брати твори дещо легші, ніж у класі з фаху. Практика роботи з ансамблем віолончелістів доводить, що дітям більш подобається грати барочну, естрадно-джазову та романтичну музику. Виконання музичної класики й творів ХХ ст. потребує ретельнішої проробки тексту та шліфування деталей, що часто заважає довести вивчення твору до концертного рівню. Але такі твори корисно включати до ансамблевого репертуару, тому що це привчає учнів до точнішого та якіснішого звуковидобування й відтворення штрихів, агогіки, динамічних відтінків і загалом до розуміння стилів різних епох.

Основне завдання ансамблю - розкриття художнього замислу твору в співдружності партнерів - порушує питання інтерпретації, оскільки вони вирішуються й реалізуються кількома учасниками. Розв'язання цих питань пов'язано з умілим розподілом функцій між учасниками, визначенням динамічного плану та звукового балансу інструментальних партій, встановленням однотипної аплікатури та штрихів у струнних і відповідності штрихів і звучання смичкових інструментів і фортепіано.

Одним з основоположних принципів ансамблевої гри є досягнення звукового балансу, чому треба підпорядковувати всі елементи виконання. Для цього постійну увагу необхідно приділяти гучності й збалансованості звучання фортепіано з віолончелями. Проблему ускладнює те, що на етапі навчання в ДМШ в учнів ще не напрацьований повноцінний звук, не можуть в повній мірі його дати й маленькі «дитячі» інструменти. Отже, піаністи повинні враховувати регістр, в якому виконується певна фраза або штрих,

ігрову специфіку віолончелі, пов'язану з переходами смичка зі струни на струну та змінами позицій у лівій руці, вміти пристосовуватись до специфічного відтворення акордів, які на струнних інструментах зазвичай «ламаються» тощо. Специфіці фортепіанного акомпанементу загалом приділялась увага дослідників [5, 4–5], але щодо його особливостей під час гри з ансамблем віолончелістів ці питання не розглядались.

Робота над балансом звучності нерозривно пов'язана і з роботою над інтонуванням. Починаючи вивчати твір з ансамблем віолончелістів у ДМШ, викладач повинний усвідомлювати специфіку та особливості цієї роботи. Гра в ансамблі вимагає абсолютно точного інтонування віолончелей з темперованим строем фортепіано. Отже, основною умовою є ретельне прислуховування виконавців-струнників до повного злиття звучання всіх інструментів. Ігрові прийоми, з якими стикаються учасники ансамблю (гліссандо, вібрато, пунктирні та стрибаючі штрихи тощо), мають виконуватись чіткіше, стриманіше, ніж у сольній грі, філірування звуку – відповідати його згасанню у фортепіано тощо.

Поряд із гарним володінням інструментом та навичками колективної гри, виконання ансамблевої музики потребує роботи над змістом і характером твору. Образний зміст музики та її емоційний вплив пов'язані з відчуттям і відтворенням стилістики різних епох і напрямів. Отже, заняття в ансамблі, як і в класі з фаху, треба починати із всебічного ознайомлення учнів з виконуваним твором. Це може бути програвання п'єси викладачем чи прослуховування запису, з подальшим коментарем відносно характеру, настрою та образів твору. Не буде зайвим торкнутись епохи створення й стилю, що впливає на вибір виразних засобів і штрихів. Питання роботи над музичним твором, що не втрачають актуальності й в ансамблевих заняттях, всебічно розглянуті в праці Л. Гінзбурга [1].

На цьому етапі роботи в ансамблі, порівняно з фахом, значно зростає роль логічної ясності переконання й мотивування словесних вказівок викладача. Гарне викладення інформації активізує художнє мислення та творчу ініціативу учнів. Асоціативні зв'язки, які формуються у наслідок змалювання певних образів і порівнянь, допомагають вірному розумінню та вирішенню художніх завдань. Отже, важливою складовою роботи з ансамблем у ДМШ є теоретичний бік процесу навчання, що скеровує учнів на самостійні пошуки виконавських засобів і прийомів музичної виразності.

Усі попередні складові навчання ансамблевої гри завершує робота над формою. Для цього учнів треба ознайомити з будовою твору, проаналізувати основні розділи, визначити характер тематизму й кульмінації. Навіть у роботі з ансамблем молодших класів необхідно вибудувати драматургічну лінію твору й, залежно від цього, визначити характер і тембральну забарвленість тематизму, впливи тональних, динамічних та фактурних змін.

Особливої уваги потребує робота над формою рондо або варіаціями. Тут необхідно обов'язково визначити характер епізодів, ігрові прийоми, вибудувати загальний план виконання. Певну складність у таких творах становить для учнів зміна розділів, де треба швидко переключатись з одного настрою та типу звуковидобування на інше. У цьому разі треба окремо проробляти переключення, що вимагає від учнів суворого контролю та уваги.

З особливостями будови рондо чи варіацій пов'язаний інший поширений недолік виконання, коли між розділами утворюються зайві паузи. Часто вони виникають через невміння учнів одразу перейти до потрібного темпу чи характеру нового розділу. Непередбачувані зупинки порушують цілісність сприйняття, позбавляють твір художньої значущості. Їх виправлення здійснюється також за допомогою контролю й тренувань [5, 13].

Свою специфіку має робота над технічним чи повільним твором. Вивчення рухливого, технічного твору є випробувальним «каменем» у роботі з ансамблем віолончелістів. Загалом для ансамблю не рекомендується давати надто віртуозні композиції, оскільки брак професійних та ансамблевих навичок значно ускладнює роботу й може негативно вплинути на виконання. Краще взяти посильні рухливі п'єси, щоб учні розуміли виконувану музику й мали достатні навички для її відтворення.

Щоб досягти гарних результатів під час виконання таких творів кожному з учасників ансамблю треба вивчити свою партію окремо. Сумісна гра повинна здійснюватись у середньому, зручному для всіх учасників темпі. Це дозволяє контролювати ритмічну чіткість, динаміку й музичну виразність виконання. Роботу над усуванням різних (аплікатурних, штрихових або інших) неточностей, відпрацювання і закріплення тексту краще здійснювати в повільному темпі. По мірі наближення до виступу можна грати в темпі, зазначеному автором, але постійно повертатися до помірному темпу, щоб уникнути «забовтування». Гра моторних п'єс у надшвидких темпах («випробування на міцність») в ансамблі загалом не бажана, але може бути застосована як певний «психологічний» прийом.

Часто не меншу складність, ніж вивчення технічної п'єси, становить робота над повільним твором. У повільних композиціях через невміння учнів відчувати необхідний темп і передати рух нерідко спотворюються зміст і форма. Загальною помилкою є виконання у надто повільному темпі, що порушує рух музичної думки. Навпаки, пришвидшення темпу призводить до метушливості та, як правило, знижує образно-емоційну глибину виконуваної п'єси. Виправленню цих помилок допомагає засвоєння необхідного руху шляхом роз'яснення змісту музики, образних порівнянь та аналогій із подібними творами, що вже виконувались учнями на уроках з фаху [5, 13].

Ефективним засобом підсилення виразності виконання є гнучка динаміка. Чіткий та логічний динамічний план твору стає ключем до розкриття художнього образу. Тому динаміка в ансамблі повинна відтворюватись особливо чітко й переконливо, адже звуковий образ створюється завдяки способу звуковидобування, який визначається тим чи іншим нюансом. Відповідність звукової подачі у створенні художнього образу визначає функції кожного учасника ансамблю.

Відсутність динамічних відтінків в ансамблевому музикуванні часто пов'язана з нерозумінням учнями художніх завдань. У цьому випадку викладачеві необхідно пояснити й надати художню характеристику кожному нюансу, прокоментувавши зміст виконуваної музики. Такі асоціації мають допомогти учням відчувати належну подачу звуку та винайти спосіб звуковидобування. Важливо враховувати й те, що залежно від змісту твору кожний нюанс буде мати різний характер (наприклад, *forte* може мати вольовий, героїчний, урочистий та навіть трагічний характер), на чому акцентує увагу автор праці з викладання ансамблю Г.П. Солопахо [5].

Вимоги сумісного відтворення динаміки зумовлені передусім розмірністю звучання (звуковим балансом) музичного матеріалу в різних партіях ансамблю. Необхідно пам'ятати, що звуковий баланс в ансамблі визначається можливостями найслабкішого учасника. Дуже важливо встановити баланс і з фортепіано, спрямовуючи піаніста на пом'якшення звуковидобування при грі з віолончелями. Проте ці установки не повинні призвести до перекручування характеру музики.

Одночасне відтворення динаміки всіма учасниками ансамблю пов'язано і з вимогами синхронної гри, тобто виконанням твору в єдиному темпі й ритмі. Однак учні музичних шкіл ще не мають для цього достатніх фахових навичок та ансамблевої практики. Тому виконання ансамблевих творів у ДМШ часто супроводжується порушеннями ритму, відхиленнями від темпу, невмінням вступити разом. Необхідні навички досягаються шляхом відпрацювання в ансамблі відчуття єдиного темпу та ритмічної пульсації.

Передумовою вибору темпу є розуміння характеру твору. Імпульсом для його визначення може бути мелодичний малюнок, ритм, гармонічний стрій, фактура, характер звуковидобування та штрихів. Так, темп твору прямо залежить від використання штрихів *spiccato*, *martele* чи «пунктирного» ритму. Загалом визначення вірного темпу пов'язано з відліком дрібних тривалостей. Особливо необхідно це враховувати у повільних п'єсах, де рух дрібних тривалостей визначає й характер музики.

Типовою помилкою, що викликає ритмічну нестабільність, є немотивована зміна темпу, яка відбувається при *accelerando* чи *ritardando*, в момент зміни тривалостей, фактури, тональності тощо. Викладачеві необхідно жорстко контролювати такі моменти й привчати учнів пам'ятати первісний темп. Ця, так звана, «темпова пам'ять» є дуже важливою під час виконання великих, розгорнутих творів, оскільки втрата темпу загалом

призводить до перекручування характеру музики й негативно впливає на сприйняття. виправлення цього недоліку здійснюється шляхом контролю над темпом і постійним порівнянням з тим, що був на початку.

Уповільнення чи пришвидшення темпу часто відбувається, коли учні не рахують паузи чи скорочують звучання витриманих (половинних або тридольних) нот. При цьому порушується темпове співвідношення між дрібними та крупними тривалостями. Утримати єдиний темпоритм допоможе відчуття пульсації. Прийом метричного дроблення на мілкі тривалості (вісімки або шістнадцятки) дозволяє добитись чіткого співпадання окремих долей такту та синхронізує гру в ансамблі. Однак його постійне застосування може призвести до статичності у виконанні, втраті виразності й гнучкості музичного висловлювання. Схожим методом при відпрацюванні необхідного темпу є робота з метрономом. Використання цього прибору, як інструменту для відбиття такту, також може привести до механістичної гри.

Синхронізація виконання пов'язана і з моментом одночасного вступу всіх інструментів, який досягається шляхом роботи над ауфтактом. Загалом ауфтакт дорівнюється певній метроритмічній одиниці, яку треба точно рахувати всім учасникам ансамблю. Звичайно – це незначний, але чіткий рух голови або руки зі смичком одного з ансамбістів. Учні в момент показу повинні бути дуже зібраними, сконцентованими, щоб відчувати вірний темп до початку виконання. Практика доводить, що для розуміння ауфтакту й відтворення синхронного початку гри необхідно його ретельне відпрацювання навіть з кожним учасником окремо.

До темпоритмічних навичок відноситься й виконання фермат, що має певні особливості в ансамблі. Процес уповільнення повинний бути також організованим і прорахованим. Ансамбісти повинні заздалегідь домовитись, скільки долей треба додати до основної тривалості й чітко їх рахувати. Це забезпечить одночасне завершення фермати й точність початку наступної теми. Вміння разом завершувати звук і знімати смичок досягається також завдяки зоровому контакту учасників ансамблю. Загалом синхронність виконання в ансамблі й досягнення всіма учасниками єдиного темпу і ритму є ключовими в ансамблевій грі й висвітлюються в усіх методичних розробках, присвячених ансамблевому вихованню [5, 17-24].

Завершальним і найвідповідальнішим етапом роботи є підготовка ансамблю до концертного виступу. Концертна практика ансамблів у ДМШ доводить, що разом учні з великим задоволенням виступають на сцені. При сумісному музикуванні у дітей набагато краще витримка, вони менш хвилюються й допускають помилок, а згодом сміливіше відчують себе у сольних виступах. Поширеною формою публічних виступів ансамблів віолончелістів є концерти класів або конкурси, що проходять безпосередньо в ДМШ, виступи у звітних концертах чи участь в обласних фестивалях (конкурсах). Такі заходи звичайно відвідують більшість учнів, батьки,

викладачі з інших фахів і теоретичних дисциплін. Величезний виконавський досвід дає участь у республіканських або міжнародних конкурсах.

Впевненість та успішність концертного виступу ансамблю великою мірою залежить від проведення репетицій у залі, де запланований концерт, визначення сценічного місця та ігрового ракурсу («точки звучання»), виваження звукового балансу віолончелей з фортепіано чи іншими інструментами, які беруть участь у виконанні. Немаловажну роль відіграє гарне самопочуття й настрої учнів та їх зовнішній вигляд. Концертний костюм повинний бути зручним для гри й, по-можливості, відповідати вимогам не тільки академічної сценічної естетики, а й характеру виконуваних творів. Учні необхідно навчити поводити себе на сцені: пропускати концертмейстера уперед (до і після виступу), виконувати уклін (до і після виступу), вміти утримуватися від гримас та зайвих рухів, не виражати незадоволення помилками, не стукати ногою тощо.

Професійному розумінню наступних завдань, а також кращому спілкуванню учнів і викладачів має сприяти обговорення після концерту. Адже висновки щодо попередніх намірів і отриманих результатів дозволяють об'єктивно оцінити досягнення та будувати плани на майбутнє.

Висновки. Безперечно, гра в ансамблі повинна запроваджуватися з перших років навчання музиці. Різноманітний за жанрами ансамблевий репертуар відкриває перед учнями ДМШ невичерпні можливості осягнення музики всіх епох і стилів, розвиває художні смаки, вчить розуміти твори й розкривати художні образи. Крім музично-художніх завдань, на ансамблевих заняттях здобувають розвиток специфічні вміння – чути й відчувати партнерів, встановлювати звуковий баланс, винаходити тембральний колорит тощо.

Сумісне виконання в ансамблі надає широкі можливості для розвитку фахових навичок та індивідуальних якостей кожного з учасників. Так, гарному музичному зростанню учнів сприяє вирішення на уроках ансамблю питань музичної образності й інтерпретації, винайдення відповідних музичних засобів і прийомів для їх відтворення. В ансамблі діти з більшим бажанням і відповідальністю відпрацьовують різні технічні завдання. Концертні виступи в ансамблі дають учням практичні навички гри на публіці й більшу сценічну свободу.

Форми педагогічної роботи на уроках ансамблю віолончелістів у ДМШ (ДШМ) можуть бути дуже різними. Це залежить від комплексу чинників: кількості учасників, рівню їх підготовки, віку та характеру, будови та фактури творів тощо. Основним критерієм музичного виконання в ансамблі є точне прочитання тексту, що має сприяти найповнішому розкриттю авторського замислу, а застосування певних виразних засобів, виконавських прийомів і штрихів спрямовано на те, щоб добитись яскравого, живого виконання.

Перспективи подальших наукових розвідок. Стійкий інтерес до ансамблевого музикування, що постійно зростає, викликає необхідність

теоретико-методичного обґрунтування процесу виховання ансамблевих колективів, правильного формування складів, підбору репертуару, відпрацювання та впровадження нових методів і прийомів ансамблевого навчання. За майже повною відсутністю навчально-методичних розробок викладання ансамблю віолончелістів у ДМШ (ДШМ) це відкриває широкі перспективи розвитку науково-методичної думки з означених питань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гинзбург Л. С. О работе над музыкальным произведением / Л. С. Гинзбург. – М. : Музыка, 1981. – 143 с., нот.
2. Камерный ансамбль: Педагогика и исполнительство / под ред. К. Х. Аджемова. – М. : Музыка, 1979. – 167 с.
3. Кучакевич К. В. Формирование музыканта в классе камерного ансамбля / К. В. Кучакевич // Методические записки по вопросам музыкального образования : сб. статей. Вып. 3. // Ред.-сост. А.И. Лагутин. – М. : Музыка, 1991. - С. 50–59.
4. Ойстрах Д. Воспоминания. Статьи. Интервью. Письма / Д. Ойстрах / Сост. В. Григорьев. – М. : Музыка, 1978. – 288 с.
5. О совершенствовании преподавания камерного ансамбля в музыкальных училищах: Методические рекомендации / Сост. Г. П. Солопахо. – Минск : Белгосконсерватория имени А. В. Луначарского, 1987. – 41 с.

РЕЗЮМЕ

Полянская Е. В. Особенности формирования навыков ансамблевой игры у учеников-виолончелистов в детских музыкальных школах и школах искусств.

В статье раскрываются теоретико-методические основы преподавания ансамбля, рассматривается специфика работы с ансамблем виолончелистов в ДМШ (ДШИ), обосновывается необходимость введения ансамблевой игры в учебные программы. Определяются наиболее сложные составные работы с ансамблем виолончелистов, а именно: организация занятий, вопросы подбора репертуара, работа над ансамблевыми и техническими трудностями, формой и художественным образом изучаемого произведения и др.

Формы педагогической работы с ансамблем виолончелистов в ДМШ очень различны и зависят от сложности и характера музыки, количества участников, уровня их подготовленности, возраста, физиологических особенностей и т.д. Наиболее полному раскрытию авторского замысла и яркому исполнению способствует точное прочтение (воспроизведение) текста всеми участниками ансамбля, применение определенных выразительных средств, исполнительских приемов и штрихов. Совместное музицирование открывает широкие возможности для развития профессиональных навыков, решения вопросов интерпретации, поиска выразительных средств и приемов игры. Концертные выступления в ансамбле воспитывают у учеников практические навыки игры на публике, вырабатывают большую сценическую свободу.

Постоянно возрастающий интерес к ансамблевому исполнительству вызывает необходимость методического обоснования процесса воспитания ансамблевых коллективов. При почти полном отсутствии учебно-методических разработок относительно работы с виолончельными ансамблями в ДМШ (ДШИ) это открывает большие перспективы для развития научно-методической мысли в данном направлении.

Ключевые слова: ансамбль виолончелистов, теоретически-методические основы преподавания ансамбля, учебные программы по ансамблю, специфика работы с ансамблем виолончелистов в ДМШ (ДШИ).

SUMMARY

Polianska K. V. Peculiarities of the ensemble play skills formation in the pupils-cello at children's music schools and children's art schools.

The article reveals theoretical and methodological foundations of teaching ensemble, discusses the specifics of the work with the cello ensemble at children's music school (CMS), and proves the necessity of introducing ensemble play in the curriculum. The most complex constituents of work with the cello ensemble, namely: organization of classes, selection of repertoire, work at ensemble and technical difficulties, form and artistic image of the studied work are identified.

Forms of pedagogical work with the cello ensemble in the music school are very different and depend on the complexity and nature of the music, number of participants, their level of preparedness, age, physiological characteristics, etc. The most complete disclosure of the author's intention and the bright performance promote accurate reading (playback) of the text by all the members of the ensemble, the use of certain means of expression, performance techniques and strokes. Joint music-making opens up opportunities for skills development, address issues of interpretation, the search of expressive means and techniques of the play. Concert performances in the ensemble bring up the students' practical skills of playing in public, produce stage freedom.

Ever-increasing interest in ensemble music arise the necessity of a methodological substantiation of the process of ensembles upbringing. In conditions of almost complete absence of methodological development concerning the work with cello ensembles at CMS it opens up great prospects for development of scientific and methodological thinking in this direction.

Key words: cello ensemble, theoretical-methodological foundations of ensemble teaching, ensemble training programs, specifics of the work with the cello ensemble at children's musical school (CMS).

УДК 373.29:[78.071.5:37.036]

М. І. Фалько

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

НАСТУПНІСТЬ У МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ШЕСТИРІЧНОГО ВІКУ

У статті обґрунтовані теоретичні аспекти наступності у музично-естетичному вихованні дітей шестирічного віку. Автор статті розкриває проблеми наступності у декількох наукових аспектах: інформаційно-просвітницький, психологічний, методичний і практичний; а також визначає пріоритетні напрями наступності. Визначаються основні методичні підходи, розглядаються шляхи практичного використання деяких рекомендацій, наводяться приклади.

Ключові слова: наступність, музично-естетичне виховання, методичні підходи, діти шестирічного віку.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти перед учителями музичного мистецтва постають питання різного характеру. Зміни в суспільно-політичному житті, формування нових концептуальних засад реформування всієї системи вітчизняної освіти й завдання, які впливають із національної доктрини розвитку освіти України ХХІ ст., – визначили актуальність нашого дослідження. Останнім часом зазначається, що основна мета української системи – створити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, сформувати покоління, яке спроможне навчатися впродовж всього життя. Саме початкова школа, зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, повинна забезпечувати подальше становлення особистості дитини.

Проблема музично-естетичного виховання в початковій школі повинна вирішуватись сьогодні на шляхах оновлення його змісту в руслі інтегративних тенденцій розвитку сучасної мистецької освіти, використання сучасних форм і методів (в основному ігрових), а також засобів навчання (в тому числі комп'ютерної та електронної техніки); урахування динаміки психологічного розвитку дітей молодшого шкільного віку, особливо дітей шестирічного віку, оскільки за шкільною реформою навчання тепер починається на рік раніше.

Потреба в активному русі і перевага ігрових форм і методів у навчанні першокласників обумовлює необхідність пошуку відповідних інноваційних методик. Активне використання українських національних традицій на заняттях з дітьми відповідає «Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти», яка вказує на необхідність національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу. Дуже

важливо не упустити сенситивний період, врахувати психодинамічні особливості дошкільного і молодшого шкільного віку, коли діти особливо сприйнятливі до педагогічного впливу. Саме в цей період художній смак дитини ще не розвинутий, тож доцільним буде його формування на кращих зразках народної та професійної творчості.

Аналіз актуальних досліджень. Наукові основи проблеми наступності у вихованні школярів розроблено в дослідженнях Л. С. Виготського, Г. С. Костюка, О. В. Запорожця, Д. Б. Ельконіна, О. Я. Савченко, О. В. Скрипченка, В. О. Сухомлинського та інших. О. В. Проскура, О. Л. Кононко вказують на необхідність збагачення освітнього змісту у початковій школі. На потребності удосконалити форм організації і методів навчання як у дошкільних закладах, так і в початковій школі наполягають науковці Л. А. Парамонова, М. М. Поддяков, З. М. Істоміна. У психолого- педагогічній літературі проблемі активного творчого розвитку школярів присвячено немало досліджень. До цієї теми зверталися педагоги: І. Лернер, Ш. Надірашвілі, В. Сухомлинський, Т. Шамова, О. Яковлева, та ін, психологи: Л. Виготський, Я. Пономарьов, Н. Роджерс, С. Рубінштейн та інші. Мета статті полягає у висвітленні основних аспектів, на яких необхідно зосереджувати увагу щодо наступності у музично-естетичному вихованні дітей шестирічного віку на уроках музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. У нашій країні зарахування дітей до школи з 6 років здійснюється згідно з наказом Міністра освіти і науки від 07.04.2005 року. Це викликало ряд низку проблем. Найбільш актуальна проблема сьогодення, це встановлення наступності на державному рівні між дошкільними закладами і початковою школою. Необхідно визначити форми роботи з дітьми, які знаходилися вдома і не відвідували дошкільні заклади. У наказі Міністра визначається, що наступність – це врахування того рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла до школи, опора на нього. Вона повинна забезпечувати органічне, природне продовження розвитку, виховання і навчання, започаткованих в дошкільному періоді життя дитини.

Наступність необхідно розглядати як закономірність психічно-фізичного розвитку, як умову реалізації безперервної освіти, як принцип навчання і виховання. З поняттям наступність науковці тісно пов'язують поняття перспективність. Вони визначають, що перспективність – це погляд знизу вгору, а наступність – погляд зверху вниз. Іншими словами перспективність – це визначення пріоритетних ліній підготовки дітей дошкільного віку до школи, які б максимально враховували потреби початкової школи в готовності дитини до оволодіння новою, провідною в молодшому шкільному віці навчальною діяльністю, творчим характером цієї діяльності, вільним проявом психічних новоутворень даного періоду, подальшим соціальним розвитком дітей у нових для них соціальних ролях учнів, способи діяльності тощо [3] .

Проблеми наступності і перспективності мають декілька наукових аспектів педагогічної освіти.

Інформаційно-просвітницький аспект. Він передбачає: визначення напрямів розвитку, освіченості та виховання дітей на кожній наступній сходинці освіти; ознайомлення з новітніми технологіями, програмами навчання та виховання обох ланок освіти (підготовча група дошкільного закладу та перший клас початкової школи); встановлення доцільного співвідношення між загальною та спеціальною підготовкою до школи, знаннями, вміннями і навичками.

Психологічний аспект передбачає: вивчення особливостей розвитку дітей на перехідному етапі; визначення специфіки переходу від ігрової до навчальної діяльності; забезпечення психологізації навчально-виховного процесу, як умови формування особистості на двох рівнях.

Методичний аспект передбачає: взаємне ознайомлення з методами і формами навчально-виховної роботи в підготовчій групі дошкільного закладу та в 1-ому класі школи; забезпечення наступності щодо методів та прийомів роботи з дітьми з розвитку мовлення, математики, ознайомлення з навколишнім середовищем, фізичного, естетичного, соціального виховання.

Практичний аспект: попереднє знайомство вчителів із своїми майбутніми учнями; кураторство вихователями своїх колишніх вихованців.

Наступність має три пріоритетних напрямки. Перший напрямок – узгодити мету на дошкільному і початковому шкільному рівнях. Всім відомо, що основна мета дошкільної освіти - всебічний загальний розвиток дитини, визначений базовим компонентом дошкільної освіти у відповідності з потенційними віковими можливостями і специфікою дитинства як самооцінного періоду життя людини. Продовжити всебічний загальний розвиток дітей з урахуванням специфіки шкільного життя поряд з освоєнням найважливіших навчальних навичок у читанні, письмі, математиці та інших - основна мета освіти в початковій школі. Освітньо-виховний процес як у дошкільному закладі, так і в школі повинен бути спрямований на становлення особистості дитини: розвитку її компетентності, креативності, ініціативності, самостійності, відповідальності, волі і безпеки поведінки, самосвідомості і самооцінки.

Другим напрямком наступності є – збагатити освітній зміст у початковій школі через: введення в педагогічний процес різних видів дитячої діяльності творчого характеру (самодіяльних ігор, драматизації, технічного і художнього моделювання, експериментування, словесної творчості, музичних, танцювальних імпровізацій; насичення такими значеннями історико-географічного і краєзнавчого характеру, які б максимально активізували пізнавальні інтереси дітей, відповідали б їх потребам у практичній дії і формували почуття відповідальності за найближче оточення (ділянка школи, рослини на вулиці й у класі, оформлення приміщень); збагачення змісту уроків естетичного циклу, художньої діяльності як одного із засобів самовираження дитини, заснованих на її індивідуальному емоційно-образному баченні; прилучення до національної художньої культури шляхом відвідування музеїв, бібліотек, виставок, майстерень

художників, концертів, театрів. Третій напрямок – удосконалити форми організації і методи навчання як у дошкільних закладах, так і в початковій школі. Серед багатьох методів і форм визначимо декілька: потрібно відмовитися від жорстко регламентованого навчання в дитячому садку (статичні пози на заняттях замінити на рухи, відповідей по піднятій руці та інше); необхідно використовувати в дитячому садку циклічність і проектну організацію змісту навчання, що створює умови для використання самими дітьми наявного в них досвіду; звернути увагу на забезпечення взаємозв'язку занять (фронтальних, групових) з повсякденним життям дітей їхньою. Ігровою, художньою, конструктивною діяльністю створити розвивальне предметне середовище як у дошкільному закладі, так і початковій школі. На заняттях потрібно більш широко використовувати методи, що активізують у дітей мислення, уяву, пошукову діяльність, тобто елементи проблемності у навчанні, дивергентні задачі, задачі, відкритого типу, що мають варіанти правильних рішень. Останній метод особливо важливий для початкової школи, тому що тут переважають конкретні способи дії, що відповідають визначеним класом завдань.

Вчителям необхідно більш широко використовувати в початковій школі, особливо в перший рік навчання, ігрові прийоми, створювати емоційно-значимі ситуації, умови для самостійної практичної діяльності, коли діти можуть на основі наявних у них знань виявити ініціативу, творчість, фантазію, відповідальність. Дуже важливо змінити форми спілкування дітей як на заняттях у дошкільному закладі, так і на уроках у школі; забезпечити дитині можливість орієнтуватися на партнера-однолітка, взаємодіяти з ним і вчитися в нього (а не тільки в дорослого); підтримувати діалогічне спілкування між дітьми; визнавати право дитини на ініціативні висловлювання й аргументоване відстоювання своїх пропозицій, право на помилку. Тільки в процесі такого спілкування діти обговорюють загальне завдання, шукають способи його вирішення, розподіляють ролі, змінюють позиції (один пише, інший читає, третій перевіряє). У результаті такого спілкування кожен відчуває себе вмілим, знаючим, здатним справитися з будь-яким завданням.

Діалогічна форма спілкування дорослого з дітьми повинна стати провідною в освітньому процесі як дошкільного закладу, так і початкової школи, що сприяє розвитку в дитині активності, ініціативності, почуття власної гідності і самоповаги. Численні дослідження науковців у галузі філософії, психології, педагогіки доводять, що, якщо не стимулювати і не підтримувати творчу активність, то вона з віком згасає, а також знижується пізнавальна активність та інтелектуальні можливості.

Школа має враховувати важливість сприятливих умов і стимулів у підтриманні творчої активності. Вона повинна організовувати навчальний процес так, щоб кожна дитина, починаючи саме з молодшого віку, мала змогу реалізуватися як творча особистість. Залучення дитини до мистецтва, через діяльність у його галузі, є одним із сильних впливів на

становлення особистості, розвиток її потенціалу та її практичну діяльність., Зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, початкова школа забезпечує подальше становлення особистості дитини.

Як вважає А. Н. Лук, успішність навчання учнів значною мірою визначається рівнем оволодіння ними загальнонавчальними вміннями і навичками. До їх складу відносяться: організаційні (опанування школярами раціональних способів організації свого навчання); загальнопізнавальні (уміння спостерігати, розмірковувати, запам'ятовувати й відтворювати матеріал), загальномовленеві (основні елементи культури слухання і мовлення); контрольно-оцінні (засвоєння учнями способів перевірки та самоперевірки, оцінювання одержаних результатів) [1].

На думку А. Романюк, спілкування дитини з музикою стимулює процес внутрішнього самовдосконалення, що важливо не тільки для розвитку самої особистості, а й для розбудови здорового процвітаючого суспільства [5]. Музичне мистецтво в образно-звуковій формі відображає й узагальнює досвід емоційного ставлення до навколишньої дійсності. Саме тому в музичній діяльності дитина має можливість найкраще реалізувати особисту потребу в самовираженні. Залучення дітей молодшого шкільного віку до різних видів музичної діяльності створює можливості для виявів та розвитку його творчої активності.

Музично-естетичну діяльність учнів потрібно розглядати як цілісну систему у поєднанні змістовного, мотиваційного та операціонального моментів, які спрямовані на розвиток музичного сприймання, мислення, уяви і фантазії, творчої активності, сприйняття щодо краси музичного мистецтва – вважає В. С. Мухіна [6]. Музична діяльність на уроках повинна обов'язково проводитися в активно-ігровій формі з урахуванням сучасних інтегративних тенденцій. Зацікавлення дітей музикою неодноразово стає для них джерелом глибоких естетичних переживань. Формування вміння розуміти і відчувати музику можна досягнути як через постановку молодим слухачам конкретних музичних завдань, так і через стимулювання зацікавлення і позитивного відношення до окремих форм діяльності. Заняття, що поєднують сприйняття музики з грою на інструментах, прослуховування творів, проілюстрованих руками та малюнками, створення музичних інструментів, нарешті, поєднання кількох форм діяльності дають найкращу можливість наближення і доступу дітей до серйозної музики.

Організація і реалізація процесу навчання, який був би цікавим для дітей і водночас відповідав положенням багатостороннього розвитку, повинна наближатися до ігор і забав, тому що особливості розвитку дітей шестирічного віку виражаються в характерних для них видах діяльності, передусім у сюжетно-рольовій грі, яка створює сприятливі умови для доступного в цьому віці освоєння зовнішнього світу.

Домінуючим видом музичної діяльності дітей є слухання музики, який є доступний дитині з моменту народження, тобто здійснюється вже тоді, коли дитина ще не може включитися в інші види музичної діяльності,

а також не в змозі сприймати інші види мистецтва. Програма по слуханню музики будується на основі чітко продуманої системи. Вона складається з творів, в яких послідовно ускладнюються музичні образи, різноманітніше стають почуття, настрої, розширюється коло життєвих явищ, переданих в музиці, ускладнюються і засоби виразності, під час слухання музики тісно пов'язані між собою інтелектуальний та емоційний початок.

Дитяче музичне виконавство включає спів, музично-ритмічні рухи, гри на музичних інструментах. Спів є найдоступнішим видом музичної та виконавської діяльності. У процесі співу не тільки розвиваються музичні сенсорні здібності (особливо музично-слухові уявлення звуковисотних співвідношень, співочий голос), але й формується естетичне відношення до оточуючого, до музики. Колективний спів, коли діти разом охоплені загальними переживаннями, допомагає вирішувати багато виховних задач. Спів потребує від учнів єдиних зусиль. Дитина, яка співає неточно, заважає гарному звучанню, виконанню. Це сприймається усіма як невдача. Загальні переживання впливають на індивідуальний розвиток окремих дітей. Загальна радість виконання активізує нерішучих дітей. І навпаки, самовпевнену, занадто активну дитину можна стримати, показавши успіх у виступах інших дітей. У дітей шести років голосовий апарат ще не сформований, та укріплюється разом з розвитком організму. Співоче звучання, зважаючи на неповне зімкнення голосових зв'язок та коливання тільки їх країв, характеризується легкістю, недостатньою дзвінкістю і потребує до себе бережного ставлення. Охорона дитячого голосу передбачає правильно поставлене навчання співу. Цьому багато в чому сприяє продуманий підбір музичного матеріалу – репертуар, який відповідає співочим віковим можливостям дитини.

Широко використовується у дітей шестирічного віку й музично-ритмічна діяльність дітей – ефективний засіб подолання перевтоми дітей під час навчального процесу – фізкультхвилинки. Вони логічно вплітаються в уроки музичного мистецтва, пожвавлюючи навчальний процес. Під час музично-ритмічних ігор, вправ створюються сприятливі умови для формування дитячої особистості загалом, її позитивних рис і навіть додання індивідуальних негативних проявів. В шестирічному віці дитяче музичне виконавство стає більш виразним. Це проявляється у розвитку здібностей щиро й безпосередньо відображати емоційний зміст музики, у засвоєнні деяких засобів співу, руху, гри на музичному інструменті. Діти вже здатні розрізняти на слух звучання музичних інструментів у виконанні дорослих та в записі, відтворюють ритми на ударних інструментах, грають мелодії, побудовані з 3-5 звуків на поступових ходах чи невеличких інтервалах самостійно та в ансамблі. При цьому використовуються не тільки найпростіші ударні іграшки та інструменти (дзвоники, бубон, трикутник, барабан), а й металофони, тріолі тощо. Цією діяльністю діти займаються як індивідуально, так і в групі (невеличкий ансамбль, оркестр).

Включаються діти шести років і в музично-освітню діяльність, в процесі якої вони оволодівають музичною грамотою, яка, як самостійний вид діяльності, включений до форм роботи на уроці, але не обмежується цим часом і використовується у всіх видах діяльності, особливо під час слухання музики: дитина емоційно реагує на музику, пригадує назву музичного твору, ім'я композитора, визначає жанр, відчуває ритм, характер музики, визначає структуру музичного твору, розрізняє звуки за висотою. Треба зауважити, що елементи теорії музики потрібно включати в шкільні уроки музичного мистецтва лише після того, як в учнів викликаний інтерес і любов до музики, відпрацьовані першопочаткові навички слухового сприйняття і виконання музики, накопичений деякий слуховий досвід. Насамперед, в будь-якій музичній діяльності треба дотримуватись принципу поступовості: від найпростішого, доступного – до складнішого і глибшого. За таких умов у дітей з'являється інтерес до музики, виховується музичний смак, вони навчаються розрізняти музику за характером і змістом, жанрами й засобами музичної діяльності.

Найбільш ефективний шлях формування творчої діяльності – це розвиток індивідуальних здібностей, який проходить через прилучення школярів до продуктивної творчої діяльності з першого класу. До 6 років зароджується такий вид здібностей, як здатність до художньо-театральної діяльності для її розвитку організується ляльковий театр, настільний театр іграшки, театр на площині, інсценування казок, бійок, віршів. Також ми пропонуємо вводити на заняттях пальчиковий театр. Це є дуже цікавою та доступною формою роботи для дітей. Її можна використовувати як окремий вид діяльності (інсценування музичного твору), так і при слуханні музики (визначити та пластично передати образ, характер, тембр).

Організація і реалізація процесу навчання, який був би цікавим для дітей і, водночас відповідав положенням багатостороннього розвитку, повинна наближатися до ігор і забав, тому що особливості соціальної ситуації розвитку дітей шестирічного віку виражаються в характерних для них видах діяльності, передусім у сюжетно-рольовій грі, яка створює сприятливі умови для доступного в цьому віці освоєння зовнішнього світу. Зазначимо, що гра є основною діяльністю дитини в дошкільному і молодшому шкільному віці. Дитину завжди цікавить не стільки результат, скільки сам процес гри. У кожній грі є активне прагнення до певної мети: оперування предметами, розмова, стосунки з іншими людьми тощо. Результативність гри виражається передусім не в матеріальних, а у пізнавальних, емоційних та інших надбаннях, що накопичуються дитиною в ході ігрової діяльності. Але вчителю потрібно пам'ятати, що гра не повинна бути окремою формою діяльності на уроці, як це відбувалося в дитячому садочку. Ігрова діяльність повинна використовуватися як метод для засвоєння нового матеріалу, закріплення вивченого і має бути присутньою у всіх видах музично-естетичної діяльності дітей шестирічного віку.

Висновки. Таким чином, основою наступності між дошкільною та початковою освітою є: розвиток допитливості як основи пізнавальної активності, інтерес до навчання у майбутнього школяра; розвиток комунікативності, тобто вміння спілкуватися з дорослими та ровесниками; розвиток здатності дитини самостійно розв'язувати творчі завдання та регулювати свою поведінку в складних ситуаціях; формування творчості як основного спрямування інтелектуального та особистісного розвитку дитини. Отже, узагальнюючи вищевикладене, ми вважаємо, що найважливіше завдання сучасної школи – враховувати розвиток дитини дошкільного періоду і, спираючись на нього, забезпечити природне продовження розвитку, виховання і навчання у першому класі. Інакше кажучи, встановити наступність між дошкільними закладами освіти і початковою школою на державному рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лук А. Н. Психологія творчості / А. Н. Лук. – К. : Наука, 1978. – 125 с.
2. Коломинский Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста : Кн. для учителя / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М. : Просвещение, 1988. – 190 с.
3. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти. – К. : Мікрос-СВС, 2001. – 17 с.
4. Машкіна Л. Пріоритетні напрямки наступності дошкільної та початкової шкільної освіти / Підготовка дітей до школи. Наступність і перспективність / Л. Машкіна. – Хмельницький, 2002. – 140 с.
5. Музичне виховання у дошкільному закладі : збірник методичних матеріалів / упор. І. А. Романюк. – Тернопіль : Мандрівець, 2007. – 104 с.
6. Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе : Кн. для учителя / В. С. Мухина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 175 с.
7. Пісоцька Л. Психологічні фактори наступності дошкільної і початкової загальної освіти / Л. Пісоцька. – Хмельницький, 2002. – 140 с.

РЕЗЮМЕ

Фалько М. И. Преемственность в музыкально-эстетическом воспитании детей шестилетнего возраста.

В статье обосновываются теоретические аспекты преемственности в музыкально-эстетическом воспитании детей шестилетнего возраста. В последнее время разрабатываются научные основы проблемы преемственности. Необходимо усовершенствовать формы организации и методы обучения как в детских садах, так и в начальной школе. Детям должен быть легким и доступным этот переход. Автор статьи раскрывает проблемы преемственности через несколько научных аспектов: информационно-просветительский, психологический, методический и практический; а также выделяет приоритетные

направления преемственности. В статье выделяются основные методические подходы, рассматриваются пути практического использования некоторых рекомендаций, приводятся примеры. Автор настаивает на том, что организация и реализация учебного процесса должна быть приближена до игр и забав. Игровая деятельность должна быть главной во всех видах деятельности как на музыкальных занятиях в детских садах, так и на уроках музыкального искусства в общеобразовательных школах.

Ключевые слова: *преемственность, музыкально-эстетическое воспитание, методические подходы, дети шестилетнего возраста.*

SUMMARY

Falco M. I. Continuity in musical-aesthetic education of six-year-old children

In the article the theoretical aspects of continuity in musical-aesthetic education of six-year-olds are grounded. The scientific bases of the problems of continuity have been recently developed. It is necessary to improve the formation of the organization and methods of teaching in kindergarten and primary school. This transition should be easy and accessible for children.

The author reveals the problems of continuity through several scientific aspects: informational-educational, psychological, methodological and practical; and also distinguishes priority directions of continuity.

The article highlights the main methodological approaches, the ways of practical use of some of the recommendations, provides examples.

The author insists that the organization and implementation of the educational process should be close to games and amusements. Gaming activity must be central in all the activities both at music lessons in kindergartens and at the lessons of music art in secondary schools.

Key words: *continuity, musical-aesthetic education, methodological approaches, six-year-old children.*

УДК 364-787.7-058.855

Л. М. Федорова

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Б. Хмельницького

ГУМАНІЗАЦІЯ ВЗАЄМОВІДНОСИН МІЖ ЧЛЕНАМИ ОПІКУНСЬКОЇ РОДИНИ ЗАСОБАМИ СІМЕЙНОЇ ТЕРАПІЇ

У статті аналізується модель сімейної терапії в опікунській сім'ї. Розкриваються такі поняття, як «гуманність», «гуманні відносини», «батьківський холон» та «холон сиблінгів». Автор подає характеристику структурної сімейної терапії, розкриває роботу соціального педагога засобами структурної терапії з опікунськими сім'ями, аналізує роботи вітчизняних і зарубіжних науковців, виокремлює випадки окремих програм сімейної терапії та подає короткий аналіз праць психотерапевтів. Автор вважає, що саме засобами структурної сімейної терапії через низку програм психотерапії та соціально-педагогічної роботи соціального педагога, можна досягти гуманних відносин між членами опікунської сім'ї.

Ключові слова: гуманність, сімейна терапія, опікунська сім'я, дитина-сирота, члени опікунської сім'ї, батьківський холон, холон сиблінгів, структурна сімейна терапія.

Постановка проблеми. До змісту оцінки проблем опікунської сім'ї включається вивчення й переосмислення інтегрованих проблем гуманізації, гуманітаризації, а також функцій соціального оточення у формуванні світогляду, розвитку духовної сфери, соціалізації дитини, яка виховується в опікунській сім'ї.

Аналіз актуальних досліджень. В останніх наукових дослідженнях розроблено такі комплексні моделі соціальної діяльності, як сімейна терапія (В. Сатір [11], С. Мінухін [8], Ч. Фішман [8] та ін.), кризове втручання (І. Трубавіна [10]), зосереджена на завданні соціально-педагогічна модель (А. Холман [12], П. Шевчук [13]) тощо. У нашій статті ми розглянемо детальніше модель сімейної терапії.

Проблема виховання гуманних почуттів і відносин вивчалася в педагогіці та психології досить докладно й із різних позицій. Розглядалося ставлення дитини до дорослих, однолітків, дітей старшого й молодшого віку; вивчалися засоби виховання гуманних відносин (художня література, гра, заняття, праця) в умовах сім'ї та дошкільного закладу. Значний внесок у розробку проблеми внесли дослідження А. М. Виноградова, І. С. Дьоміна, Т. В. Черник та ін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз внутрішньосімейних стосунків в опікунській сім'ї, створення сприятливої та гуманної атмосфери для дитини-сироти.

Виклад основного матеріалу. Постановка проблеми походження гуманних відносин у дитинстві містить спрямованість на розкриття природи дитини як соціально-генетичної істоти. Психологічне наповнення цієї характеристики – виявлення становлення у свідомості й поведінці дитини, насамперед цінності навколишнього світу й іншої людини як людини, що привласнюється дитиною в конкретній ситуації розвитку [1, 75].

Так само, в гуманних відносинах втілено розвиток і прояв найважливішої особистісної субстанції – категорії совісті, тобто внутрішнього розрізнення суб'єктом добра і зла, у якому відгукується схвалення або засудження кожного вчинку (свого й чужого), з точки зору моральної цензури. Якщо виявляється ставлення до людини як до цінності, інша людина набуває особистісний сенс, це і є гуманні відносини, які виступають як ідеальна норма, що забезпечує дитині нормальну рівновагу й розвиток. Е. Еріксон про це пише: «Тільки поступове наростання почуття ідентичності, засноване на особистому досвіді соціального здоров'я та культурної солідарності, в кінці головного кризи дитинства обіцяє той періодичний баланс у людському житті, який ... – сприяє почуттю гуманності» [3, 28].

Гуманність – це зумовлена моральними нормами й цінностями система установок особистості на соціальні об'єкти (людину, групу, живу істоту), явлена у свідомості переживаннями жалю й реалізована в спілкуванні та діяльності – в актах сприяння, співучасті й допомоги [5, 36].

Гуманність є сукупність морально-психологічних властивостей особистості, що виражають усвідомлене і співчутливе ставлення до людини як до найвищої цінності. Як якість особистості гуманність формується в процесі взаємовідносин з іншими людьми. Вона розкривається в прояві доброзичливості та дружелюбності; готовності прийти на допомогу іншій людині, уважності до неї; рефлексії – вміння зрозуміти іншу людину, поставити себе на її місце; емпатичних здібностях до співчуття, співпереживання; толерантності – терпимості до чужих думок, вірувань, поведінки.

Поняття гуманності як соціальної установки, що включає пізнавальну, емоційну й поведінкову компоненту, залучається при аналізові широкого кола проблем, пов'язаних із засвоєнням моральних норм, емпатією, з вивченням поведінки тощо. Воно знімає протиставлення альтруїзму та егоїзму, що припускає або нищівну жертвовність, або корисливе себелюбство. У своїй розвинутій формі гуманність суб'єкта виступає в групах високого рівня розвитку, де є способом існування відносин міжособистісних, за яких кожен член колективу ставиться до іншого як до самого себе, і до себе, як до іншого, виходячи з цілей і завдань спільної діяльності. Емпіричне втілення гуманності – ідентифікація колективна [6, 62].

Формування гуманності в онтогенезі пов'язано з розвитком самосвідомості дитини, виділенням себе із соціального оточення.

Показано, що величезне значення в становленні гуманності дитини належить спільній діяльності, що передбачає його реальну співпрацю спочатку з дорослим, а потім з однолітком. Спільна діяльність створює спільність емоційних переживань, а зміна позицій у грі та спілкуванні формує гуманне ставлення до інших значущим; від безпосередніх проявів емоційної чуйності (співчуття неблагополуччю і радість успіхам) він переходить до опосередкованих моральними нормами актам співучасті в спільній діяльності. Вивчення закономірностей становлення й розвитку гуманності, як характеристики особистості, а також механізмів її функціонування – важливе завдання морального виховання людини, формування всебічної особистості [6, 64].

Гуманні відносини – це ставлення до іншого як до себе самого, і до себе як до іншого.

Гуманне ставлення до однолітка може проявлятися у двох формах співпереживання: співчуття йому в ситуації його покарання, і радість у ситуації нагороди. У сучасному світі, коли милосердя, співчуття перестає бути нормою поведінки, необхідно виховання здатності до радості, що є засобом подолання особистісного егоцентризму [2, 44].

Опосередковані спільною діяльністю гуманні відносини в дитячих групах мають рівневу організацію, їх становлення в онтогенезі підпорядковане загальнопсихологічній закономірності розвитку вищих форм поведінки.

Гуманні відносини, як окремий випадок міжособистісних відносин, можуть бути представлені у двох іпостасях: як безпосередні, прямі, а також як опосередковані змістом спільної діяльності індивідів. Перший рівень розвитку гуманних відносин, за своєю сутністю, інтенсивно досліджувався в межах різних теорій і в нашій країні, і за кордоном, дослідження другого рівня здійснюється порівняно недавно.

Стрижнем і показником моральної вихованості людини є характер її ставлення до людей, до природи, до самої себе. З точки зору гуманізму це ставлення виражається в співчутті, співпереживанні, чуйності, доброті, емпатії. Дослідження показують, що всі ці прояви можуть формуватись у дітей уже в дошкільному віці. В основі їх формування лежить уміння розуміти іншого, переносити переживання іншої на себе. А. В. Запорожец називав уміння зрозуміти іншого «новим видом внутрішньої психічної активності дитини» [4, 322].

Одним зі шляхів формування гуманних відносин є цілеспрямований розвиток найбільш важливих сторін і якостей особистості, загальнокультурний розвиток дитини. Це також стосується й розвитку дитини-сироти, яка знаходиться під опікою.

Як доведено вітчизняною дослідницею проблем опікунської сім'ї Н. Заверико, сімейна терапія як сучасна модель соціально-педагогічної роботи є важливою для роботи з опікунською сім'єю [7]. Оскільки вона засновується на переконанні в розв'язанні проблем особистості, залежить

від розуміння її взаємовідносин із людьми, які є значущими для неї як сьогодні, так і в минулому. Зазначимо, що сімейна терапія охоплює багато шкіл, а на сьогоднішній день вона поділяється на такі напрями, як: екзистенційний підхід, когнітивно-біхевіористський, стратегічний.

Важливим для нашої статті є напрям, що отримав назву – структурна сімейна терапія. Відмітимо, що з усіх перелічених напрямів лише представники структурної терапії зосереджують свої зусилля на реструктуризації сім'ї. Суттєвим є те, що в опікунській сім'ї змінюється саме її структура, порушується рівновага, переживаються труднощі, що пов'язані із входженням до сім'ї дитини, яка знаходиться в кризовій ситуації. На сьогодні більшість представників структурної терапії застосовують цю модель у роботі з сім'ями, у яких діти скаржаться на психосоматичні труднощі, а також сім'ями, у яких виховуються підлітки, які здійснили правопорушення. Вважаємо, що такий підхід – структурна сімейна терапія, яка успішно працює із проблемними сім'ями, може використовуватись у роботі з опікунськими сім'ями. З цього приводу можна зазначити думки відомих представників структурної сімейної терапії (С. Мінухін, Ч. Фішман [8], П. Пепп [9]).

С. Мінухін, відомий американський сімейний психотерапевт, особливу увагу приділяв сім'ям, у яких виховуються школярі. У своїх працях С. Мінухін та Ч. Фішман вказували на те, коли діти йдуть до школи, відбувається різка зміна, оскільки сім'я повинна співвідносити себе з новою, добре організованою та високо значущою системою. Автори використовують термінологію, яка також важлива для нашого дослідження, а саме – «батьківський холон», «холон сиблінгів» та ін. Так, термін «батьківський холон» пов'язується зі звичайними функціями догляду за дітьми та їх вихованням, проте його особливістю є той факт, що під його дію потрапляють не тільки батьки дитини, але й кривні родичі, зацікавлені в розвитку дитини (дідусі, бабусі, тітки, дядьки та ін.). С. Мінухін та Ч. Фішман вказують на те, що саме взаємодія в межах цієї підсистеми має великий вплив на всі аспекти розвитку дитини, оскільки саме тут вона знайомиться з тим, чого вона може чекати від людей, які мають більше можливостей. При цьому дослідники зазначають: «Склад батьківського холона може варіювати в широких межах. Він може включати в себе або діда, або тітку. З нього може бути виключено одного з батьків. Він може включати в себе дитину з батьківськими функціями – дитина-батько, якій делеговано право оберігати й карати своїх сиблінгів. Терапевт повинен з'ясувати, хто входить до цієї субсистеми; немає великого сенсу займатися з матір'ю, якщо дитиною опікується бабуся» [8, 24].

Ураховуючи, що в опікунській сім'ї безпосередній вплив біологічних батьків на дитину виключений, то членам опікунської сім'ї необхідно розробити нові стереотипи, які стосуються допомоги дитині в навчанні, розподілу обов'язків з виконання домашніх справ, врегулювання питань, що стосуються різноманітних проблем – від формування елементарних

навичок гігієни до питань, пов'язаних із проведенням вільного часу, а також проблем, що стосуються психологічної та моральної підтримки як самої дитини, так і членів опікунських сімей. До того ж, під час навчання в школі дитина вносить у систему опікунської сім'ї нові елементи. Підкреслимо, що, крім входження в опікунську сім'ю, дитина дізнається, що його родичі живуть за іншими правилами, і, можливо, не такими справедливими, як би їй хотілося. Саме тому в нових умовах і дитині-сироті, і членам опікунської сім'ї необхідно проводити роботу, щоб досягти згоди до певних нововведень, зміни правил поведінки тощо.

Термін «холон сиблінгів», на думку С. Мінухіна і Ч. Фишмана, – характеризує оточення осіб, рівних для дитини. Саме в цьому колі, як пишуть автори, діти надають один одному підтримку, отримують задоволення, нападають, навчаються один від одного: «У великих сім'ях сиблінги організовуються в різноманітні підсистеми залежно від рівнів розвитку. Для терапевта важливо вміти говорити мовою, яка властива різним етапам розвитку дитини, і мати уявлення про їх ресурси й потреби. У контексті сиблінгів корисно створювати сценарії застосування навичок вирішення конфліктів у різноманітних областях – таких, як самостійність, суперництво і компетентність, – щоб згодом вони могли реалізувати ці навички в позасімейних підсистемах» [8, 25]. Спираючись на цю тезу, ми вважаємо, що соціально-педагогічна робота має проводитися не тільки з опікунами, але й з їхніми рідними дітьми (онуками). Це пояснюється тим, що в «холоні сиблінгів», де дитина повинна відчувати себе на рівних позиціях з рівними для неї членами сім'ї, дитина-сирота не відчуває в собі тієї впевненості та захисту, яку відчувають діти, які виховуються в нуклеарній сім'ї.

Робота з проблемами, що належать до внутрішньосімейних взаємин, застосування методів сімейної терапії розкривається також і в роботі П. Пепп «Сімейна терапія та її парадокси» [9]. Одним із важливих для нашого дослідження, як і в роботах С. Мінухіна і Ч. Фишмана, є залучення підсистеми братів або сестер, де фахівець закликає до допомоги рідних або зведених сестер чи братів. Розкриваючи можливості сімейної терапії, П. Пепп пише про те, що «такий напрям роботи можливий навіть у випадках коли під час проходження курсу відсутній один із членів сім'ї» [3, 250]. Навіть при цьому, як підкреслює автор, фахівець може допомогти родині змінити ситуацію на краще в бік відсутнього члена сім'ї, застосовуючи різні методи.

Що стосується сімейної терапії, то саме це поняття в роботах зарубіжних і вітчизняних науковців використовується в декількох значеннях: як характеристика діяльності психотерапевта з проблемами сім'ї (Б. Бітінас, Дж. Бьюдженталь, Н. Жданова, В. Сатір, П. Пепп та ін), як практика надання соціальної допомоги сім'ї (Н. Сейко, О. Зрітнева і М. Клушина та ін.). Основне завдання надання соціальної допомоги сім'ї – відвідування клієнтів за місцем їх проживання, визначення їх потреб, пропозиція допомоги. Допомога може проявлятися у: вирішенні проблем неблагополучних шлюбів

(Е. Ейдеміллер і В. Юстицький та ін); вихованні дітей (В. Сатір); соціальному обслуговуванні не тільки клієнта, який перебуває в кризовій ситуації, але й усієї родини; посередництві між різними системами світогляду членів сім'ї (В. Уоллес, А. Холман); навчанні навичкам взаємодії як між членами сім'ї так і з окремими групами людей.

У своїй роботі з опікунською сім'єю соціальний педагог використовує різні підходи, які також направлені й на гуманні стосунки між членами сім'ї. Серед них культурологічний підхід, який дозволяє сформувати погляд на процес соціально-педагогічної роботи з опікунськими сім'ями з позицій гуманізації, розвитку культури, формування людини із совістю, що розуміє глибину переживань і відчуттів дитини-сироти. Культурологічний підхід у такому випадку орієнтує соціально-педагогічну роботу на успадкування прикладів позитивного ставлення до дітей-сиріт, на розвиток родинних відносин тощо.

Наступна модель – кризове втручання, використовується для різних ситуацій, у яких особистість стикається з нездоланими перешкодами на шляху досягнення важливих цілей [4]. Ми вважаємо, що ця модель може використовуватися в роботі з опікунською сім'єю, оскільки кризу в житті людини можуть викликати смерть члена сім'ї, неприйнятна поведінка когось із членів родини, недостатня підтримка з боку родичів, відчуття самотності, втрата мобілізуючої ідеї та мети тощо. Відмітимо, що члени опікунської сім'ї переживають кризу й не завжди можуть впоратися з нею самотійно, а отже перестають виконувати найважливіші функції, серед яких функція розбудови соціального простору для дитини, яка втратила батьків, функція морально-психологічної взаємодопомоги та турботи тощо. Саме тому така модель може бути доцільною для втручання фахівців соціальної сфери в тих випадках, коли в опікунській сім'ї не створено умови для нормального розвитку дитини-сироти, що проявляється у відсутності можливості навчання й дозвілля, недоїданні, відсутності необхідного комплексу сезонного одягу, відсутності навичок особистої гігієни, різних формах експлуатації дитячої праці тощо. Вважаємо, що таку модель можна використовувати в гострих і хронічних ситуаціях, що потребують спонукання членів опікунської сім'ї до позитивних змін.

Інша модель – психосоціальна терапія, – є комплексною моделлю в соціально-педагогічній роботі. У її основі тривалий соціально-педагогічний супровід клієнта. Головне завдання фахівця соціальної сфери, який використовує психосоціальну модель – зміна особистості клієнта, стосунків і соціальної ситуації. Для роботи з опікунською сім'єю така модель також має важливе значення, оскільки вона орієнтується на конкретний випадок, а інколи спрямована на подолання виявленого під час роботи з опікунами як клієнтами, дефіциту знань у вихованні дітей, налагодженні стосунків із членами сім'ї тощо. Але на сьогодні у практиці соціально-педагогічної роботи така модель не знаходить достатнього поширення через декілька причин: орієнтація соціального супроводу на

соціальне обслуговування, а не на модифікацію стосунків в опікунській сім'ї; неефективні спроби втручання у складній ситуації, у яких перебуває опікунська сім'я тощо [9].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, засобами сімейної терапії ми можемо налагодити гуманні взаємовідносини між членами опікунської сім'ї через низку програм психотерапії та роботи соціального педагога з членами опікунської сім'ї. Але не тільки завдяки моделі сімейної терапії ми можемо допомогти таким сім'ям. Тому предметом подальших досліджень мають стати такі моделі як: кризове втручання та психосоціальна терапія.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абраменкова В. В. Соціальна психологія дитинства: розвиток відносин дитини в дитячій субкультурі / В. В. Абраменкова. – М. : Московський психолого-соціальний інститут ; Воронеж : Видавництво НВО «МОДЕК», 2000 – 416 с.
2. Арнаутова Е. П. В гостях у директора: Бесіди з керівником дошкільного закладу про співпрацю з сім'єю / Е. П. Арнаутова. – М., 2004. – 208 с.
3. Захаров А. І. Як попередити відхилення в поведінці дитини / А. І. Захаров. – М. : Просвещение, 2004. – 128 с.
4. Овчарова Р. В. Довідкова книга соціального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 2001.
5. Вітчизняна соціальна педагогіка: Хрестоматія / Упоряд і авт. предисл. Л. В. Мардахасєв. – М. : Видавничий центр «Академія», 2003.
6. Субботский Є. В. Дитина відкриває світ / Є. В. Субботский. – М., 2001.
7. Заверико Н. В. Опікунська сім'я як об'єкт соціально-педагогічної роботи / Н. В. Заверико // Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи з різними категоріями населення : мат-ли Всеукраїнської наук.-практ. конф. (27–28 лютого, 2008, м. Черкаси). – Черкаси, 2008. – С. 65–67.
8. Минухин С. Техники семейной терапии / Сальвадор Минухин, Чарльз Фишман. – М. : Независимая фирма «Класс», 1998. – 304 с. – (Библиотека психологии и психотерпии).
9. Пепп П. Семейная терапия и ее парадоксы. / П. Пепп [Пер. с англ.] В. П. Чурсина. – М. : – Изд-во Независимой фирмы «Класс», 1998. – 288 с. (Библиотека психологии и психотерпии).
10. Поняття кризового втручання в соціальній роботі: методичний матеріал / І. М. Трубавіна // Соціальна робота в Україні: теорія і практика / С. В. Толстоухова, І. М. Пінчук, І. О. Шум. – Київ, 2003. – № 4. – С. 76–87.
11. Сатир В. Психотерапия семьи / Вирджиния Сатир. [Перевод с англ.: И. Авидон, О. Исакова]. – С-Пб. : Изд-во «Речь», 2000. – 284 с.
12. Холман А. М. Методы оценки семьи. Инструментарий для понимания и интервенции / А. М. Холман. – Запорожье : ЗНУ, 2000. – 216 с.
13. Шевчук П. І. Соціальна політика : навч. пос. / Петро Іванович Шевчук ; [2-ге вид.]. – Львів : Вид-во «Світ», 2005. – 400 с.

РЕЗЮМЕ

Федорова Л. Н. Гуманизация взаимоотношений между членами опекунской семьи средствами семейной терапии.

В статье анализируется модель семейной терапии в опекунской семье. Раскрываются такие понятия как «гуманность», «гуманные отношения», «родительский холон» и «холон сиблингов». Автор характеризует структурную семейную терапию, раскрывает работу социального педагога посредством структурной терапии с опекунскими семьями, анализирует работы отечественных и зарубежных ученых, выделяет случаи отдельных программ семейной терапии и представляет краткий анализ работ психотерапевтов. В своей работе с опекунской семьей социальный педагог использует разные подходы, которые направлены на гуманные отношения между членами опекунской семьи. Среди них автор раскрывает культурологический подход, который позволяет сформировать свой взгляд на процесс социально-педагогической работы с опекунскими семьями с позиций гуманистического развития культуры и т.д. В своем исследовании автор так же использует модель кризисного вмешательства, которая может быть целесообразной для работы специалистов социальной сферы в тех случаях, когда в опекунской семье нет условий для нормального развития ребенка сироты; психосоциальную модель – поскольку она ориентирована на конкретный случай, а иногда направлена на преодоление выявленного, при работе с опекунами, дефицита знаний в воспитании детей, налаживании отношений с членами семьи. Автор считает, что благодаря структурной семейной терапии, через ряд программ психотерапии и социально-педагогической работы социального педагога, можно достичь гуманных отношений между членами опекунской семьи. По окончании статьи мы видим, что средствами семейной терапии мы можем наладить гуманные взаимоотношения между членами опекунской семьи через ряд программ психотерапии и работы социального педагога с членами опекунской семьи. Но не только благодаря модели семейной терапии мы можем помочь таким семьям. Поэтому предметом дальнейших исследований должны стать такие модели как: кризисное вмешательство и психосоциальная терапия, направленные на преодоление дефицита знаний в воспитании детей и налаживании отношений с членами семьи.

Ключевые слова: гуманность, семейная терапия, опекунская семья, ребенок сирота, члены опекунской семьи, родительский холон, холон сиблингов, структурная семейная терапия.

SUMMARY

Fedorova L. N. Humanization of the relationship between members of the foster families by means of family therapy.

The article analyzes the model of family therapy in the foster family. Such concepts as “humanity”, “humane treatment”, “parental Holon” and “siblings Holon” are revealed. The author characterizes the structural family therapy, reveals the work of a social pedagogue through structural therapy with foster families, analyzes the works of native and foreign scientists, highlights the cases of individual programmes of family therapy and presents a brief analysis of the work of psychotherapists. In his work with the foster family social worker uses different approaches, which are aimed at humane relations between the members of the family. Among them, the author reveals the culturological approach, which allows forming a view on the process of socio-pedagogical work with foster families from the standpoint of humanistic culture development, etc. In the study the author also uses the model of crisis intervention that may be appropriate for working professionals of the social sphere in those cases where the foster family has no conditions for normal development of the child orphans; psycho-social model as it focuses on a specific case, and sometimes is aimed at overcoming lack of knowledge in parenting, relationships with family members which were identified while working with careers. The author believes that due to structural family therapy, through a number of programmes of psychotherapy and social and pedagogical work of a social pedagogue, it is possible to achieve humane relations between the members of the family. At the end of the article we see that by means of family therapy we can establish humane relationships between the members of the family through a number of programmes of psychotherapy and social work of the pedagogue with the members of the family. But not only through the models of family therapy can we help these families. Therefore, further studies should be directed at such models as: crisis intervention and psychosocial therapy, aimed at overcoming the lack of knowledge in parenting and relationships with family members.

Key words: humanity, family therapy, foster family, child-orphan, members of foster families, parental Holon, siblings Holon, structural family therapy.

РОЗДІЛ VI. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 78.07.071.5:78.087.612.1

Anna Jeremus-Lewandowska
Akademia Muzyczna im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu

SPECYFIKA SZKOLENIA SOPRANU KOLORATUROWEGO

Artykuł jest próbą przybliżenia tematyki dotyczącej metodyki nauczania oraz funkcjonowania głosu sopranu koloraturowego jako specyficznego gatunku głosu sopranowego. W poszczególnych częściach prezentacji omawiam specyfikę sopranu koloraturowego, szczególne możliwości, predyspozycje, ale także słabości i zagrożenia. Szczegółowo opisuję różne właściwe dla tego rodzaju głosu techniki wokalne, a także analizuję ich stosowanie czyli w efekcie pracę głosem sopran koloraturowy. W świetle omawianych zagadnień, kształcenie tego rodzaju głosów, w zakresie wokalistyki artystycznej, jawi się zjawiskiem szalenie złożonym.

Głos ludzki jest instrumentem wyjątkowym. Instrumentem niezwykle interesującym ze względu na organiczne połączenie z organizmem ludzkim oraz niepowtarzalne możliwości uzewnętrzniania i przekazywania stanów emocjonalnych. Wśród wszystkich rodzajów głosów, wyróżnia się sopran koloraturowy, za przyczyną wyjątkowości możliwości i potrzeb.

Podstawowym materiałem badawczym, na którym opieram tę pracę są spostrzeżenia i doświadczenia, jakie pozyskałam w rezultacie wieloletniej pracy na scenie operowej i koncertowej oraz moje doświadczenia jako pedagoga przedmiotu *śpiew solowy*. Ponadto posiłkuję się bardzo starannie wybraną literaturą przedmiotu.

Już samo przyporządkowanie głosu do tego rodzaju może przysparzać trudności, a sopran koloraturowy „ukrywają się” pod *emploi*: sopran liryczny, dramatyczny lub nawet mezzosopran.

Dysponowanie wysokimi dźwiękami (t.zw. rejestr gwizdkowy), choć kojarzone z tym rodzajem głosu – nie decyduje o tym, że będzie on sopranem koloraturowym. W procesie kształcenia może się okazać, iż dźwięków tych nie używa i nie potrzebuje, a z czasem, ugruntowuje się w swojej specyfice i przestaje je impostować, stając się sopranem lirycznym czy spintowym.

Jakie więc cechy przesadzają o przynależności do rodzaju sopran koloraturowy? Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta, ale wypunktuję kilka cech, które uważam za decydujące.

Rozpocznę od definicji encyklopedycznych:

Sopran – *wysoki głos żeński. W śpiewie solowym istnieją 3 rodzaje sopranów: koloraturowy (o skali h-fis3), liryczny (o skali h-d3), dramatyczny (o skali b-cis2)*¹⁸.

a) Wniosek – szeroka skala głosu.

„Koloratura – *upiększanie, ozdabianie melodii: 1) w muzyce wokalne XVII/XVIII w. są to szybkie pasaże, tryle i inne figury wirtuozowskie, wymagające techniki i wielkiej precyzji rytmicznej (Koloratura ornamentalna). W muzyce operowej XVIII/XIX w. występuje specjalny typ sopranu koloraturowego (np. Królowa Nocy w operze W.A. Mozarta Czarodziejski flet – aria di bravura. W nowszej operze koloratura staje się elementem wyrazowym*¹⁹”.

b) Wniosek – technika i wielka precyzja rytmiczna oraz brawura wykonania czyli ładunek emocjonalny, wyrazowość.

„Sopran lekki koloraturowy: *o rozległej i najwyższej skali (do1-mi3 lub fa3), najbardziej ruchliwy, z ograniczoną siłą brzmienia, wyspecjalizowany w błyskotliwym wirtuozostwie, szybkich wokalizach, trylach*²⁰.

Sopran liryczny i liryczno-koloraturowy, który ma więcej wyrazu, brzmienie miękkie i ciepłe, niezbyt mocne, zdolny jest do najdelikatniejszych niuansów (skala do1-do3).”²¹

c) Wniosek – biegłość techniczna oraz błyskotliwa wirtuozeria, niewielka siła dźwięku, wyrazowość.

Przytoczę kilka określeń z literatury specjalistycznej:

„Sopran koloraturowy: *Zacznę może od kilku mitów. Koloratura nie oznacza, że ktoś potrafi śpiewać bardzo wysoko. Są sopranie koloraturowe, które nie dają rady zaśpiewać Der Hölle Rache, bo brakuje im skali. Nie oznacza to jednak, że nie są koloraturami, bo koloratura to nic innego jak określenie biegłości technicznej, czyli sprawne wykonywanie różnych ozdorników. Jednak pomimo tego, że jest to technika, a więc z definicji coś, czego trzeba się nauczyć, to są koloratury naturalne oraz wyuczone. Te wyuczone nigdy nie będą śpiewać z taką lekkością jak naturalne. Ale to, że ktoś jest naturalną koloraturą, nie oznacza, że nie potrzebuje nauki. Jako ciekawostkę dodam, że sopranie koloraturowe mają większą tendencję do fałszowania niż inne głosy, ponieważ są zbyt ruchliwe i ciężiej nad nimi zapanować.*

Sopranie koloraturowe dzielimy na liryczne i dramatyczne. Te pierwsze brzmią jaśniej i lżej, natomiast te drugie są ciemne, ciężkie i mają więcej mocy. Prawdziwe sopranie koloraturowe dramatyczne są niezwykle rzadkie.”²²

d) Wniosek – sprawność i biegłość techniczna, wrodzona biegłość techniczna lub konieczność dopracowania techniki koloraturowej, rzadkość występowania tego rodzaju głosu, różne barwy sopranu koloraturowego.

¹⁸ Encyklopedia muzyki, red. A. Chodkowski, PWN, Warszawa 2001, hasło: Sopran, str. 449.

¹⁹ Encyklopedia muzyki, op.cit., hasło: Koloratura, s. 448.

²⁰ J. Ekiert, *Bliżej muzyki. Encyklopedia*, Muza, Warszawa 2006, s. 471.

²¹ Tamże. S. 471.

²² <http://sowaopery.pl/slysz-zenski-glos-ale-co-to-za-glos/>, data wejścia na stronę 07.09.2016.

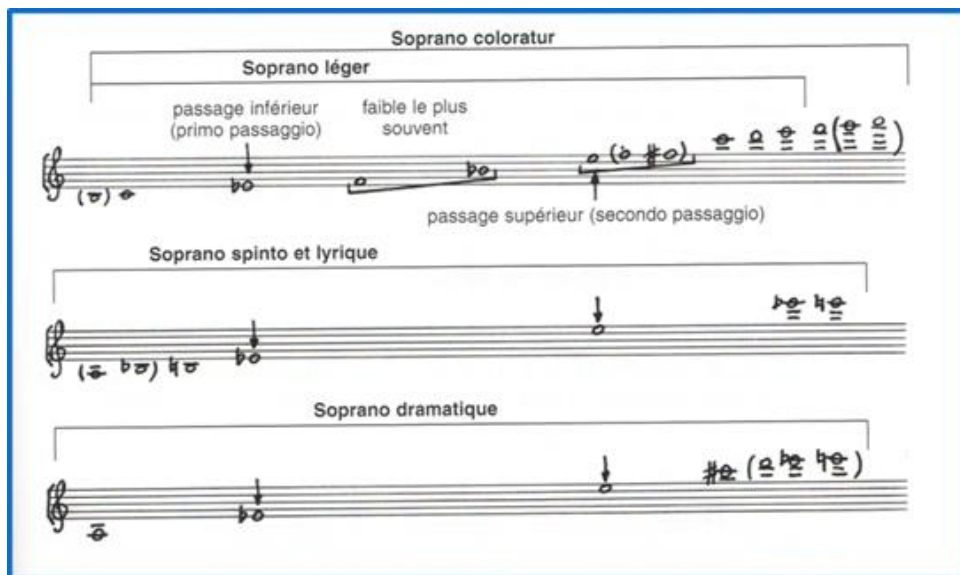
„W celu wydobywania bardzo wysokich dźwięków (powyżej fis3-g3) istnieje możliwość wykorzystania mechanizmu vibracyjnego w górnym rejestrze tzw. wyłączającego. Polega on najprawdopodobniej na „wylączeniu” z vibracji części szpary nagłośni. Dźwięki w ten sposób uzyskane mają małe zastosowanie w śpiewie artystycznym i jako ciekawostka służą do uzyskania specjalnych efektów”²³.

e) Wniosek – możliwość uzyskania bardzo wysokich dźwięków skali nawet oktawach cztero, pięcio i sześciokreślnej t.zw. koloratura stratosferyczna – np.; Olga Szwaigier – światowej sławy wokalistka, sopran. Ćwiczeniami własnego pomysłu poszerzyła skalę swojego głosu z 3 do 6 oktaw. Śpiewa na granicy słyszalności²⁴.

„Dźwięki powyżej d3 często spotykane są u sopranów lekkich, koloraturowych, wymagają - ...- ponownej zmiany mechanizmu emisji, czyli przejścia w następny rejestr. Będzie to rejestr trzyfazowy, fłażoletowy, w którym przewodzenie impulsów odbywa się przez nerw podzielony na trzy niezależne części-kanaly. Stwarza to możliwość produkowania dźwięków o częstotliwości drgań w granicach 1200 – 1865 Hz.

Soprany koloraturowe, lekkie – (obejmują) odcinek rejestru 1-fazowego oraz w zasadzie cały 2-fazowy (ponadto mogą one obejmować część lub całość rejestru 3-fazowego, a w wypadkach wyjątkowych sięgają nawet do rejestru 4-fazowego).”²⁵

f) Wniosek – operowanie rejestrami od jednofazowego aż czasami do czterofazowego i więcej (Rys. nr. 1).



Rysunek nr. 1. Porównanie sopranów: koloraturowego, lirycznego i dramatycznego (rejestry głosowe)²⁶.

²³ T. Zaleski, *Aparat głosotwórczy a technika wokalna*, COPiA, Warszawa, 1964, s. 50,51.

²⁴ <http://www.tuiteraz.eu/pl/archiwum97/iii-festiwal-2011167/164-olga-szwaigier>, data wejścia na stronę 09.09.2016

²⁵ W. Brégy, *Elementy techniki wokalne*, PWM, Kraków, 1974, s. 36-38.

²⁶ S.K. Pearson, *L'instrument du chanter: son corps*, SOLAL Editeur, 2004, s. 61.

W mojej rozprawie habilitacyjnej pt. *Techniki prowadzenia głosu w praktyce wykonawczej sopranu koloraturowego*²⁷ wymieniam następujące elementy wskazujące na predyspozycje do sklasyfikowania głosu jako sopran koloraturowy:

1. Barwa jasna, ostra
2. Lekkość
3. Delikatność głosu
4. Łatwość techniczna
5. Naturalne progi rejestrów: dolny: e^1/f^1 , górny: h^2/c^3
6. Łatwość otwierania skali głosu w górnych rejestrach
7. Trudność otwarcia skali w kierunku dolnym (poniżej e^1)
8. Naturalne operowanie rejestrem głowowym na całej skali głosu
9. Brak (aktywnego) rejestru piersiowego
10. Wysoka tessitura głosu: g^1-a^2
11. Możliwość osiągnięcia dźwięków flażoletowych

W którym zatem miejscu kryją się potencjalnie „niedookreślenia”, mogące utrudniać właściwą klasyfikację głosu.

Ad. 1. Barwa jasna i ostra – czasami, przy złej pozycji impostowania dźwięku, wydobywany dźwięk może być „głęboki”, a w efekcie matowy i w barwie ciemny. Jasna i ostra barwa – nie znaczy infantylna i piskliwa. Należy dążyć do uzyskania możliwie najbardziej okrągłego i ciepłego dźwięku.

Ad. 3. Delikatność głosu – może być cechą charakterystyczną danego głosu, częściej wynika z nieuruchomienia naturalnych rezonatorów, a zwłaszcza rezonatora piersiowego lub też z wykorzystania rejestru głowy w zbyt małym stopniu.

Ad. 4. Łatwość techniczna – brak łatwości, a raczej błędy techniczne jak: mała precyzja w pokonywaniu przebiegów drobnych wartości rytmicznych, nietrzymanie pulsu w tempach szybkich (przyspieszanie, rzadziej zwalnianie), trudności w realizacji głosem kadencji i zawiłych struktur dźwiękowo-rytmicznych (charakterystycznych dla repertuaru sopranów koloraturowych) często wynikają z niezapanowania nad wrodzoną biegłością techniczną, a nie z jej braku. Także błędy intonacyjne, zwłaszcza na wysokich dźwiękach (osiąganych np. *staccato*) – ma źródło w braku koordynacji fundamentalnych elementów techniki prowadzenia głosu lub wadliwego funkcjonowania jednego z nich tzn.: przedniej pozycji, właściwego kształtowania przestrzeni górnej części aparatu głosowego czy podparcia oddechowego (pełnego, przeponowego).

Ad. 6. Łatwość otwierania skali głosu w górnych rejestrach – często wyższa część skali jest nieuświadomiona. W związku z progiem przejściowym na wysokości f^2 (przejście między rejestrami: jednofazowym a dwufazowym), aparat głosowy traci przednią pozycję głosu co powoduje „ucięcie skali głosu na tej właśnie wysokości. W wypadku naturalnie funkcjonującej przedniej pozycji

²⁷ A. Jeremus, *Techniki prowadzenia głosu w praktyce wykonawczej sopranu koloraturowego*, Artim Agencja Artystyczna, Łódź 2005, s. 16.

głosu, omawiany próg może utrudniać połączenie średnicy z wysokim rejestrem głosu. Średnica, w takim przypadku, bywa niedźwięczna, bardzo delikatna.

Ad. 7. Niezwykła trudność otwarcia skali w kierunku dolnym (poniżej e^1) – dotyczy dźwięcznego wydobywania najniższej części skali od e^1 do a czy g w oktawie malej i połączeniu z pozostałą częścią skali głosu. Częsty efekt to albo korzystanie z czystego rejestru piersiowego albo zanik mocy głosu (dźwięków tych prawie nie słyszeć i są bezwartościowe z punktu widzenia śpiewu artystycznego).

Ad. 8., ad. 9. Naturalne operowanie rejestrem głowowym na całej skali głosu oraz brak (aktywnego) rejestru piersiowego – powodują, że głos jest płytki, piskliwy, niebrzmiący, infantylny. Niezwykle trudnym dla sopranu koloraturowego jest uzyskanie właściwych proporcji współdziałania rejestru piersiowego i głowowego, wspartego na pełnym, niskim (przeponowym) podparciu oddechowym. Rejestr piersiowy jest absolutnie w dyspozycji sopranu koloraturowego, do tego stopnia, iż czasem, gdy głos eksploatuje naturalnie udźwięczniony ten rejestr, sopran koloraturowy klasyfikowany jest jako mezzosopran. Głos nabiera sobie właściwych cech w momencie zastosowania wysokiej impostacji oraz właściwego (w proporcji) mieszania rejestru piersiowego i głowowego.

Ad. 10. Wysoka tessitura głosu: g^1 - a^2 . Dla głosu sopran koloraturowy jest to bardzo wygodny odcinek skali. Zwłaszcza część w oktawie dwukreślnej, jednakże początkowo, z powodu braku kondycji aparatu głosowego, może się wydawać, że długa praca głosu w rejestrze wysokim jest niemożliwa.

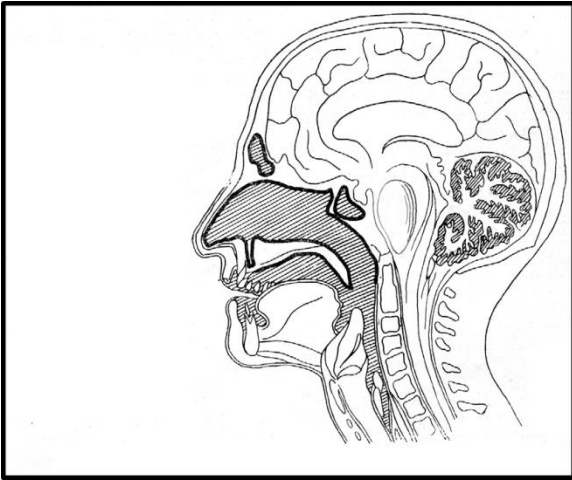
Ad. 11. Osiąganie dźwięków flażoletowych (rejestr trójfazowy – powyżej d^3) – często początkujące głosy osiagają dźwięki flażoletowe bezproblemowo. Jest to związane z naturalną predyspozycją tego rodzaju głosu do specyficznej pracy aparatem (przy wykorzystaniu przedniej pozycji impostacji głosu). Dźwięki te są jednak delikatne i piskliwe. Trudności pojawiają się w trakcie rozwoju techniki wokalne i prób uzyskania jak najpełniejszych, dźwięcznych o pięknej barwie dźwięków. Jest to możliwe, ale wymaga zastosowania właściwych proporcji w wykorzystaniu rejestru piersiowego, głowowego i flażoletowego i stosowania tej właściwej i korzystnej dla danej wysokości czy struktury melodyczno-rytmicznej. Dla rejestru trójfazowego, konieczna jest specjalna sfera wyobraźniowa, umożliwiająca właściwą impostację tak wysokich dźwięków.

Na czym więc polega specyfika kształcenia głosu sopran koloraturowy.

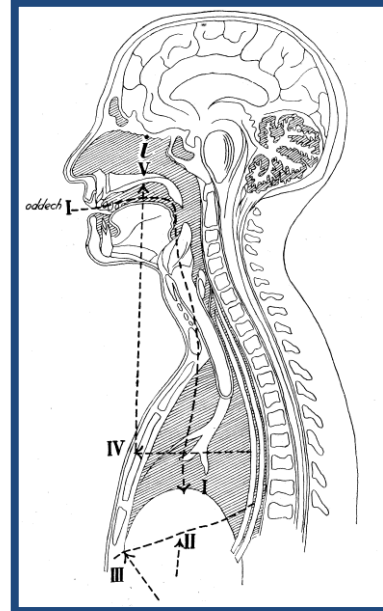
1. Wypracowanie przedniej pozycji impostacji głosu – jest ona podstawową techniką emisyjną dla sopranu koloraturowego. Wysoka pozycja stanowi bazę, do której dołączają kolejne elementy prowadzenia głosu – nigdy odwrotnie. Kształcenie sopranu koloraturowego powinno się rozpocząć od wypracowania umiejętności prowadzenia całej skali głosu z zastosowaniem przedniej pozycji impostacji dźwięku²⁸ (Rys. nr. 2).

²⁸ A. Jeremus, *op.cit.*, s. 38-40.

2. Budowanie solidnej bazy w postaci średnicy głosu – nie ma sopranu koloraturowego bez średnicy. W tym celu koniecznym jest ukształtowanie i bazowanie na prawidłowym oddechu, z naciskiem na oparcie niskie – przeponowe (Rys. nr. 3).

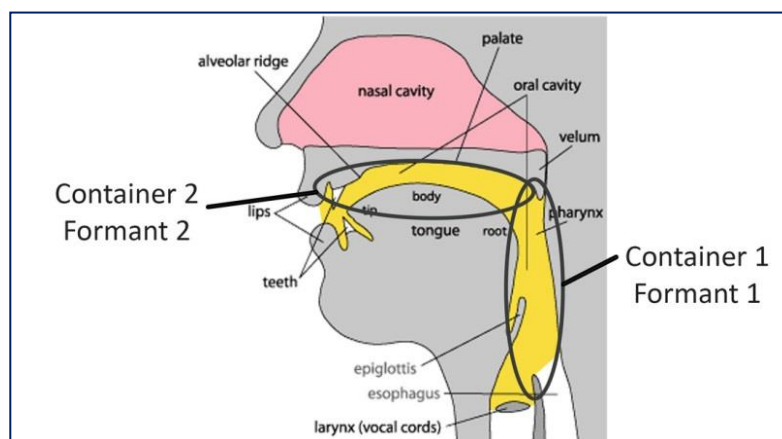


Rysunek nr 2. Maska – podstawowe przestrzenie rezonatora głowowego²⁹.



Rysunek nr 3. Oddech śpiewaczy³⁰.

Niezbędnym jest również uświadomienie właściwego ukształtowania przestrzeni górnej części aparatu głosowego: jamy ustnej, podniebienia miękkiego i jamy gardłowej (z odpowiednią pozycją krtani), co umożliwia wyrównanie barwy rejestrów głosowych (Rys. nr. 4, Rys. nr. 5).



Rysunek nr 4. Układ formatów w przestrzeniach górnego aparatu głosowego.³¹

²⁹ St., L. Różyccy, *Szkoła śpiewu*, Gebethner i Wolff, Katowice 1926, s. 12.

³⁰ St., L. Różyccy, *op.cit.*, s. 13.



Rysunek nr 5. Pozycja podniebienia miękkiego i krtani: naturalna i wokalna³².

W wypadku sopranu koloraturowego jest to bardzo trudny i długi proces. Praca nad średnicą powinna trwać tak długo, aż osiągniemy zamierzony efekt. Zbyt szybkie rozpoczęcie eksploatacji wysokiej średnicy, a zwłaszcza dźwięków flażoletowych jest niezwykle niebezpieczne i z punktu widzenia właściwego gospodarowania zasobami głosowymi danego sopranu – wręcz niepożądane:

*„Przy sopranie koloraturowym i dramatycznym trzeba rozpocząć wykształcenie głosu od średnicy, przechodząc pomału do tonów wyższych i niższych.”*³³

Przy pracy nad budowaniem prawidłowo brzmiącej średnicy, niezwykle ważnym jest uświadomienie pracy wszystkich uczestniczących w tworzeniu głosu śpiewaczego – pól czuciowych (Rys. nr. 6).

3. Ukształtowanie aparatu głosowego, wzbudzającego jednolity rezonans głosu, niezależnie od barwy i rodzaju samogłosek czy spółgłosek, a także wysokości dźwięku (Rys. nr. 7).

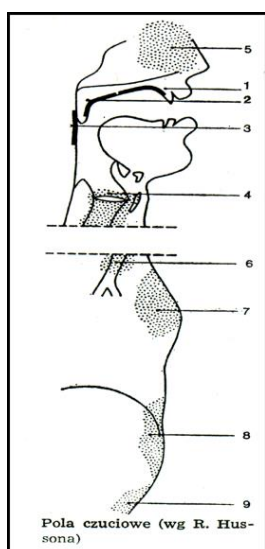
Właściwy punkt atakowania dźwięku jest trudny do kontroli. Zwłaszcza we flażoletowej części skali, w której jest bardziej intuicyjno-wyobrażeniowy niż fizycznie odczuwalny. Dużą rolę odgrywa więc sfera imaginacyjna, której ukształtowanie następuje podczas zajęć śpiewu solowego, we wsparciu o demonstracje ze strony pedagoga, tworzącą dyskusję, oglądanie bardzo starannie dobranych nagrań, czytanie literatury fachowej, udział czynny w koncertach. Pozytywnie zaznacza się fakt prowadzenia młodego sopranu przez pedagoga, który dysponuje także tym rodzajem głosu czyli sopranem koloraturowym (jeśli nie przez cały czas nauki, to np. podczas studiów II stopnia lub specjalistycznych konsultacji). Należy zwracać uwagę na delikatne atakowanie

³¹ <http://www.voicescienceworks.org/harmonics-vs-formants.html>, data wejścia na stronę 29.09.2016.

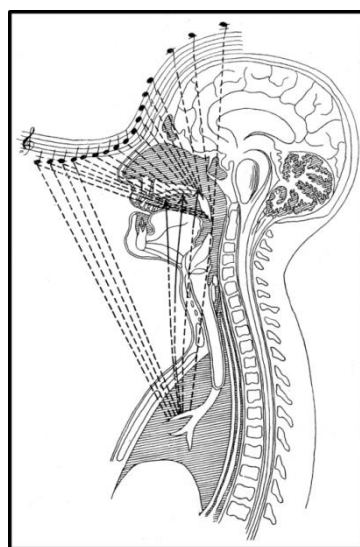
³² S.K. Pearson, *op.cit.*, s. 85.

³³ St., L. Różyccy, *op.cit.*, s. 21.

dźwięków na całej skali głosu (bardzo ostrożnie w niskim i bardzo wysokim rejestrze) oraz staranny (wręcz asekuracyjny) dobór repertuaru³⁴. Niezwykle ważnym jest stopniowe (powolne) poszerzanie skali – zwłaszcza ku górnym dźwiękom. Początkujące sopran koloraturowe chcą jak najszybciej śpiewać utwory napisane dla tego rodzaju głosu. Jednakże można je zaproponować studentce dopiero w momencie opanowania prawidłowej pracy na średnicy skali. Również dźwięki najniższe należy pozyskiwać i wykorzystywać w sposób niezwykle delikatny i dźwięczny, stosując mieszanie rejestrów (piersiowy i głowowy). W przeciwnym razie obie: niska i wysoka część skali, mogą zostać zniszczone już na zawsze³⁵.



Rysunek nr 6. Świadome uaktywnienie pól czuciowych.³⁶



Rysunek nr 7. Prawidłowy rezonans głosu³⁷.

4. Największa tajemnica właściwego kształcenia głosu sopran koloraturowy tkwi w wypracowaniu właściwych proporcji mieszania rejestrów głowowego i piersiowego w budowie dźwięku: pozycja flażoletowa, głowowa, mieszana, piersiowa. Odpowiednie proporcje zależą od struktury melodycznej, rytmicznej, dynamicznej i wysokości dźwięku³⁸. Czasem, zwłaszcza na utworach typowo koloraturowych zmiana proporcji następuje na przestrzeni jednego taktu.! Właściwe korzystanie z różnych technik prowadzenia głosu pozwala na pracę aparatem głosowym przez długi czas, na pełnej rozpiętości skali, z wykorzystaniem rejestru wysokiego – bez zmęczenia, w sposób prawidłowy i bardzo higieniczny.

³⁴ I. Nazarenko, *Sztuka śpiewania*, [w] Manuel Garcia, COPSA, Warszawa 1963, s. 46,47.

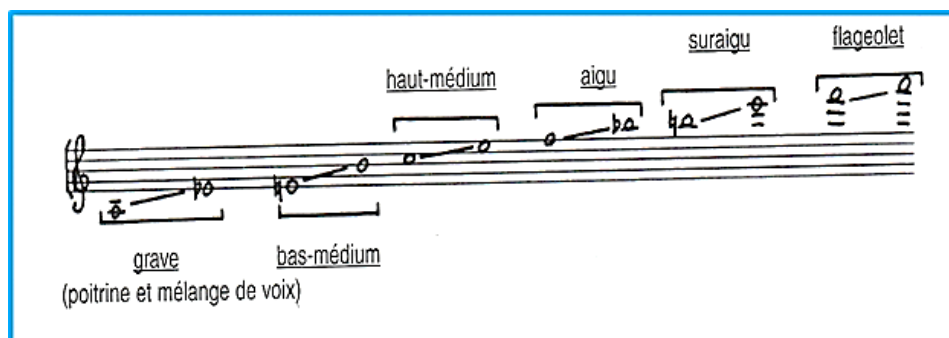
³⁵ Tamże, s.47,48.

³⁶ W. Brégy, *op.cit.*, s. 61.

³⁷ St., L. Różyccy, *Szkoła śpiewu*, Gebethner i Wolff, W-wa, Kraków, Lublin, Łódź, Paryż, Poznań, Wilno, Zakopane, s. 16.

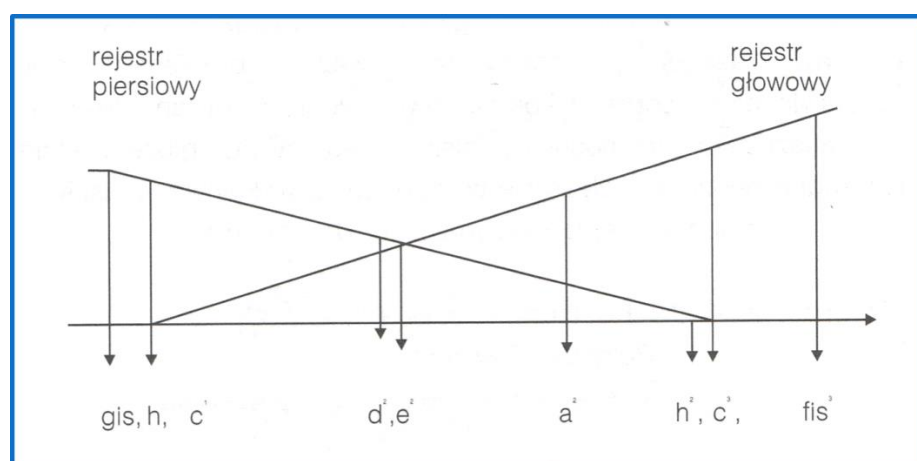
³⁸ W. Brégy, *Elementy techniki wokalne*, PWM, s 40-45.

Interesujący jest rozkład rejestrów w ramach preferowanej tessitury głosu (Rys. nr. 8).



Rysunek nr 8. Tessitura i rejestry dla głosów sopranowych³⁹.

Znajduje to potwierdzenie w zaproponowanym przeze mnie, diagramie proporcji współdziałania rejestrów: piersiowego i głowowego na skali głosu sopranu koloraturowego (Rys. nr. 9).



Rysunek nr 9. Proporcje mieszania rejestrów dla sopranu koloraturowego⁴⁰.

5. Szczególnie ważne dla tego rodzaju głosu jest wypracowanie kondycji wokalneŝ czyli długoŝci czasu pracy krtani w wysokim rejestrze. Dołącza się w tym momencie również zagadnienie sprawnoŝci oddechowej (praca mięŝni i pojemnoŝć oddechu). Te elementy dokonują się w czasie. I mam tu na myŝli miesiåcå, a nawet lata⁴¹. Uzyskujemy je poprzez ćwiczania oddechowe, ćwiczania wokalne oraz odpowiednio dobrany repertuar. Stosujemy tempa spokojne, nie za szybkie – nigdy nie dostosowujemy tempa (przyspieszanie) do moŝliwoŝci wykonawczych sopranu w danym momencie

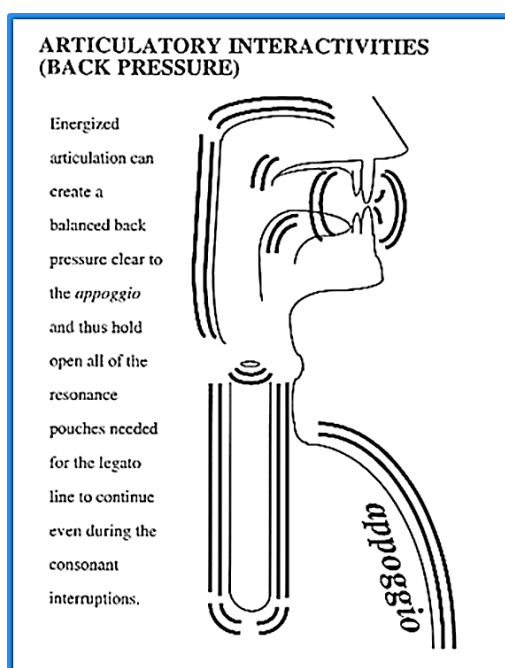
³⁹ S.K. Pearson, *op.cit.*, s. 60.

⁴⁰ A. Jeremus, *op.cit.*, s.45.

⁴¹ I. Nazarenko, *op.cit.*, s. 52-54.

lecz ćwiczmy sprawność oddechową, aż uzyskamy pożądane tempo⁴². Pokonywanie trudności technicznych wpływa na budowanie sprawności i wytrzymałości mięśni oddechowych oraz mięśni aparatu głosowego, tym samym wypracowując umiejętność brania takiej ilości oddechu jaka jest niezbędna dla wykonania danej frazy czy przebiegu koloraturowego.

6. Kształcenie sopranu koloraturowego wymaga wypracowania specyficznej gotowości wokarno-emocjonalnej polegającej na wzbudzaniu ogromnych pokładów energii wewnętrznej – jest ona bowiem potrzebna do długotrwałego wysiłku jakim jest utrzymanie wysokiej pozycji dźwięku, kształtu aparatu głosowego, biegłości technicznej, wielokrotnej emisji bardzo wysokich dźwięków, a także nasycenia emocjonalnego wykonywanych utworów (Rys. nr. 10).



Rysunek nr 10. Artykulacja interaktywna.⁴³

We wszystkich wyżej wymienionych zagadnieniach należy pamiętać, że parametry dla pracy mięśni aparatu głosowego, oddechowego i całego organizmu są specyficzne i inne dla każdego śpiewaka. Nigdy nie można dopuścić do zmęczenia aparatu głosowego, natomiast należy dążyć do pełnej sprawności całego organizmu, która jest podstawą prawidłowej pracy aparatu głosowego. Proces kształcenia głosu dzieje się w czasie, a sprawność techniczna wypracowywana jest podczas żmudnych ćwiczeń. Przywołam w tym momencie słowa śpiewaka wszechczasów Enrico Caruso: „*W sztuce nie ma prędkiego postępu, nie istnieją ani cuda, ani tajemnice, które by przez noc śpiewaka przeistoczyły w wielkiego mistrza.*”⁴⁴

⁴² I. Nazarenko, op.cit., s. 54.

⁴³ <http://beautifulsinging.com/singing/tracheal.php>, data wejścia na stronę 19.09.2016.

⁴⁴ Za: St., L. Różyccy, op.cit., s. 21.

W świetle omawianych zagadnień, kształcenie tego rodzaju głosów, w zakresie wokalistyki artystycznej, jawi się zjawiskiem szalenie złożonym. Celem moich wieloletnich poszukiwań jest znalezienie metody optymalnej, umożliwiającej bezpieczny i skuteczny sposób kształcenia oraz funkcjonowania tych tak specjalnych głosów. Jestem głęboko przekonana, że czas poświęcony pracy nad kształtowaniem i opanowywaniem warsztatu sopranu koloraturowego na etapie kształcenia uczelnianego, jest tworzeniem niezbędnej podstawy do wszechstronnego rozwoju osobowości wokalne i artystycznej, będąc jednocześnie drogą ku pokonywaniu problemów zawartych w repertuarze przeznaczonym dla tego rodzaju głosu. Jestem również przekonana o konieczności daleko posuniętej specjalizacji w zakresie kształcenia poszczególnych gatunków głosów. Na pewno wymóg ten należy zastosować w odniesieniu do procesu kształcenia sopranów koloraturowych.

SUMMARY

Jeremus-Lewandowska Anna The specifics of coloratura soprano.

The human voice is a unique instrument. This tool is very interesting due to organic compounds from the human body, as well as unique opportunities for expression and transmission of emotional states. The article is an attempt of approaching subjects relating to teaching methodology and functioning of the voice of coloratura soprano as a specific genre of soprano voice.

The research material is based on the ideas and experiences which were the result of years of work in Opera and concert, and in the author's experience as a teacher of solo singing.

In the article the specifics of coloratura soprano, its special features, abilities, but also weaknesses and threats are discussed. The various characteristics of this type of voice, vocal technique are described in detail, and their application, that is a result of working with a coloratura soprano voice is analyzed. In light of the issues discussed, training of this kind of voice, and the vocal art, the studied phenomenon is incredibly complex. The purpose of the research is to find optimal methods allowing safe and effective way of learning and functioning of special voices. The author is deeply convinced that the time devoted to work on formation and mastering coloratura soprano on the stage during training at Alma mater, should be paid to creation of the necessary framework for the full development of the personality, his/her vocal and artistic activities, while at the same time should be found the way to overcome the issues contained in the literature designed for this type of voice. The author is also convinced in the need for further specialization in the field of education certain types of votes. Of course, this requirement should be applied in relation to the process of learning coloratura soprano.

Key words: human voice, coloratura soprano, , teaching methodology

РЕЗЮМЕ

Єремус-Левандовська Анна. Специфіка колоратурного сопрано. *Голос людини є унікальним інструментом, який через органічну сполуку з людським організмом має надзвичайні можливості щодо вираження й передачі емоційних станів. У статті зроблена спроба встановити тісні міжпредметні зв'язки між навчальними предметами вокального циклу та визначити специфіку роботи з колоратурним сопрано. Дослідницький матеріал ґрунтується на ідеях і досвіді, які були результатом багаторічної роботи автора в оперному театрі та на концертній сцені, а також викладачем сольного співу.*

У межах специфіки колоратурного сопрано визначено його сильні й слабкі сторони; надано характеристики цього типу голосу, відповідної вокальної техніки, особливостей роботи над нею. Метою дослідження стає пошук оптимальних методів, що дозволяють безпечно й ефективно працювати з колоратурним сопрано. Автор переконаний у необхідності подальших розвідок у сфері методики роботи з окремими типами голосів, зокрема з колоратурним сопрано.

Ключові слова: *голос людини, колоратурне сопрано, методика викладання.*

УДК 378.147:[77.0+741.02]:371.315

М. В. Жулінський
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕТОДИКА ОПАНУВАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ГРАМОТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЗАСОБАМИ ФОТОГРАФІЇ Й МАЛЮНКУ

У статті дається порівняльна характеристика загальних принципів зображення навколишнього середовища за допомогою фотографування й безпосередньо через зорове сприйняття людини; характеризуються основні принципи передачі матеріальних об'єктів за допомогою законів лінійної та просторової перспектив; показується вплив мистецтва на розширення свідомості студента; вказується на несумісність використання фотоапарату під час вивчення образотворчої грамоти в мистецьких ВНЗ; дається загальна характеристика негативного впливу власності на духовний розвиток людини; на прикладі використання фотоапарату показується згубний вплив техніки на розвиток земної цивілізації взагалі.

Ключові слова: фотоапарат, малюнок, мистецтво, перспектива, константність сприйняття, цілісність бачення, людина, еволюція, свідомість, спосіб життя.

Постановка проблеми. Розмитість понять «мистецтво», «художник», «творчість» і схожість фотографії з реалістичним малюнком заохочує студентів під час вивчення образотворчої грамоти використовувати фотографії для подальшого змальовування з них навчальних постановок натури. Нерозуміння різниці між фотографуванням і зоровим сприйняттям предметів студентами є великою перешкодою для освоєння законів образотворчого мистецтва, що знижує роль педагога в навчальному процесі, і як наслідок, професійний рівень майбутніх фахівців.

Аналіз актуальних досліджень. З часів виникнення фотографії не перестають точитися суперечки чи є фотографія мистецтвом. Науковці для її вивчення почали використовувати методи подібні до вивчення творів образотворчого мистецтва, але так і не могли дати однозначної відповіді, чи є фотографія мистецтвом, і ще більше ускладнили це питання. Мистецтвознавчий підхід виявився не ефективним. І лише в кінці ХХ сторіччя наукова думка прийшла до сприйняття фотографії, як феномена культури. Питаннями історії, розвитку та гносеології фотографії займалися Р. Арнхейм, М. Гур'єва, В. Левашов, Є. Петровська, В. Савчук та інші.

Мета статті. Спираючись на порівняльний аналіз відображення об'єктів навколишнього середовища за допомогою фотографії, з одного боку, і малюнку, з іншого, вказати на суттєві відмінності між ними й

довести шкідливість і несумісність використання фотографії під час вивчення навчального малюнку.

Виклад основного матеріалу. У Сучасному українському словникові зазначено: фотографія – це засіб фіксації зображень навколишнього світу за допомогою фізичних і хімічних процесів, які відбуваються під дією світла у світлочутливій фотоемульсії або фотоелектричному перетворювачі. Звівши до мінімуму витрати людських зусиль на отримання достовірних зображень і простоту фотографування, вона стала улюбленим заняттям багатьох людей. Виконуючи велику просвітницьку, виховну, пізнавальну й соціальну функції, подібно до творів образотворчого мистецтва, фотографія стала невід’ємною часткою життєдіяльності суспільства. Розвиток фотографії та технічних засобів їх обробки перебувають у невинному розвитку й щораз дивують нас, здавалось би, необмеженими фантастичними можливостями. Фотографію вже інколи важко відрізнити від малюнку або живопису. Сьогодні фотовиставки цікавлять людей навіть більше ніж образотворче мистецтво. Така подібність фотографії до образотворчого мистецтва дозволяє стверджувати, що фотографія таке саме мистецтво, як і малюнок, і живопис. Визначення «художня фотографія» стало звичним. Як технічний засіб фотографія має багато переваг над мистецтвом: це і швидкість виконання, і достовірність зображуваного, і незалежність від емоційно-психічного стану автора, і увічнення миті, і швидке отримання винагороди за виконану роботу, що дуже суттєво для сучасного життя. Вона легкодоступна для розуміння і для технічного освоєння некваліфікованій пересічній людині. Її вплив на суспільну думку настільки потужний, що ставить під сумнів користь мистецтва. Щоб стати гарним фотографом, не потрібно десятки років вивчати образотворчу грамоту, естетику, філософію, анатомію людини та інші дотичні до мистецтва дисципліни, а достатньо мати довершену техніку й гарний смак.

Якщо фотографія рівноцінна образотворчому мистецтву, а мистецтво, судячи із напівпорожніх виставкових залів, виконало свою функцію перед суспільством, то нам з необхідністю прийдеться визнати остаточну перевагу фотографії над сучасним образотворчим мистецтвом. Такі висновки ставлять під сумнів підготовку фахівців образотворчого мистецтва як довготривалого й економічно не вигідного для держави процесу й вимагають модернізації всієї художньої освіти від школи до ВНЗ відповідно до духовних потреб суспільства.

Відомо, що основою всіх видів образотворчого мистецтва є малюнок, як єдиний навчально-пізнавальний і художньо-творчий процес оволодіння реалістичним відтворенням предметів видимого світу. Він дозволяє набути практичних навичок і глибоких теоретичних знань в освоєнні образотворчої грамоти. Це надзвичайно складний процес, і такі набутки може дати тільки очна професійна освіта.

Бачення людини включає в себе оптичну систему ока, зоровий нерв і ділянку головного мозку, за допомогою якого вона усвідомлює отриману

інформацію. У корі головного мозку, куди надходять сигнали від сітчатки ока відбуваються помітні зміни форми й кольору предметів, які різняться від тих, які людина бачить у naturі, оскільки наше зорове сприйняття не обмежується тим, що дає йому орган зору, а доповнюється попереднім досвідом знайомства з предметами світу. Константність сприйняття, тобто, зорове бачення, доповнене життєвим досвідом, що є звичним для людини, на початковій стадії навчання заважає відтворенню баченого в малюнку та є головною перешкодою засвоєння образотворчої грамоти. Наприклад, ми знаємо, що сніг білий, але в тіні він набуває синього кольору, ввечері жовтогарячого, вночі фіолетового, а при похмурій погоді сірувато, що суперечить нашому знанню. Лимон жовтий, але тільки в освітленій частині, тоді як у затемненій він є зеленувато-голубим або жовтогарячо-зеленим, залежно від освітлення й середовища. Предмети, які при денному освітленні сприймаються одного кольору, при штучному мають зовсім інший колір [2, 56].

Процес перетворення об'єму на ілюзію за допомогою малюнку є більш глибоким проникненням у сутність природи, несе більше інформації про нього, ніж фотографія, але разом із тим таїть у собі великі труднощі, пов'язані зі зображенням предметів на двовимірній площині. Студент повинен звільнитися від звички бачити предмети в їх абсолютних розмірах і локальному кольорі, і навчитись бачити форму й колір так, як вони сприймаються зором у певному середовищі та при певних умовах освітлення. Відомо, що якість предметів пізнається через порівняння. Малюючи, необхідно зберегти розмірні, тонові й кольорові відмінності, які існують в naturі, і які можна побачити лише порівнюючи предмети між собою. До тих пір, поки не буде набута здатність цілісного бачення, уміння одночасно бачити всю натуру, до тих пір студент буде безсилим виконати навіть елементарний малюнок [3, 18].

Для виконання малюнку з naturи студент користується лініями та плямами. Потрібно відмітити, що навіть тип ліній (товщина, рихлість, чіткість, енергійність, натиск, пластичність тощо) є показником не тільки характеру та внутрішнього стану людини, але й художньої якості малюнку. Те саме можна сказати і про пляму.

Наш предметний світ складається із трьох простих геометричних об'ємних форм, – куба, циліндра й кулі, які поєднуючись у різних конфігураціях утворюють усе багатство й різноманіття форм матеріального світу [1, 34]. Використовуючи на практиці лінію, до речі, якої у природі не існує, як основний графічний засіб малюнку, студент повинен абстрагуватися від неї та навчитися мислити формою та напрямом, тобто, положенням форм у просторі. Але спочатку він повинен усвідомити форму як об'ємну конструкцію, обмежену плескатими фігурами.

У будь-якому реалістичному малюнку з naturи невидимо присутні точка зору й лінія горизонту, які в кожного малюючого відмінні, знаходяться в різних точках простору й на різній висоті. Це суттєво впливає на вигляд предметів і відповідно на зображення, що унеможливорює «списування».

Уміння малювати прості об'ємні геометричні фігури є першим етапом у вивченні образотворчої грамоти. Без цих фундаментальних знань подальше вивчення малюнку немає змісту. Здавалось би, немає нічого складного, але переносючи форму предметів на площину такими, які вони є в натурі, неможливо отримати ілюзію правдивого зображення, оскільки поверхнєве копіювання дійсності не відповідає законам людського бачення. Наука, яка допомагає передати видиме на площині та створити ілюзію правдивого зображення виникла в XVI столітті і отримала назву лінійна перспектива. Вона включає в себе такі основні поняття, як: картинна площина, лінія горизонту, точка зору, точка сходження, об'ємно-конструктивна побудова предметів тощо [3, 24]. Зображуючи предмети видимого світу за допомогою законів лінійної перспективи, ми побачимо: для того щоб квадрат, який існує в дійсності сприймався квадратом, який лежить на площині, ми мусимо зобразити його або ромбом або трапецією. Щоб прямокутна кімната з однаковими вікнами та дверима, квадратний стіл, який стоїть у кімнаті, та інші предмети виглядали достовірно, ми повинні спотворити їх справжню форму.

Кругла міська площа повинна отримати форму еліпса, а будинки переднього плану в багато разів перевершити за висотою такі самі будинки, які знаходяться на протилежному боці площі. Вулиця, яка пролягла в глибину простору, повинна обов'язково звужуватись, а однакової висоти стовпи обабіч неї зменшуватися по висоті до тих пір, поки не зіллються з лінією горизонту.

Предмети переднього плану, які знаходяться під лінією горизонту (в образотворчому мистецтві лінія горизонту знаходиться на рівні очей малюючого) потрібно намалювати на малюнку нижче й більшими за розмірами за такі самі предмети, які знаходяться в глибині простору. А ті, які знаходяться над лінією горизонту та ближче до глядача – мусять на малюнку зображуватися вище, що не відповідає дійсності.

З віддаленням у глибину простору на предмети впливає атмосфера, яка пом'якшує абрис предметів і змінює їх колір, що також впливає на зображення предметів. Закономірності цих змін вивчають інші науки, такі як просторова перспектива й кольорознавство, яке включає в себе такі поняття, як: світло, тон, колір і його сприйняття, гармонія кольору, живописність і колорит, змішування фарб, фізичні й оптичні особливості тону й кольорових шарів тощо.

Крім лінійної та просторової перспектив студент повинен знати правила, закони й категорії композиції, які є проявом природних властивостей людини. Без правильного застосування цих законів мистецький твір не матиме завершеності. Наприклад, рівновага в житті нам потрібна, щоб утриматись у вертикальному положенні, у творі відповідно – точка опори при зображенні людини, а також візуальна рівновага всіх частин зображення відносно осрової лінії, щоб твір сприймався досконалим; якщо ритм у природі – биття серця, процес дихання, хода, чергування дня й ночі, то в мистецтві – це упорядкованість; статика в житті – стан спокою та відпочинку,

у мистецтві – завершеність; динаміка в житті – рух і неспокій, у мистецтві – похилі лінії та напрямки; контраст у житті – щось принципово інше по відношенню до оточення, у мистецтві – інша форма, розмір або колір, і навпаки нюанс у житті – щось непомітне, ледь відмінне, то в мистецтві – подібні розміри, колір або фактура [3, 63].

Як бачимо, ці та інші закони й категорії композиції в мистецтві, настільки ж природні, як і в житті, а тому, створюючи художній твір, ми, насамперед, вивчаємо власний внутрішній світ, приводимо все до гармонії та глибше пізнаємо себе, а отже й навколишній світ, тому що все єдине [4].

Щоб створити ілюзію дійсності на картині, необхідно мати великий запас теоретичних знань. Без знань пластичної анатомії людини та тварин, етики, історії мистецтв і філософії художнику також не обійтись. Досконале знання образотворчих можливостей, індивідуальне вираження та вправне практичне володіння такими художніми матеріалами, як: олівець, ручка, вугіль, сангіна, соус, пастель, фломастер, фарби, та іншими сучасними також вимагає не менше часу, ніж теоретичне вивчення предметів, дотичних до образотворчої грамоти. Між теорією та практикою лежить велика прірва й цілковите усвідомлення теорії відбувається тільки тоді, коли студент зумів правильно виконати малюнок і в цьому процесі велика роль належить викладачеві.

Як ми бачимо, фотограф за допомогою фотоапарату відображує навколишній світ, а художник, малюючи, не тільки зображує, але й пізнає його. Наприклад: фотографуючи портрет людини, фотографу не обов'язково знати конструкцію голови, тоді як художник, малюючи портрет, повинен знати не тільки будову черепа, але й м'язи, пропорції, особливості побудови й методику ведення малюнку. А тому різниця між відображенням картин реального світу художником і фотографом, для якого вищим мірилом є фотоапарат, непомірно велика. Можна заперечити, що фотограф, який знає теорію образотворчого мистецтва, також може використовувати закони композиції у своїх зйомках. Так, але художник, створюючи твір, вільний у своїй творчості, тоді як фотограф, маючи справу з готовими об'єктами, обмежений у виявленні їх внутрішньої сутності технічними можливостями фотоапарату.

Якщо врахувати, що людські можливості є проекцією духу на матерію, то фотоапарат є головною перешкодою для прояву духовних можливостей людини.

Але це тільки основа, яка допомагає відтворити завдяки графічним або живописним засобам картину навколишнього світу, тобто, ремесло й тільки. Підсумком вивчення навчального малюнку є його творче використання в мистецтві. Байдужий бездушний малюнок, навіть професійно виконаний ще не може бути художнім твором. Художній твір ціниться дієвістю та емоційною виразністю, а це може статися тільки тоді, коли художник «вдихне» у свій твір життя, тобто, зробить його співзвучним до сприйняття іншими людьми.

Фотограф також може застосувати різні технічні, оптичні й хімічні засоби для того, щоб надати фотографії більшої виразності, але його творча воля буде цілком підпорядкована техніці.

Якщо фотографія є творчим процесом і претендує бути мистецтвом, то нам необхідно звернутися до визначення сутності поняття «мистецтво».

Визначення й оцінка мистецтва, як художньо-творчого процесу настільки складна, що потягом усієї історії людства була й залишається предметом відкритих дискусій.

Перші означення виду людської діяльності як мистецтва були обґрунтовані ще в античні часи. У філософії Давньої Греції можна виділити два основних погляди на мистецтво. Згідно з першим, що йде від Аристиди, мистецтво – це імітація, тобто достовірне перенесення на площину картин видимого, спостерігаючи яке, людина отримує задоволення, тоді як Платон говорив, що мистецтво надихається Музами, або богами, або внутрішніми підсвідомими імпульсами для вираження того, що знаходиться вище навколишнього світу.

Якщо твердження Аристиди можна піддати сумніву, оскільки він розумів під ілюзією не механічне зображення, виконане за допомогою техніки, а художні твори тодішніх художників, то твердження Платона залишається справедливим і сьогодні.

Протягом століть погляди на мистецтво доповнювались і змінювались відповідно до суспільної свідомості, потребами суспільства й розвитком науки. Людством було накопичено багато знань про природу творчості. Пройшовши довгий шлях свого розвитку, мистецтво накопичило великий творчий досвід і збагатилося багатьма образотворчими й науковими дослідженнями, але основна категорія мистецтва – «прекрасне», яке співвідносили із довершеністю і чуттєвим задоволенням, що сприяло гармонійному розвитку особи, залишалось визначальним протягом багатьох століть.

Поява модернізму в XIX столітті внесла радикальні зміни в погляди на мистецтво. Розчарований у поверхневій ілюзії видимого світу та спраглий до пізнання природи, художник, відкинувши усталені критерії, стандарти й визначення, кинувся в пошуки істини. Відчуваючи духовну потребу, він спрямував свою енергію в безмежний внутрішній світ, підсумком чого стало створення безлічі ідей і форм малозрозумілих великому загалу людей. Зрозуміле об'єктивне розчинилось у незрозумілому суб'єктивному. Відсутність розуміння нового мистецтва поставило під сумнів категорію прекрасного, що перестало бути критерієм естетичного оцінювання мистецьких творів. Спотворена філософія мистецтва й етики потонула в емоційному булькотінні. Висловлювання «Мистецтво є те, що вважає себе мистецтвом» [Д. Юдд], або визнання того чи іншого твору певними мистецькими колами, відкрило двері любителю й у мистецтві утвердився хаос.

Перетворившись на об'єкт небачених інтелектуальних спекуляцій, мистецтво стало незрозумілим. Оскільки будь-яке почуття є зворотною стороною іншого почуття, то нав'язне потворне для незрілого смаку може приносити таку саму насолоду, як і прекрасне. На виставках неосвічений дилетант, не червоніючи, став нарівні конкурувати з маститим майстром. Мистецтвознавча наука, не маючи інтелектуального інструментарію, стала нездатною пояснити глядачеві сучасне мистецтво й опинилась у глибокій кризі, а мистецтво в критичній стадії еволюції. Суспільство, переставши отримувати від мистецтва чуттєве задоволення, звинуватило художника у відриві від життя, що призвело до знецінення творів мистецтва й падіння статусу художника в суспільстві. Але чи насправді сучасне мистецтво є відірваним від життя? Для того, щоб дати ствердну відповідь на це необґрунтоване звинувачення, нам потрібно звернутися до питання, про природу людини.

Сьогодні існує багато теорій про походження й еволюцію розвитку людини від крайніх релігійних до крайніх матеріалістичних, але навіть протилежні думки сходяться на тому, що людина має подвійну природу – тілесну й духовну. Ми скористаємося теорією про людину і світ відомого індійського духовного практика й мислителя – Шри Ауробіндо, який стверджує, що все є Дух, а незчисленне різноманіття матеріального світу є проявом його сил [4, 19]. Якщо в природі відбувається еволюція свідомості, то людина як носій духу, також еволюціонує, тобто, є перехідною істотою [4, 216]. Виходячи з даного твердження, можна сказати, що для того, щоб людина залишалася цілісною, тобто, людиною, в повному розумінні цього слова, вона мусить розвивати свою не тільки матеріальну, але й духовну природу.

Маючи дуалістичну природу людина здатна входити в контакт як із вищими духовними силами за допомогою релігії, духовних практик і творчості, так і з матерією за допомогою розуму. Інтелект – це чисто людський діапазон свідомості. Інструментом його дії на матерію є наука, яка хоч і приносить великі блага для суспільства, але формує всі свої висновки з наслідків, тобто, подрібнює світ на окремі шматочки, тоді як мистецтво відображує картину світу цілісно, у якій усі частини знаходяться в гармонії з цілим.

Оперуючи наслідками, наука не знає Істини, а тому її вплив на матерію непередбачуваний, що викликає занепокоєння багатьох учених і філософів світу. Людський розум за допомогою науки поліпшив наше життя, і це безсумнівно, але він не здатний кардинально його змінити, тому що в основі людського розуму лежить принцип розділення. Зневіра у свої духовні сили призвела до того, що людина стала придатком до машин, за допомогою науки вона сама себе закріпачила. Усі наші винаходи й машини – це проекція внутрішніх можливостей людини на матерію, «милиці», які дозволяють нам утриматись у вертикальному положенні. Як

тільки людина стане здатною впливати на матерію силою свого духу, то в усій цій машинерії відпаде потреба [4, 7].

Інтелект і духовність знаходяться у зворотно-пропорційній залежності. Із ростом інтелекту падає духовність. Сьогодні, як говорить багато провидців, людство наблизилося до народження нової людини, яка буде володіти духовною силою здатною впливати на матерію та змінювати її силою свого духу, але наука розвивається такими швидкими темпами, що може знищити життя на Землі раніше, ніж відбудуться зміни у природі людини й у цьому є головна трагедія нашого часу.

Про небезпеку знищення життя на Землі непомірним і неконтрольованим розвитком науки й техніки говорять також багато сучасних учених. Зокрема німецький учений Еріх Фромм у своїй праці «Мати чи бути?» [5, 22], Альберт Швейцер у праці «Культура і етика» [6], Габріель Марсель у праці «Бути і мати» та інші. Як філософи-гуманісти, вихід з даної ситуації вони вбачають у поліпшенні природи людини за допомогою виховання, релігії, або моралі. Але виходячи з досліджень сучасного суспільства й детально проаналізувавши життєдіяльність людини, вони приходять до песимістичних висновків – нестримне й неконтрольоване збільшення приватної власності робить людину ніщеньськи сильною та егоїстичною, веде до екологічних бід, знищення природи, злиднів, війн і голодоморів, і як наслідок, до знищення життя на Землі. Як ми бачимо, поліпшення життя на Землі за допомогою науки й техніки, хоч і є великим благом на певному етапі розвитку цивілізації, але нестримно веде людство у прірву. Змінити життя на землі можливо тільки змінивши свідомість людини.

Сама людина, її творчість, а отже мистецтво, є одним із засобів розширення свідомості й духовного росту людини. Відкидаючи мистецьку освіту й підмінюючи свободу творчості досягненням техніки, людина закриває собі шлях до творчого освоєння світу й перетворюється на придаток до машин, а суспільство духовно бідніше та стає нездатним до творчого осмислення життя.

Висновки. Несвідоме використання фотоапарату наносить непоправиму шкоду художній освіті, оскільки окрім спотворення художнього смаку студент стає нездатним достовірно зобразити предмети навколишнього світу на двовимірній площині. Недостатні знання законів лінійної та просторової перспектив, не дозволяють узгодити бачення предметів із законами людського сприйняття. Не розвивається цілісне бачення, зникає відчуття тону, кольору й лінії, яка втрачає свою образотворчу силу та стає «мертвою».

Розуміння внутрішньої конструкції предметів підсвідомо підміняється поверхневим копіюванням. Звуження свідомості нейтралізує творчий дух, веде до пасивного змальовування й навчання перетворюється на нецікаве й важке заняття. Зневіра у свої творчі можливості розвиває у студента комплекс меншовартості. Почуття гідності виховане успіхами в

навчанні, змінюється пихатістю. Виховується егоїзм і зневага до тих, хто не має фотоапарату й заздрість останніх. Страх його втратити веде до страху втрати особистої сили та свого положення в колективі. Володіння вступає у протиріччя з навчанням, і як наслідок, різко падає професійний рівень, який підміняється кращим фотоапаратом. Втрачається розуміння природи речей. Підривається віра в навчання. Виплекана власністю гординя заважає духовно розвиватися. Студент задовольняється мінімальними знаннями. У нього звужується свідомість і він стає закомплексованим. Спрямування творчої енергії переноситься з розвитку власних внутрішніх сил на володіння кращою технікою. Спотворюється розуміння мистецтва. Знижується роль викладача, а необхідність образотворчої освіти підпадає під сумнів.

І як підсумок, мистецтво вироджується в масову культуру з її примітивними ідеалами володіння та споживання, що руйнує його високе призначення в суспільстві, спотворює смак і веде до занепаду духовності. Захоплене сучасними досягненнями науки, вбачаючи в її розвитку гарантію своєї сили, безпеки, благополуччя та процвітання, суспільство висунуло на перше місце інтелектуальний розвиток особистості, і принизивши духовний, поставило під сумнів корисність мистецтва. Питання цілісного розвитку людини набуло критичного значення. Сучасна людина перестає розуміти значення культури, розумітися на мистецтві, відчувати прекрасне, втрачає суспільну активність і стає рабом техніки, пасивним придатком до машин, тобто, недовершеною та самовіддаляється від себе. Руйнується гармонія людини та природи. Питання використання фотоапарату під час вивчення образотворчої грамоти у ВНЗ безпосередньо пов'язане з володінням і виходить за межі навчального процесу. Сьогодні воно є глобально важливим і торкається основного питання людства – бути чи мати?

ЛІТЕРАТУРА

1. Лі М. Основи учбового академічного малюнку» / М. Лі. – М. : Експо, 2005. – 239 с.
2. Сокольников Н. М. Історія образотворчого мистецтва / Н. М. Сокольников. – П. т. – М. : «Мистецтво», 2007. – 512 с.
3. Волков Н. В. Композиція в живопису / Н. В. Волков. – М. : «Искусство», 1977. – 263 с.
4. Сатпрем Шри Ауробіндо або подорож свідомості / Сатпрем. – СПб. : Алетейя, 1992. – 325 с.
5. Фромм Е. «Мати чи бути?» / Е. Фромм. – К. : «Український письменник», 2010. – 200 с.
6. Швейцер А. Культура і етика / А. Швейцер // Філософія культури. – Частина II. – М. : «Прогрес», 1973. – 18 п. л.

РЕЗЮМЕ

Жулинский М. В. Методика овладения изобразительной грамотой в высшей школе средствами фотографии и рисунка.

В статье дается сравнительная характеристика общих принципов изображения окружающей среды с помощью фотографирования и

непосредственно через зрительное восприятие человека; характеризуются основные принципы передачи материальных объектов с помощью законов линейной и пространственной перспективы; показывается влияние искусства на расширение сознания студента; указывается на несовместимость использования фотоаппарата при изучении изобразительной грамоты в художественных вузах; дается общая характеристика негативного влияния частной собственности на духовное развитие человека; на примере использования фотоаппарата показывается пагубное влияние техники на развитие земной цивилизации вообще.

Ключевые слова: *фотоаппарат, фотография, искусство, перспектива, константность восприятия, целостность видения, человек, эволюция, сознание, образ жизни.*

SUMMARY

Zhulinsky M. Pictorial technique mastering literacy in higher education by means of photography and drawing.

The article provides comparative characteristics of the general principles of the environment representation through photography and directly through visual perception of the individual; describes the main principles of the material objects transfer using linear and spatial perspective laws; shows that representation of the object with the help of camera: eliminates a whole layer of work to transform volumetric forms of three-dimensional world in the illusion of volume and space on a two-dimensional surface; understanding the internal structure of the objects is replaced by the subconsciously surface copying; neutralizes creative source; passive coping leads to rapid fatigue and makes learning uninteresting and difficult task, the student loses faith in his creative abilities; a sense of dignity brought by success in education, is replaced by vanity; it undermines belief in education as a means of spiritual development; the student is satisfied with minimal knowledge. His consciousness becomes narrow and the student gets notorious; selfishness and disrespect for those who do not have the camera and the envy of others are brought up; the fear of loss of the camera leads to the fear of loss of personal power and his own position in the team; understanding of art is distorted; the directions of creative energy from the development of his personal internal forces is transferred to the possession of the best technique; the possession gets in conflict with training, and as a result, professional level dramatically decreases; the student loses the understanding of the nature of things; the role of the teacher is reduced, and the need for visual arts education comes under question. The general characteristic of the negative impact of private ownership on the spiritual development of the individual and the development of earthly civilization in general is given.

Key words: *camera, picture, art, perspective, perceptual constancy, vision integrity, human, evolution, consciousness, way of life.*

УДК 786.8: 78.089.7: 783.25(075.8)

П. Зуєв, Л. Зуєва

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ БАЯННОГО АКОМПАНЕМЕНТУ В КОНТЕКСТІ ВИРАЖАЛЬНИХ ЗАСОБІВ ВОКАЛЬНОЇ МУЗИКИ (на прикладі пісень М. Ведмедері)

У статті викладено основні положення навчального посібника Зуєва П., Зуєвої Л. «Практикум з акомпаніаторської майстерності» (2016). Висвітлено особливості створення баянно-акордеонного супроводу до вокальних творів М. Ведмедері. На основі аналізу образно-сміслового змісту та засобів музичної виразності пісень автори визначають особливості музичної фактури оригінального акомпанементу.

Ключові слова: баянний акомпанемент, фактура супроводу, засоби музичної виразності, вокальний твір.

Постановка проблеми. Акомпаніаторська творчість є однією з центральних галузей виконавського мистецтва. Це особливий художній процес, часто пов'язаний із переосмисленням нотного тексту. Акомпаніатор створює власне тлумачення композиторського задуму, відбирає варіанти конкретного звукового втілення цієї трактовки, за певних обставин оптимізує, адаптує фактуру музичного твору, а також доносить до слухачької аудиторії художній зміст інтерпретованої ним музики.

Процес створення супроводу до вокального твору характеризується поліфункціональністю. З одного боку, акомпанемент є частиною музичного твору й містить різноманітні засоби виразності (ритмо-гармонічну основу, метричну пульсацію, мелодичні утворення, регістрові та темброві контрасти), з іншого – має свою смислову єдність і вимагає особливого художньо-виконавського рішення. Залежно від змісту музичного твору, особливостей його форми та структури, а також від смислової значущості партії супроводу утворюється цілісний художній образ вокального твору.

Аналіз актуальних досліджень. На відміну від фортепіанної педагогіки, де створено цілий корпус досліджень з теорії та практики концертмейстерської роботи, баянна педагогіка потребує фундаментальних робіт, присвячених проблемі формування акомпаніаторських компетенцій учителя музичного мистецтва. Автори «Хрестоматії з акомпаніаторської практики» для баяну, акордеону Б. Єгоров, Г. Левкодимов [4] вирізняють три ступеня смислового навантаження акомпанементу: фон, діалог, конфлікт. В. Текучев [2] на основі аналізу численних творів пісенного та хорового жанру з баянним

супроводом класифікує умовні різновиди акомпанементу (унісонний, гармонічний, розгорнутий, варіаційний, змішаний). Змістовний посібник С. Фролова «Формування акомпаніаторських навичок баяніста» [3] здійснює огляд історико-теоретичних засад і виражальних функцій акомпанементу, висвітлює особливості побудови вокальних творів, формулює основні принципи баянного акомпанементу, а також пропонує техніку та способи його створення. П. Зуєв та Л. Зуєва розкривають особливості створення авторського супроводу, виходячи з художнього змісту вокальних творів [1].

Метою статті є визначення особливостей музичної фактури оригінального баянного супроводу до пісень М. Ведмедері на основі аналізу образно-смыслового змісту та засобів музичної виразності вокальних творів.

Виклад основного матеріалу. Однією з головних проблем баянної педагогіки є пошук змістовного, художньо вартісного репертуару для формування акомпаніаторських компетенцій студента. Особливої уваги заслуговують вокальні твори для дітей і молоді М. Ведмедері, які користуються популярністю в широких колах шанувальників сучасної української пісні та сприяють розвитку художніх смаків школярів. Незважаючи на те, що композитор обмежив свій творчий доробок здебільшого одним жанром – дитячими піснями, він щасливо уникнув у ньому образної та музичної одноманітності й штампів. Дитячий світ, відтворений у цих піснях, приваблює своєю багатогранністю та поетичністю. Це – образи чудової природи рідного краю («Мій коханий диво-край», «Криниця», «Осінь картини» тощо), картини дитячих забав та мрій («Чобітки», «Сопілочка»), родинне тепло, без якого неможливо уявити собі життя не лише маленької, але й дорослої людини («Дерево роду», «Бабусі», «Стелись вишиванко»), своєрідні «музичні портретики» маленьких українців («Козачата», Україночка Оленка»), перші кроки у світ науки та пізнання («Мій букварику, букводарику», «Здрастуй, школо!», «Здрастуй, вересень»). Широко, поетично, відверто знаходить композитор той духовний та емоційний ключ, у якому говорить він з дітьми і про дорослі, серйозні речі: любов до рідної землі, її красу і велич («Україна», «Немає України без калини» та ін).

Виходячи з образного світу пісень М. Ведмедері, автори «Практикуму з акомпаніаторської майстерності» розділили весь матеріал на три тематичних блоки: «Україна – мов царівна», «Мій коханий диво-край», «Україна – я твоя дитина».

Перший розділ оспівує красу рідної Батьківщини. Сюди увійшли пісні про Україну, написані на тексти поетів О. Тарасової, М. Сингаївського, Г. Клок, Н. Іванюк. Вони також відрізняються за характером, відтворюючи багатогранний образ України-матері. Якщо пісня «Україна» на слова О. Тарасової витримана в характері, близькому до лірико-патріотичних зразків української масової пісні 2-ї пол. XX ст., то, наприклад, у «Пісні

землі» відчувається вплив української ліричної масової пісні цієї доби.

Пісня «Немає України без калини» (сл. Г. Клок) служить ніби своєрідним «заспівом» всього розділу. У тексті відтворені основні символи, з якими пов'язується образ Батьківщини: калина, верба, тополь, Дніпро. Згідно зі змістом поетичних рядків характер музики – спокійний, величний, декламаційно-розповідний. Мелодика пісні – плавна з поступеним рухом, викладена у відповідності з чотирирядковою строфою вірша у формі восьмитактного ладотонального періоду, з короткочасними відхиленнями в тональності VI та IV ст.

Жвавості й руху додає спокійній вокальній мелодиці супровід, витриманий «пульсуючими» восьмими, трохи «розцвіченими» короткими пасажами шістнадцятих. Природно й органічно використовуються різновиди вокальних супроводів, а саме: гармонічний акомпанемент, варіаційний, змішаний.

Пісня «Україна» (сл. Н. Іванюк) є ніби своєрідним продовженням попередньої. Тут традиційна символіка в поетичному тексті (верба, калина) доповнюється картинками чудових українських краєвидів. Чотири рядки поетичної строфи укладаються у восьмитактний модулюючий період (до-мінор – Мі-бемоль мажор). У короткому двотактному вступі тоніка не з'являється відразу, а ніби «завойовується» лаконічним гармонічним ланцюжком: D7- S – D – t. Мелодія викладена одноголосно, але фактура супроводу не дублює основний голос, а має скоріше «ансамблевий» характер, з використанням двох та триголосся. Тому дуже легко, наприклад, перекласти цю пісню для вокального ансамблю або дитячого хору. Рухливості мелодії додає двохтактна низхідна секвенція на початку, де у тексті йде розширення та конкретизація основного образу («на ромашковому полі, де птахи живуть на волі»).

Для супроводу характерна гармонічна насиченість у першому та другому куплеті й варіаційність, яка чітко проглядається – у третьому куплеті. Для цього ліричного твору характерна тридольність (розмір 3/4) та зв'язна артикуляція (штрих легато), яка бажана як для виконання вокальної партії, так і партії акомпанементу.

«Це моя Україна» (сл. А. Камінчука) змальовує той самий образ України в більш ліричному ключі. Мелодія вальсового характеру (розмір 6/8) написана у формі двох періодів некротної структури – 7 тактів замість традиційних 8, що часто характерно для народної пісенності. І заспів, і приспів мають схожу структуру: період із модуляцією у паралельну тональність (ре-мінор – Фа-мажор), лише в останньому приспіві утверджується основна тональність ре-мінор. Мелодія починається з низхідної секвенції на S, що приводить до появи Фа-мажору. Приспів починається також з відхилення у субдомінанту ре-мінора, аналогічно друга ланка низхідної секвенції приводить до закріплення тоніки Фа-мажор (за винятком останнього приспіву).

Від інших згаданих пісень цю пісню відрізняє розлогий вступ, де мелодія на тлі характерного вальсового ритму викладена у двохголосній «вокальній» фактурі терціями. Його треба виконувати яскраво, лірично, на динаміці *mf*. Далі супровід унікає дублюванням основної мелодичної лінії, підкреслюючи витриманими акордами лише загальний рух, і звучить на динаміці *tr, p*, тим самим даючи можливість більш рельєфно виконати вокальну партію. Затримання, неакордові фігурації в акомпанементі надають пісні в цілому вишуканий, «ажурний» характер. Для досягнення бажаної виразності у звучанні партії супроводу слід використовувати штрихи *legato*, *non legato* (шістнадцяті ноти).

«Пісня землі» (сл. М. Сингаївського) відтворює лірично-узагальнений образ Батьківщини, що у трьох строфах поетичного тексту поданий ніби з висоти пташиного польоту: «Батьківщини рідної сади», «Батьківщини рідної поля», «Батьківщини рідної гаї». Пісня викладена у формі восьмитактового періоду, якому передують чотирьохтактний вступ, що не дублює мелодію пісні. У ньому не одразу з'являється основна тональність мі-мінор. Починається вступ широким мелодичним ходом на м.7 в мелодії з хроматичними підголосками на тлі субдомінанти основної тональності, яка з'являється лише в кінці вступу (через короточасне відхилення до паралельної тональності): S – D7 – III – VI – II7 – D6/5 – t.

Вокальна мелодія також починається із субдомінанти. Гармонічна мова в ній основана ніби на грі паралельних тональностей мі-мінор – Соль Мажор, з утвердженням основної тональності в кінці пісні.

Акомпанемент фактурно насичений. Мелодична лінія його не повністю дублює вокальну, хоч в основному вона викладена паралельними секстами, які додають виразності й можуть слугувати основою для подальшої роботи над перекладенням пісні для дуету чи ансамблю. Водночас фактура акомпанементу розвивається досить самостійно. Мелодична лінія в основному викладена у високому регістрі, вона ніби «обплетена» елементами неакордової фігурації на тлі рівного пульсу восьмих і поступово піднімається до кульмінації на VI7 у шостому такті: S – II7 – D7 – t – III – S – II7 – D7 – III – D6/5 – S – D6/5 – III – VI – S – D6/5 – t.

Застосування зв'язної артикуляції (штриха *legato*) в супроводі та партії вокалу підвищує співучість в ансамблевому камерному звучанні.

Другий тематичний блок є своєрідним продовженням і доповненням першого, розвиваючи й конкретизуючи основний зміст: оспівування краси рідної країни. Тут крім узагальнено-символічних образів, уже знайомих по першому розділу, відтворено більш конкретні картини мальовничої української природи («Криниця», «Зима», «Осінь казка», «Пролітали гусі»). Усі ці пісні пройняті світлим ліризмом, відчуттям гармонічної єдності природи й людини. З цього всього поступово складається у свідомості дитини і образ «великої Батьківщини», яку треба любити й берегти.

Пісня «Мій коханий диво-край» (сл. В. Луцука) є ніби своєрідним «перекидним місточком» між двома блоками. Її поетичний текст

продовжує образну лінію першого («Тополинний лист в діброві шелестить своє весні»), і водночас поглиблює її, вводячи у традиційну картину природи нові поняття: зв'язок з рідною мовою, якою дитина вчиться промовляти перші слова, магію слова, нерозривно пов'язаного з красою навколишнього світу («таємниче в рідній мові одкривається мені»). Поетичний текст скомпанований у дві строфи по вісім рядків. Відповідно структура пісні являє собою шістнадцятитактний однотональний період з восьмитактним вступом. Основна тональність пісні – соль мінор. Восьмитактний період вступу починається із субдомінанти й заснований на «грі» паралельних тональностей: соль мінор – Сі-бемоль мажор: S – D7 – III – S – D7 – III – S – D7 – t – S – D7 – t.

Фактура супроводу акордова, насичена, «підсвічена» акордовими фігураціями. Мелодія супроводу не дублює вокальний голос, а лише підтримує її на опорних звуках з використанням підголосків. Перше речення періоду, у якому має місце підголоскова фактура, виконується штрихом легато на динаміці *p*. Друге речення починається з субдомінанти, супровід повністю повторює матеріал вступу, який виконується штрихом *non legato* м'яко, чітко, і доповнюється насиченою динамікою *mf*.

Поетичний текст пісні «Криниця». (Т. Коломієць) відзначається теплим ліризмом, яскравою образністю. У пісні він структурно оформлений у дві строфи по вісім рядків. Згідно з цим мелодія пісні викладена у тридцятитактному періоді неповторної будови з шістнадцятитактним вступом. Загальна тональність – сі мінор, що з'являється лише в третьому такті. Характер пісні – ліричний, витриманий у темпі рухливого вальсу.

Оживляє й надає руху вокальній наспівній мелодиці супровід, витриманий «пульсуючими» восьмими. Акордова фактура акомпанементу дублює вокальну мелодію, але акордові фігурації додають їй динаміку. Верхній голос акомпанементу викладений «м'якими» секстами, що підкреслює ліричний характер твору в цілому. Світлий, ліричний характер цього вокального твору визначає необхідність використання динамічного наповнення *crescendo – diminuendo*, а також зв'язної артикуляції.

Пісня «Осінь картина» (сл. В. Дерія) пов'язує між собою дві образні сфери – світ природи і світ дитинства. Перші дві строфи – це картини осінньої природи («Спохмурніло небо. Пожовтіло листя», «Відлетіли птахи за далекі гори, І зриває вітер листя у садах»). Третя строфа нагадує про те, що осінь для дітей – це ще і пора навчання («З вереснем до школи повернулись діти»).

Фактура супроводу гармонічно насичена, з чергуванням акордів, підголосків та акордової фігурації. Для того, щоб акомпанемент не заважав мелодії, баси і акорди (ліва рука) слід виконувати м'яко. Вказані в нотному тексті позначення темпу (не поспішаючи), динаміки (*mp*), штрихів (*legato*) допоможуть зрозуміти і розкрити характер та музичний образ твору.

Третій тематичний блок – це свого роду пісенний «альбом для юнацтва», що в музично-поетичних образах відтворює багатобарвний, розмаїтий світ дитинства. У ньому вільно поєднуються між собою і перші уявлення про рідну землю («Добрий день, матусю – Україно!», «Дорога калино»), пропущені через дитяче світосприйняття, і своєрідні «музичні портрети» маленьких українців («Україночка Оленка», «Козачата»), світ їх забав («Малювали діти», «Сопілочка», «Чобітки»), і образи своєрідного «родинного кола», без якого неможливо уявити собі гармонічне виховання дитини («Стелись, вишиванка», «Бабусі», «Дереvence роду»). Окрему групу становлять «шкільні» пісні («Здрастуй, школо!», «Здрастуй, вересень», «Мій букварику, букводарику»), які поетизують світ науки та пізнання, що є також невід’ємною частиною дитячих років.

Починається розділ своєрідним «пісенним зачином» – «Добрий день, матусю – Україно!» (сл. Н. Рубальської). Щирості і безпосередності поетичному тексту надає його виклад «від лиця» маленької дівчинки-українки, що тільки-но відкриває для себе красу і велич рідної землі, з якою вона відчуває свій нерозривний зв’язок («Україно – я твоя дитина, крапелька великого Дніпра»). Відповідно пісня написана в куплетній формі, де заспів ніби відтворює пряме звернення дівчинки до «матусі України»: « не дивись, що я така маленька», а у приспіві змальовуються картини рідної природи, що розгортаються перед дитячими очима («Україно моя, золоті твої поля, ніжна пісня солов’я»).

Пісні передусь вступ, написаний у формі восьмитактного періоду повторної будови, де використані елементи мелодії приспіву. Тут переважає субдомінантова сфера, що відсуває тоніку аж на кінець періоду. Заспів і приспів пісні мають контрастний характер. У заспіві мелодія відповідно до тексту звучить плавно, спокійно, велично, у приспіві мелодія стає жвавою та рухливою.

Гармонічна опора повністю повторює тональний план вступу. Фактура супроводу дублює мелодію паралельними секстами, що робить можливим варіант перекладення пісні для дитячого хору, ансамблю або дуету солістів. У заспіві використовується акордова фактура акомпанементу, що має самостійну мелодичну лінію, яка не збігається з вокальною. Супровід повинен сприяти виявленню ліричного характеру мелодії, тому бажано, щоб виконання партії акомпанементу не порушувало її плавний рух.

Пісня «Україночка Оленка» (сл. Н. Поклад) є ніби своєрідним продовженням попередньої пісні, де її «героїню» наче змальовано на портреті чи кольоровій листівці: бачимо її яскраве вбрання, чуємо її веселий сміх і спів.

Це маленька лірична мініатюра, у якій органічно поєднуються два протилежних характера: пісенний і танцювальний. Починається пісня вступом, що побудований на самостійному музичному матеріалі й не дублює вокальну мелодію, має форму восьмитактного періоду повторної структури. Пісенні інтонації вокального твору виконуються штрихом легато, а танцювальні – стакато, нон легато.

Супровід, що складається з «бадьорих» шістнадцятих, та барвистої артикуляційної палітри, додає рухливості вокальній мелодиці. Фактура пісні викладена паралельними терціями й секстами, що повністю співпадають з мелодичною лінією і підкреслюють танцювальний характер музики.

«Козачата» (сл. О. Яворської) – це вже «колективний портрет» веселих, життєрадісних майбутніх захисників Вітчизни, нащадків славного українського козацтва. Пісня витримана в характері легкого веселого маршу, під який зручно й легко крокувати у поході чи коло табірного вогнища.

Пісня написана в куплетній формі. Основна тональність мі мінор. Заспів має маршовий характер у формі восьмитактного періоду неповторної структури. У першому реченні мелодія звучить на тлі гармонічного акордового супроводу з характерною ритмоформулою, що надає музиці пружності та енергійності. Друге речення починається з відхилення в паралельну тональність і закінчується на домінанті основної тональності, підготовуючи початок приспіву, що утворює основну тональність і не виходить за її межі. Тут вокальна мелодія викладена двохголосно, паралельними терціями, що повністю дублюється супроводом на октаву вище.

Вступ побудований на елементах мелодії приспіву, до яких додано пунктирний ритм, що підкреслює маршовий характер пісні. Форма вступу – восьмитактний період повторної структури. Перше речення звучить у вищому регістрі, ніж друге, що створює ефект переклички, а затактові вісьмі тривалості підкреслюються акцентами. У заспіві фактура акомпанементу імітує групу ударних інструментів і мідні духові в перекличках, які також підкреслюються акцентами. Партія лівої руки виконується чітко, ритмічно штрихом стакато.

Серія «шкільних» пісень відкривається ліричною і теплою «Здрастуй, школо!» (сл. Ф. Пантова). Пісня має вальсовий характер: розмір 6/8 надає музиці пластичності і рухливості.

Починається твір чотиритактним вступом на матеріалі останньої фрази пісні. Куплетна форма пісні укладається в шістнадцятитактний період неповторної структури. Заспів, таким чином, складає його перше речення з восьми тактів, що закінчуються на тоніці основної тональності фа-дієз мінор.

Широкі мелодичні ходи на сексту, септиму, ріднять пісню з мелосом українського романсу і ліричної пісні. Цьому сприяє однорідність фактури акомпанементу протягом усього твору, який підтримує вокальну партію та збагачує її гармонічно, при цьому вокальна мелодія дублюється паралельними секстами. Приспів починається з відхилення в субдомінантову сферу з лаконічними «проблисками» паралельної тональності. Світлий, ліричний характер цього вокального твору визначає необхідність використання зв'язної артикуляції, а також граціозного виконання пасажів, які завершують музичні фрази.

Висновки. Опанування акомпанементу до пісень стимулює самостійний творчий розвиток студента-аккомпаніатора. Предметом особливої уваги баяніста-аккомпаніатора є створення якісного ансамблю і

підтримка соліста-вокаліста в розкритті характеру та музичного образу того чи іншого вокального твору. Запропонований у «Практикумі з акомпаніаторської майстерності» теоретико-методичний матеріал сприятиме формуванню у студентів уміння аналізувати образно-смісловий зміст та засоби музичної виразності вокальних творів з метою створення баянного акомпанементу. Опрацьовуючи оригінальні аранжування на практичних заняттях, студент не тільки вивчатиме професійні супроводи до пісень, але й здобуватиме вміння й навички створення власних варіантів акомпанементу залежно від змісту й музичної драматургії вокального твору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зуєв П. К. Практикум з акомпаніаторської майстерності: Аранжування та виконавська редакція для баяна, акордеона вокальних творів сучасного українського композитора М. Ведмедері : навчальний посібник для студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів освіти / П. К. Зуєв, Л. В. Зуєва. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2016. – 92 с.
2. Текучев В. В. Формирование основ профессионального мастерства учителя музыки в классе баяна : учебно-методическое пособие для студентов музыкальных специальностей средних и высших педагогических учебных заведений и учителей музыки общеобразовательных школ / В. В. Текучев. – Ханты-Мансийск : ГУИПП «Полиграфист», 2000. – 228 с.
3. Фролов С. В. Формування акомпаніаторських навичок баяніста : навчальний посібник / С. В. Фролов. – Суми : видавничо-виробниче підприємство «Мрія-1» ТОВ, 2012. – 222 с.
4. Хрестоматия по аккомпаниаторской практике (баян, аккордеон) / Составители: Егоров Б., Левкодимов Б. – М. : Музыка, 1991. – 144 с.

РЕЗЮМЕ

Зуев П., Зуева Л. Особенности создания баянного аккомпанемента в контексте выразительных средств вокальной музыки (на примере песен Н. Ведмедери).

В статье изложены основные положения учебного пособия Зуева П., Зуевой Л. «Практикум по аккомпаниаторскому мастерству» (2016). Освещены особенности создания баянно-аккордеонного сопровождения к вокальным произведениям Н. Ведмедери. На основе анализа образно-смыслового содержания и средств музыкальной выразительности песен авторы определяют особенности музыкальной фактуры оригинального аккомпанемента.

Одной из главных проблем баянной педагогики является поиск содержательного, художественно значимого репертуара для формирования аккомпаниаторских компетенций студента. Особого внимания заслуживают вокальные произведения для детей и молодежи Н. Ведмедери, которые пользуются популярностью в широких кругах поклонников современной украинской песни и способствуют развитию художественных вкусов школьников.

Предметом особого внимания баяниста-аккомпаниатора является достижение качественного ансамбля и поддержка солиста-вокалиста в

раскрытии характера и музыкального образа того или иного вокального произведения. Предложенный авторами теоретико-методический материал будет способствовать формированию у студентов умения анализировать образно-смысловое содержание и средства музыкальной выразительности вокальных произведений с целью создания художественно значимого баянного аккомпанемента. Прорабатывая оригинальные аранжировки на практических занятиях, студент получит возможность не только изучать профессиональные сопровождения к песням, но и приобретать умения и навыки создания собственных вариантов аккомпанемента в зависимости от содержания и музыкальной драматургии вокального произведения.

Ключевые слова: баянный аккомпанемент, фактура сопровождения, средства музыкальной выразительности, вокальное произведение.

SUMMARY

Zuiev P., Zuieva L. Peculiarities of creating accordion accompaniment in the context of expressive means of vocal music (on the example of N. Vedmederi's songs).

The article reveals the main provisions of the textbook by Zuiev P., Zuieva L. "Workshop on accompaniment mastery" (2016). The peculiarities of creating accordion accompaniment to the vocal works of N. Vedmederi are highlighted. Based on the analysis of image-semantic content and means of musical expression of songs, the authors determine the features of the musical texture of the original accompaniment.

One of the main problems of the accordion pedagogy is the search for meaningful and artistically significant repertoire for formation of accompaniment competencies of the student. Particularly noteworthy are the vocal works for children and youth of N. Vedmederi that are popular in the wide circles of fans of modern Ukrainian songs and contribute to the development of the artistic tastes of the students.

The subject of particular concern of the accordionist-accompanist is achieving of high-quality ensemble and support of the soloist-vocalist in the disclosure of the nature and a musical image of one or another vocal works. The proposed theoretical and methodological material will help to develop the students' ability to analyze image-semantic content and means of musical expression of vocal pieces with the aim of creating artistically meaningful accordion accompaniment. Working through original arrangements for practical training, the students will have the opportunity not only to learn professional accompaniment to the songs, but also to acquire skills of creating their own versions of the accompaniment depending on the content and performance of vocal music.

Key words: accordion accompaniment, texture of accompaniment, means of musical expression, vocal piece.

УДК 37.036: 781.68:101.2

В. В. Ключко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ РИТМІКИ ЕМІЛЯ ЖАК-ДАЛЬКРОЗА

У статті здійснюється обґрунтування методичних засад ритміки Еміля Жак-Далькроза та їх конкретизація в практичній площині. Аналізується наукова думка щодо виховного і розвивального потенціалу ритміки. Висвітлюється хід експериментальної роботи; пропонуються методичні рекомендації стосовно рухової інтерпретації музичного твору як способу візуалізації його форми та змісту, що розширює можливості перцепції й розуміння музики.

Ключові слова: ритміка Еміля Жак-Далькроза, методичні засади, перцепція, рухова інтерпретація музичних творів, експериментальна робота.

Постановка проблеми. Від самого свого «народження» ритміка Е. Жак-Далькроза виявляє надзвичайний виховний і реабілітаційний потенціал, знаходить широке використання у праці з дітьми, представниками творчих спеціальностей і людьми, які потребують спеціальної опіки через фізичні чи психічні обмеження. Ці два аспекти – музичний і терапевтичний – ніколи не втрачали своєї актуальності й сьогодні продовжують розвиватись, відкриваючи все нові й нові можливості системи Жак–Далькроза. Оскільки ідеї Далькроза актуалізуються нині в ритміці як навчальній дисципліні в освітніх закладах України і з огляду на те, що уявлення вітчизняних педагогів-музикантів та хореографів про ритміку спираються на радянський досвід, який втратив автентичність та ефективність ще у тридцяті роки минулого століття, існує потреба повернутися до джерел – методичних засад ритміки Далькроза, які щедро живлять педагогічну думку в усьому світі.

Аналіз актуальних досліджень.. У міжнародному освітньому просторі ритміку Жак–Далькроза теоретично досліджують і методично адаптують до сучасних реалій в Інститутах Далькроза, які функціонують практично у кожній столиці розвинених країн. У Польщі погляди на виховний і розвивальний потенціал ритміки відомих педагогів-музикантів Мажени Бжозовської-Кучкевіч [1], Зофії Буровської [2], Ромуальди Лавровської [5] доповнюються сьогодні розвідками Анни Грайпель [3], Барбари Островської [6], Анетти Пастернак [7], Магдалени Стенпень [8], Анни Щепаньської [9]. У вітчизняному освітньому просторі проблеми адаптації системи ритмічного виховання Е. Жак–Далькроза найбільш активно займається Галина Ніколаї [11]. Проте методичні основи ритміки залишаються маловідомими українській науково-педагогічній спільноті.

Мета статті – визначити *методичні засади функціонування ритміки* Еміля Жак-Далькроза в Польщі та конкретизувати їх у вітчизняному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Панівною тезою у працях Далькроза без сумніву стало твердження про рух як сутність життя. «Бездіяльність, нерухомість свідчать про атрофію органів, про загальний занепад життєвих сил. Будь-яка машина потребує руху і, якщо стоїть без використання, – ржавіє й нищаться» [10, 67]. Визначаючи тісний зв'язок категорій «рух» і «ритм», Далькроз говорить про те, що биття серця дає ясне відчуття міри, а дихання та рівномірна хода є моделями міри та поділу часу на однакові відрізки. Наголошуючи на важливості категорії тілесності, Далькроз пише, що «... прекрасне тіло людини було їй дане не для погорди, але для того, щоби приготувати її до гідного прийняття власного духа (...). У результаті того, що дитина відчуває звільнення від усіляких незручностей фізичного характеру й більше не є заклопотаною зайвими думками, вона починає відчувати радість» [4, с. 39].

Ритміка Далькроза пройшла тривалий шлях еволюції від класичних ритмічних вправ до рухової інтерпретації музичних творів, та широко використовується на всіх щаблях освітніх систем у зарубіжних країнах. Виховний, розвивальний і реабілітаційний потенціал ритміки використовується у роботі з дітьми, представниками творчих спеціальностей і особами третього віку. Спеціалісти-ритміки випускаються з різноманітних освітніх інституцій, серед яких: середні музичні школи, музичні академії, університети, вищі педагогічні та професійні школи, академії фізичного виховання тощо. Випускники-ритміки працевлаштовуються як в дитячих садочках, музичних і балетних школах, педагогічних і мистецьких вишах, так і у сфері неформальної й інклюзивної освіти та в осередках культури й мистецтва.

Серед концептуальних засад ритміки Жак-Далькроза ми виділяємо зв'язок теорії та практики, мисленнєвої і чуттєвої сфер особистості, психофізичного й інтелектуального розвитку; першочерговість розвитку музичного сприйняття, вміння слухати музику; повернення процесу музичного виховання емоційності та розвиток справжньої музичності; розвиток музично-рухових здібностей засобами ритму.

Система музично-ритмічного виховання Еміля Жака-Далькроза містить у своїй структурі три взаємопов'язані базові компоненти – ритміку у вузькому сенсі, сольфеджію, імпровізацію. Ритміка виконує основоположну роль, відтворюючи музичний розвиток за допомогою рухів тіла. Саме тому методу Далькроза часто-густо в цілому називають ритмікою. Сольфеджію формує слух, на базі якого удосконалюється вокальна і рухова діяльність учнів. Імпровізація не тільки активізує музиканта під час співу і руху, але й виступає основною формою оволодіння музичними інструментами.

Основу ритміки Далькроза становлять класичні ритмічно-рухові вправи, які формують координацію всіх психічних процесів та моторики. Отже, адекватне сприйняття музики формується через тісну взаємодію з нею за посередництвом класичних ритмічних вправ. Робота над голосом і слухом дитини розпочинається на етапі розспівування, з використанням спеціальних дихальних вправ. Пунктом відправлення для формування слуху вважається читання нот уголос із попереднім докладним ритмічним, мелодичним та структурним аналізом. Активне формування слуху полягає не тільки в читанні нот з листа, але й у розвитку емоційного сприйняття музики, пам'яті та уяви учня. Ритміка Далькроза ідеально відповідає потребам молодших школярів, для яких рух, спонтанність, активне самовираження є натуральною формою передачі емоцій. Згідно з психофізіологічними особливостями розвитку багаторазові повтори далькрозівських вправ формують свідомість ритму і свідомість тіла, а також інтелект дитини, гармонізують діяльність нервових центрів. Використання ритміки в інтегрованому навчанні полегшує учням не тільки розуміння музичного мистецтва, але й здобуття знань і вмінь в інших сферах початкової освіти.

У своїх пошуках Е.Жак-Далькроз завжди залишався передусім музикантом і на ритмопластичній основі намагався здійснювати власне музичне виховання. На відміну від звичайної гімнастики, що підпорядковується лише метру, в ритмічних вправах Далькроза всі рухи йдуть від музики й повинні розкривати її емоційний зміст. Тому музика є провідним елементом ритмічних занять.

Музично-ритмічне виховання ґрунтується у Далькроза на імпровізації як особливій формі художньої творчості. Оскільки музика на заняттях має постійно змінюватися, це підтримує слухову увагу учасників, вимагає динамічного емоційного та рухово-пластичного відгуку. Далькроз вважав, що часте використання однієї й тієї ж музики унеможлиблює спонтанні, індивідуальні вияви рухової активності, сприяє утворенню штампів рухових форм емоційного відгуку на знайому музику, а процес її сприймання втрачає гостроту і напруженість слухової уваги.

Жак-Далькроз приділяв особливу увагу до індивідуальних виявів музичності. Він підкреслював, що потрібно на основі слухового сприймання пробудити в учневі засобами спеціальної гімнастики почуття його власного ритму, що виявляється в його фізичній природі. Відзначаючи відмінність форм емоційного, а отже, і рухового відгуку на музику в різних людей, Далькроз писав у своїх листах про те, що дивовижний феномен евритміки становить виключна різноманітність індивідуальних рухів при однакових вправах на одну й ту саму музику. Іншими словами, в інтерпретації одних і тих же музичних ритмів виявляються значні відмінності. Ці відмінності точно відповідають особистісним характеристикам різних людей і це завжди можна спостерігати у процесі рухової інтерпретації музичних творів. Тому, незважаючи на колективну форму музично-ритмічних занять, потрібно

завжди виявляти своєрідну особистість кожного учасника і розвивати його музичні здібності відповідно до психофізіологічних особливостей кожного.

Узагальнення наукової думки та наш особистий досвід дають підстави виокремити методичні засади ритміки Еміля Жак-Далькроза.

1. Рух має фундаментальне значення для життя й розвитку людини і є способом переживання музики.

2. Активність, дія є умовою накопичення музично-ритмічного досвіду.

3. Пізнання через дію становить одну з найважливіших методичних засад ритміки Далькроза як втілення ідеї розвитку через рух.

4. Рух у ритміці Далькроза стає засобом активної презентації музики й унаочнення музичних переживань і перетворюється на специфічну активність – рухову інтерпретацію музичних творів.

5. Засади рухової інтерпретації музичних творів передбачають заглиблення в архітектуру та драматургію конкретного твору, що підлягає візуалізації.

6. Під час створення експресивної й переконливої інтерпретації талант і вразливість виконавця мають спиратися на: відомості про епоху, біографію композитора, обставини написання твору; докладне відтворення нотного тексту; розуміння всіх музичних термінів; аналіз елементів, що складають музичне висловлювання та форму; прозирання емоційного підтексту, який заклав композитор.

7. Рухова інтерпретація у якості візуалізація має на меті розширення можливостей перцепції музичних творів і полегшення їх розуміння як для виконавця, так і для реципієнта.

8. Рухова інтерпретація є віддзеркаленням окремих елементів музики.

9. Рухова інтерпретація є заміщення інтелектуального аналізу твору досвідом відчуттів усього тіла.

10. Рухова інтерпретація є досягнення глибоко прихованого змісту музичного твору, а також розумінням форми, у якій цей зміст викладений.

11. Рухова інтерпретація здійснює емоційний вплив на реципієнта через пластику тіла виконавця.

12. Розвиток особистості має здійснюватись одночасно трьома шляхами – інтелектуальним, фізичним та емоційним.

13. Музична чутливість впливає на думки й передає вібрації усьому організму.

14. Із трьох елементів музики – звуків, ритму і динаміки – два останні мають свій найдосконаліший відповідник у рухах тіла;

15. Реалізація ритмів спричиняється до виникнення незалежних рухів та оптимальної роботи м'язового апарату, а також корегує «комунікації» на шляху «мозок – м'язи», тим самим стимулюючи усвідомлення свого «я», свого емоційного стану, позиції тіла, своєї ролі у групі, тренуючи волю, що призводить у свою чергу до самоконтролю та самоуправління.

16. Через подолання фізичних (недосконалість діяльності м'язів та координації) і психічних труднощів вивільняється радість, яка стає новим стимулом розвитку.

Наголосимо, що практичні музично-ритмічні заняття повинні сприяти засвоєнню головних музично-теоретичних понять, розвивати музичний слух і пам'ять, відчуття ритму, активізувати сприймання музики. Одним із головних завдань цих занять, особливо в хореографічному класі, стає зміна стереотипів – потрібно навчитися рухатися не під музику, а у характері музики, передаючи темпові, динамічні, метро-ритмічні особливості. Виразною передачею за допомогою рухів характеру музики досягається втілення образного змісту музичних творів. У процесі роботи над рухами під музику формується художній смак студентів, розвиваються їхні творчі здібності, почуття прекрасного в мистецтві та дійсності, виховується увага зосередженість, прагнення досягти мети, виробляється злагодженість дій всього колективу.

Методика проведення практичних музично-ритмічних занять передбачає певні етапи в їх організації. Розглянемо означені етапи докладніше.

Практичні заняття зазвичай розпочинаються із *спеціальної розминки* (перший етап), метою якої є активізація учасників: загострення їхньої уваги, слуху та актуалізація вже набутих музично-ритмічних навичок, а також встановлення міжособистісної комунікації у групі. Найчастіше використовуються вправи на відтворення пульсації музичних фрагментів, зокрема, «іскорка» – передача пульсації музики, що звучить, за допомогою плескання в долоні, та «кроки Жака» – відображення музичної пульсації за допомогою ніг.

Наголосимо, що в ритміці Далькроза відчуття пульсації стає базовим. Саме з нього починається усвідомлення метричної організації музики та засвоєння основних тривалостей, з яких складаються конкретні ритмічні малюнки. Саме пульсація стає відправним моментом у розвитку метро-ритмічних здібностей та відчуття неперервності музичного розвитку.

Другий етап занять – *відображення метру*. Його засвоєння розпочинається від метричного крокування під розмірений акомпанемент фортепіано та виділення сильної долі жестами рук з метою формування внутрішнього відчуття метру. Коли всі учасники навчилися безпомилково відчувати метричну пульсацію та визначати сильну долю, можна переходити до тактування руками задля усвідомлення метричної організації музичної тканини (форми). Учасники вчаться елементарними рухами схематично відображати метричний розмір музичних фрагментів, що виконуються концертмейстером, а пізніше – оркестрових музичних творів у фонозаписі.

Третій етап – *опанування ритму* – здійснюється через відображення кроками ритмічного малюнку, що виконується на фортепіано, у поєднанні

з тактуванням руками. На початковій стадії ритмічний малюнок складається з однорідних тривалостей і практично не відрізняється від пульсації. На зміну їм приходять ритмічні мотиви (одна сильна доля), пізніше – ритмічні фрази, цілі речення. Для засвоєння основних тривалостей і опанування нескладних ритмічних формул на початковій стадії доцільно використовувати вправи із застосуванням елементарних дитячих віршів, а ще краще – пісень, ритм яких складається із восьмих, четвертей і половинних тривалостей. Ці вправи бажано виконувати без допомоги концертмейстера.

Зауважимо, що більшість елементарних класичних вправ виконується під фортепіанний акомпанемент, сутність якого – ритмічно-гармонічна імпровізація. Крім цього використовуються й оркестрові фонозаписи. Дуже важливим у цьому контексті стає підбір відповідного музичного матеріалу, причому на початковому етапі засвоєння тривалостей четвертними (навіть, якщо в оригінальному нотному тексті це інші тривалості) вважаються ті, що відповідають спокійній маршовій ході. Так, у першій частині маршу солдатиків з балету П.І. Чайковського «Лускунчик» виразно співставляються синтаксичні елементи різної пульсації. У першому, маршовому, пульсація відбувається четвертними і відображається мірними кроками, у другому, танцювальному – восьмими й відображається прискореними кроками, наближеними до бігу. Крокуючи з одночасним тактуванням руками, учні логічно усвідомлюють різницю між тривалостями (одна четвертна дорівнює двом восьмим). Крім того, оскільки час звучання двох основних елементів (формальна будова цього музичного фрагмента не є квадратною) постійно варіюється, у студентів формується комплекс умінь, пов'язаний з моментальною пластичною реакцією на зміни в музичному процесі.

На практичних заняттях з ритміки можна використовувати ще один блок вправ, метою яких разом із опануванням метричної пульсації є *розвиток координації та точності рухів*. Змістом цих вправ є:

- передача під музику предметів (м'яких м'ячків, шейкерів, зв'язок ключів, мішечків із піском) один одному по колу в різних варіантах (наприклад, з прискоренням, зі зміною напрямку тощо);
- виконання основних жестів тактування із запізненням однієї з рук (тобто схема тактування становить своєрідний канон);
- перенесення акцентних кроків на слабку долю схеми (синкопи);

Поступово усі вправи ускладнюються шляхом сполучення різних елементів: тактування, метричної ходи, відображення ритмічного малюнку в ногах за допомогою кроків та підскоків, співу, читання віршів, елементарної мелодичної імпровізація на основі пентатоніки тощо.

Наголосимо, що по мірі того, як нові вправи (жести, кроки) стають більш знайомими, органічними, зручними, студенти починають відчувати радість та задоволення від своїх дій під музику. Помітно змінюється атмосфера занять – із пасивної та неемоційної – на піднесену,

доброзичливу, творчу. Помічаючи, що запропоновані завдання можна досить швидко опанувати, учасники з ентузіазмом виконують все більш складні вправи та із задоволенням взаємодіють у групі.

За останні 10 років у межах роботи Лабораторії мистецької освіти Сум ДПУ імені А.С.Макаренка нами були проведені інноваційні заняття зі студентами різних спеціальностей. Експериментальна робота із впровадження елементів ритміки Далькроза в підготовку майбутніх учителів музики, хореографії, початкової й дошкільної освіти, фахівців зі спеціальної педагогіки тощо. В основу експерименту був покладений практичний досвід, отриманий нами під час тижневого теоретико-методичного семінару, який відбувся в Одесі на базі факультету мистецтв Південноукраїнського педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського у вересні 2006 року, під керівництвом завідувачки відділу ритміки Музичної академії імені Кароля Шимановського (Польща) Аннети Пастернак і за участі студентів обох навчальних закладів. Успіх семінару було відзеркалено у спеціальному випуску регіональних новин на Одеському телебаченні. Фахівці з Польщі ствердили, що українська мистецько-педагогічна освіта може стати поживним ґрунтом для впровадження ритміки Е.Жак-Далькроза.

В останні роки нащ досвід викладача ритміки поповнився завдяки практичному семінару, який провела завідувачка кафедри ритміки й фортепіанної імпровізації Музичної академії імені І.Я. Падеревського в Познані (Польща) в межах III Міжнародній конференції «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції» (СумДПУ, 2013), а також стажуванням в 2015 та 2016 рр. на кафедрі педагогіки музики в Музичній академії імені Кароля Шимановського (Польща).

Експеримент включав теоретичні та практичні заняття. Під час першого, теоретичного, заняття було стисло викладено деякі факти з історії створення ритмічної системи Далькроза та особливостей функціонування її у сучасній світовій системі освіти, розкрито основні концептуальні положення власне ритміки як структурного компонента цілісної системи.

Практичні заняття проводилися на основі головних методичних засад викладання ритміки, які були випрацьовані під час тренінгу в Одесі та з урахуванням вузької специфіки професійної спрямованості учасників експерименту: для студентів спеціальності «Дифектологія» наголос був поставлений на корегуючі властивості ритмічних вправ, а для студентів-музикантів більше наголошувався вплив на творчу та власне музикальну сферу особистості тих самих вправ.

Практичні заняття починались із спеціальної розминки, завданнями якої було активізувати учасників тренінгу, загострити їхню увагу, слух та включити вже набуті музичні навички, а також встановити міжособистісні зв'язки в групі. Були використані такі вправи, як: «Іскорка» (передача метричної пульсації твору, що грається, за допомогою удару в долоні по

колу та через коло) та «Естафета» (передача «іскорки» в русі під час пересування у просторі (взаємодія групи)). У залежності від того, наскільки учасники тренінгу досягали поставленої мети, відбувалося ускладнення або ж спрощення означених вправ.

На наступному етапі були показані та розучені основні жести рук (тактування) за Далькрозом. Учасники експерименту вчилися за допомогою елементарних рухів та схем відображати метричний розмір творів, що виконувалися концертмейстером. Поступово підключалися кроки, які вказували на ритмічну пульсацію. За допомогою означених схем і кроків відображувалися ритмічний малюнок та метр спочатку елементарних дитячих віршів, а потім – музичних творів. На наступному етапі учасники ділилися на групи та відображали ритм та метр різних частин фактури твору (перша група – мелодія, друга група – супровід).

Пізніше було введено ще один блок вправ на розвиток координації та точності рухів. Для цього використовувалися наступні вправи:

- передача у різних варіантах по колу предметів (м'яких м'ячиків, шейкерів, зв'язок ключів);
- виконання основних жестів тактування із запізненням однієї з рук (тобто схуда тактування відображувалася каноном);
- перенесення акцентних кроків на слабку долю схеми (синкопи);

Поступово ті самі вправи ускладнювалися шляхом сполучення додавання різних елементів: тактування, метричної ходи, відображення ритмічного малюнку в ногах за допомогою кроків та підскоків, спів, читання віршів, елементарна мелодична імпровізація по звуках пентатоніки та ін.

У ході експерименту було помічено, що дорослі, фізично справні люди (ба навіть музиканти із специфічними ритмічними навичками) мають проблеми з елементарною координацією рухів та часом не спроможні виконати навіть найпростіших дитячих вправ. Також на початку занять був помітним низький рівень концентрації уваги та групової взаємодії. Поступово, по мірі того, як нові вправи (жести, кроки) ставали більш знайомими, органічними, зручними, учасники тренінгу почали відчувати радість та задоволення від тих дій, які виконувалися. Помітно змінювалася атмосфера на радісну, доброзичливу, творчу. Помічаючи, що пропонувані завдання не є вже такими складними, студенти із більшим ентузіазмом виконували вправи та тісніше взаємодіяли.

Після тренінгу біло проведено анкетування, результати якого показали, що практично всі учасники тренінгу відзначили новизну теоретичного та практичного матеріалу та висловили прагнення поглибити набуті знання, щоб у своїй подальшій професійній діяльності використовувати набутий досвід. Майже одностайно студенти ствердили (враховуючи власний досвід), що навіть найпростіші ритмічні вправи за такий короткий час тренінгу дали помітні результати в області координації рухів, ритмічного виконання творів, навіть більш чіткого та послідовного

висловлення власних думок. Деякі висловили жаль з того приводу, що в навчальних програмах не має подібної дисципліни.

Проаналізувавши власний досвід проведення занять ми зробили висновок про те, що чи не найважливішим для досягнення конкретних результатів є чітке окреслення мети та поступове методичне використання вправ та їх ускладнення. Головним девізом роботи в групі стало «більше рухатись, творити та поменше говорити».

Результати експерименту засвідчили, що практичне опанування ритміки Далькроза потрібно майбутнім вчителям не тільки і не стільки для використання у своїй професійній діяльності, а в першу чергу – для гармонійного розвитку їх самих. У ході експерименту було помічено, що навіть музиканти з розвиненим почуттям ритму мають проблеми із елементарною координацією рухів та часом не спроможні виконати навіть найпростіших дитячих вправ. Також на початку занять був помітним низький рівень концентрації та участі у груповій формі взаємодії. У процесі опанування ритміки Далькроза учасники тренінгу почали відчувати задоволення від музично-рухової діяльності. Результати опитування студентів засвідчили позитивний ефект від впровадження ритміки Далькроза у навчальний процес.

Висновки.

1. Ритміка Е. Жак-Далькроза є гнучкою системою і має в собі потенціал пристосовуватися до потреб найрізноманітніших вікових категорій та груп людей з особливими потребами. У ході ритмічних занять формуються музично-рухові компетенції.

2 Ритмічна діяльність закладає міцну основу для освіти й самоосвіти в цілому, оскільки через поєднання чуттєвого й розумового пізнання розширюються межі перцепції, гармонізується особистість, формується її здатність до неперервної освіти від дитячих років і аж до останніх днів життя.

3. Серед концептуальних положень ритміки Жак-Далькроза, на яких базуються методичні засади її функціонування, виокремлюються: зв'язок теорії та практики, мисленнєвої і чуттєвої сфер особистості, психофізичного й інтелектуального розвитку; першочерговість розвитку музичного сприйняття, вміння слухати музику; повернення процесу музичного виховання емоційності; розвиток музично-рухових здібностей засобами ритму.

4. Найважливішими методичними засадами функціонування ритміки вважаємо такі: музично-ритмічна активність є способом переживання музики; накопичення досвіду рухової інтерпретації музичних творів передбачає відображення їх архітектоніки та драматургії; завдяки ритміці інтелектуальний, фізичний та емоційний розвиток особистості здійснюється в органічній єдності; реалізація ритмічних формул сприяє координації та незалежності рухів і оптимізує роботу м'язового апарату та його зв'язки з мозком; подолання фізичних і психічних труднощів у процесі музично-рухової діяльності породжує спонтанну радість і стає новим стимулом самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Brzozowska-Kuczkiewicz M. Emil Jaques-Dalcroze i jego Rytmika / Marzena Brzozowska-Kuczkiewicz. – Warszawa: WSiP, 1991. – 230 s.
2. Burowska Z. Współczesne systemy wychowania muzycznego / Z. Burowska – W-wa, 1976. – 354 s.
3. Grajpel A. Działanie i przeżycie muzyczne w systemie Dalcroze’a / A. Grajpel // Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji: Materiały z V i VI ogólnopolskiej sesji naukowej. – Łódź, 2002. – S. 65–70.
4. Jaques-Dalcroze E. Pisma wybrane / E. Jaques-Dalcroze. – Warszawa, 1992. – 168 s.
5. Lawrowska R. Muzyka i ruch / Romualda Lawrowska. – W-wa : WsiP, 1988. – 288 s.
6. Ostrowska B. Muzyka w metodzie Emila Jaques-Dalcroze’a / B. Ostrowska // Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji: Materiały z VII ogólnopolskiej sesji naukowej / B. Ostrowska. – Łódź, 2005. – S. 7–12.
7. Pasternak A.. Pedagogiczno-artystyczna koncepcja metody Dalcroze’a a jej zastosowanie w polskim szkolnictwie / Anetta Pasternak // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ, 2005. – С.118-127.
8. Stępień M. Prekursorskie idee Emila Jaques-Dalcroze’a w świetle osiągnięć współczesnej pedagogiki / M. Stępień // Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji. Materiały z ogólnopolskiej sesji naukowej / M. Stępień. – Łódź, 2010. – S. 11–22.
9. Szczepańska Anna. Metoda rytmiki Emila Jaques-Dalcroze’a w kształceniu zintegrowanym// Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność/Pod red. L.Markiewicza. – Katowice, 2005. – S. 323-336.
10. Жак-Далькроз Э. Ритм / Э. Жак-Далькроз. – Москва: Классика-XXI, 2002. – 248 с.
11. Ніколаї Г.Ю. Функціонування художньо–педагогічної концепції Еміля Жак-Далькроза в польській системі освіти // Педагогічні науки: Зб. Наук. праць. – Суми: СумДПУ, 2006. – С. 114-124.

РЕЗЮМЕ

Ключко В. В. Методические основы функционирования ритмики Эмиля Жак-Далькроза.

В статье осуществляется обоснование методических основ ритмики Эмиля Жак-Далькроза и их конкретизация в практической плоскости. Анализируется научная мысль относительно воспитательного и развивающего потенциала ритмики. Формулируются методические основы функционирования ритмики, важнейшими из которых считаем:

музыкально-ритмическая активность есть способ переживания музыки; накопление опыта двигательной интерпретации музыкальных произведений предусматривает отображение их архитектоники и драматургии; интеллектуальное, физическое и эмоциональное развитие личности посредством ритмики должно осуществляться в их органической взаимосвязи. реализация ритмических формул должна способствовать независимости движений, оптимизировать работу мышечного аппарата и усовершенствовать его взаимосвязь с головным и спинным мозгом, центральной и периферийной нервной системой; преодоление физических и психических затруднений в процессе музыкально-ритмической деятельности приносит радость гармонизации личности, что становится новым стимулом к самосовершенствованию.

Освещается ход экспериментальной работы. Предлагаются методические рекомендации по двигательной интерпретации музыкального произведения как способа визуализации его формы и содержания, что расширяет возможности восприятия и понимания музыки.

Ключевые слова: *ритмика Эмиля Жак-Далькроза, методические основы, двигательная интерпретация музыкальных произведений, экспериментальная работа.*

SUMMARY

Kliuchko V. V. Methodological foundations of Emile Jacques-Dalcroze's rhythmic functioning.

The article justifies methodological foundations of Emile Jaques-Dalcroze's rhythmic and its specification in a practical way. Scientific thought in relation to educational and developmental potential of rhythmic is analyzed.

Methodological foundations of rhythmic functioning are formulated. The most important of them are considered, namely: musical-rhythmic activity is a way of feeling music; accumulation of movement interpretation of musical works involves reflection of their architectonics and dramatic composition; intellectual, physical and emotional development of the personality through rhythmic should be realized in their organic interconnection; implementation of rhythmic formulas should promote the independence of movements, optimize the work of the muscular system and improve its interconnections with the brain and spinal cord, central and peripheral nervous system; overcoming physical and mental difficulties in the process of musical-rhythmic activities brings joy of harmonization of the personality, which becomes a new stimulus for self-improvement.

The course of the experimental work is described; methodological recommendations on movement interpretation of a musical work as a means of its form and content visualization, that expands the possibilities of music perception and understanding, are proposed.

Key words: *rhythmic of Emile Jacques-Dalcroze, methodological foundations, movement interpretation of musical works, experimental work.*

УДК 378.147:78

Лай Сяоцян
Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені
К. Д. Ушинського

МЕТОДИЧНІ ВЕКТОРИ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

У межах представленої статті розглянуто специфіку вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті взаємодії її складових. Для цього здійснено спробу умовно виокремити методичні вектори вокальної підготовки, а саме: формування у студентів вокально-технічних навичок, оволодіння майбутніми фахівцями теоретичними знаннями основ голосоутворення та розвиток у них вокально-виконавських умінь. Виявлення механізму взаємодії між означеними векторами-напрямами дозволило конкретизувати поняття “вокальна підготовка”, яку ми розглядаємо як процес максимального розвитку у студентів здатності до глибокого розуміння змісту музичних образів та втілення їх у досконалій співацько-виконавській формі.

Ключові слова: вокальна підготовка, методичний вектор, вчитель музичного мистецтва, спів, вокал, техніка голосоутворення, вокально-виконавські вміння.

Постановка проблеми. Згідно з вимогами до організації цілісності професійної освіти підготовка спеціаліста має будуватися як комплексна цільова програма, орієнтована на певний результат, а не як проста сума незалежних один від одного автономних навчальних дисциплін і дій учасників цього процесу. Результатом системного аналізу професійної підготовки є розкриття її деяких закономірностей як окремих сторін цілісного процесу освоєння діяльності. Аналіз компонентів системи у їх взаємодії дає уявлення про структуру всієї системи, про її внутрішню організацію. Зміст кожної окремої дисципліни при такому підході має виступати не як самостійна цілісність, а як органічна частина цілісного процесу. Інакше у студентів формуються незалежні один від одного предметні знання і вміння, що вступають у протиріччя з вимогами професійної діяльності до комплексного, інтегрованого їх використання. За поглядами В. Беспалько “...розкриття змісту кожного елементу педагогічної системи у вигляді однозначних і чітко відтворюваних описів їхньої суті, змісту, діагностуючих ознак і становить системно-методичне забезпечення процесу підготовки спеціалістів” [1, 9].

Стосовно вокальної підготовки майбутнього вчителя музики також слушним є підходи, що забезпечують її цілісність та різноманітну

методичну спроможність вчителя музики-вокаліста. Визначення найбільш актуальних методичних аспектів, якими послуговуються вчителі музики в своїй практичній педагогічній, а також і виконавській діяльності потребує усвідомлення цих напрямків, за якими формується фахова компетентність вчителя музики-вокаліста.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасна вища школа має значні здобутки у сфері вокального навчання, зокрема, в таких її напрямках як технологічно-виконавський (Н. Андгуладзе, В. Антонюк, Л. Арутюнова, В. Бриліна, Л. Дерев'янка, О. Матвєєва, Н. Овчаренко, Г. Панченко, В. Прокопєв, О. Прядко, Г. Стасько) та методичний (Л. Василенко, Л. Гавриленко, Н. Гонтаренко, Н. Гребенюк, М. Жишкович, А. Кравченко, О. Краснова-Соколова, Л. Лабінцева, Т. Ткаченко, Л. Тоцька, Н. Швець, Чжан Яньфен, Чжоу Сяоянь, Шень Сян, Цзоу Чанхай, Юй Ісюань, Юань Хуейцин, Тао Сяо-вей, Ван Шаньку, Інь Ює, Лю Лан, Лю Цюлін, Юй Дуган та ін.). Здійснений аналіз цих досліджень свідчить, що у науковому середовищі та в практичному просторі вищих педагогічних навчальних закладів привертають увагу вчених різні аспекти діяльності вчителя музики, зокрема його підготовка до творчого виконання фахових функцій на основі вокального мистецтва. Між тим, найбільш актуальними та цікавими в методичній точці зору є питання вокальної техніки, звукоутворення. Останнім часом питання методики вокального навчання приваблюють молодих вчених з Китаю. Це пояснюється потребами мистецько-освітнього процесу Китаю щодо опанування європейською вокальною спадщиною. Остання потребує принципово іншу методику виконання та й навчання, ніж та, що є традиційною для Китаю.

Між тим, методичні аспекти вокального навчання стосуються не лише техніки виконання, а й інших, більш широких проблем.

Тому для вирішення цього завдання ми маємо за мету розглянути методичні вектори вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті взаємодії її складових.

Виклад основного матеріалу. З нашої точки зору, методичні вектори відповідають сутності досліджуваного феномену. Тому слушним є уточнити визначення основного поняття. Опрацювання спеціальної вокальної літератури, а також аналіз практики вокальної підготовки на мистецьких факультетах педагогічних університетів підштовхнули нас до спроби вирішення питання – що ж таке вокал, а звідси й вокальна підготовка? Чи є спів вокалом, а вокал – співом? Часто ці поняття ототожнюються, але, на наш погляд, терміни “спів” і “вокал” дещо різні за своєю суттю, і у цьому нас переконують їх визначення. Так, спів розглядається як: “омузикалена” мова (В. Єрмолаєв, Н. Лебедева); засіб пізнання великого світу почуттів людини (К. Злобін); здатність голосу виражати музичні думки (Л. Дмитрієв); засіб вираження найвищого духовного світу людини (В. Морозов); акт творчого самовираження (М. Бурно); природний спосіб вираження естетичних почуттів (О. Ростовський).

Безперечно, що спів – це насамперед музика, яку утворює людина власним голосом. Під час співу людина не дає собі ніяких наказів, не замислюється над тим чи гарно вона це робить, чи інтонаційно чисто лунає її голос. Вона не стежить ні за принципами звуковедення, ні за акустичними явищами тощо. Вона просто співає, показуючи свою сутність. В такому аспекті спів – це вид творчої діяльності людини, спрямованої на розкриття її співочих здібностей, на вираження власного настрою і почуттів. Співацький голос при цьому може бути тембрально привабливим чи ні, “поставленим від природи” чи недосконалим, але ми завжди визначаємо, що ця дія є спів. Однак цей спів не можна назвати вокалом, бо якщо ми відчуваємо, що співак не володіє своїм голосом, – це переконує нас у його вокальній некомпетентності. Отже, існує інший, так званий “вчений” спів (за В. Антонюк). Такий спів, як підкреслює А. Саркісян, “має свою логіку, свої закони виразності, вимагає свого звучання голосних, своєї особливої манери вимовляння приголосних, своєї інтонаційної структури, тобто своїх специфічних координат у роботі голосового апарату” [7, 27]. Саме такий спів є предметом вокального дослідження і саме вокал вивчає процеси, що поєднуються у співі, – акустичні якості звуку, біофізичні механізми голосоутворення, психологічні аспекти пізнавально-творчої діяльності та педагогічні фактори управління співацьким процесом.

Поняття “вокал” первісне пов’язано з професійністю – ще з часів античності, коли спів став набувати характеру професійного мистецтва. Вокал, як визначає Л. Дмитрієв, це професійно оформлений співацький голос. Наукова праця Р. Юссона започаткувала розвиток вокальної педагогіки як самостійної науки, що ґрунтується на накопиченому багатому науковому потенціалі суміжних наук (фоніатрії, фізіології, акустики, психології, біофізики тощо). Широкий спектр наукових досліджень цих наук (як вітчизняних, так і зарубіжних) дав змогу педагогам-вокалістам дібрати оптимальний інформаційний матеріал для вдосконалення вокальної підготовки майбутніх спеціалістів. Тому вокал слід розглядати, з одного боку, як вокальне мистецтво – вид музичного виконання, що базується на майстерності володіння співацьким голосом, а з іншого, – як результат наукового підходу до формування співацького голосу, який обґрунтовує процеси голосоутворення і звуковедення. Статус педагогічної науки, як підкреслює Г. Стасько, дає змогу розглядати формування концептуальних основ вокальної педагогіки в контексті цілісної системи освіти “через формування світоглядних, дійових і творчих якостей особистості, через конкретний обсяг спеціальних знань, умінь і навичок, сконцентрованих у змісті спеціальної вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів” [8, 41].

Вокальна підготовка, відповідно до поглядів видатних педагогів-вокалістів: Д. Аспелунда, Л. Дмитрієва, Д. Євтушенка, А. Здановича, К. Злобіна, М. Микиші та ін., розглядається як процес “постановки голосу”, що виражається у пристосуванні голосового апарату до професійного співу і відтворюється у меті досягнення певної природності і

свободи звукоутворення; стійкості й рівності звучання голосу; максимальному розширенні його діапазону, а також зростанні його сили; блиску і краси тембру; набутті дзвінкості, польотності, здатності “литися” на одному диханні при максимальній витраті енергії. Даний перелік якостей професійного співу є бажаним у вокальній підготовці майбутнього вчителя музики. Але, враховуючи той рівень вокальних здібностей, що найчастіше трапляється у студентів музично-педагогічних факультетів, неможливо наголошувати на необхідності саме такого співацького звучання. В роботах Л. Арчажнікової, Н. Добровольської, Н. Орлової, Г. Стулової та інших підкреслюється, що вчителю музики не обов’язково мати великий за об’ємом та силою голос. Головне – вміти ним керувати, володіти надійною вокальною технікою, щоб, з одного боку, бути зразком для учнів, а з іншого – з успіхом витримувати ті голосові навантаження, які доведеться відчувати при виконанні своїх професійних обов’язків.

Відповідно до цього, а також на основі опрацювання спеціальної вокальної літератури ми спробували умовно виокремити методичні вектори вокальної підготовки, а саме: формування у студентів вокально-технічних навичок, оволодіння майбутніми фахівцями теоретичними знаннями основ голосоутворення та розвиток у них вокально-виконавських умінь.

Першоосновою співацького розвитку педагога вокалу завжди вважали методику формування технічних навичок співу учнів. Так, В. Ємельянов у своїх роботах, присвячених застосуванню фонопедичного методу у співацькому розвитку школярів, відокремлює технічний розвиток учнів від виконавського, вважаючи його найбільш значущим для опанування учнями основ голосоутворення [4]. Н. Гребенюк також підкреслює: щоб досягнути суттєвих результатів у художньому вихованні співака, необхідно спочатку пройти шлях формування вокально-технічних навичок, які відповідають академічній манері співу [3]. В академічному співі, за визначенням А. Лащенко, є деяка кононізація і нормативність, викликані необхідністю виявлення і закріплення універсальних і художньо виправданих засобів співацької техніки. “Академічний спів – це вокальна техніка, що забезпечує високий “коефіцієнт корисної дії” за інтенсивністю звучання, висотою, тембром і витривалістю голосу” [6, 44]. Тому вокальну підготовку в науково-методичній літературі розглянуто як педагогічно спрямовану систему індивідуальних занять, мета яких полягає в оволодінні стійкою вокальною технікою, тобто здатністю свідомо і впевнено керувати процесом фонації залежно від вокально-технічних і художніх вимог музичного твору. Зазначений процес здійснюється на основі формування у студентів основних механізмів голосоутворення: акустичних (висота звуку, сила звуку, чистота інтонації, наявність високої і низької співацької форманти, тембральна привабливість, польотність голосу, вібрато, імперданс тощо); фізіологічних (співацьке дихання, атака та опора звуку, нервово-м’язовий комплекс вокальної моторики тощо); орфоепічних (чіткість дикції, прикритість та округлість звуку, система навичок з

вокальної орфоєпії); психолого-педагогічних (вокальний слух, усвідомлене керування процесом голосоутворення і звуковедення тощо). У комплексі вони становлять структуру вокально-професійних умінь, на яких ґрунтується процес формування співацького голосу і які забезпечують необхідний рівень підготовленості вчителя музичного мистецтва до діяльності в загальноосвітній школі.

Однак наведене визначення не дає повного уявлення про той комплекс знань, умінь і навичок, який потрібний майбутнім вчителям музичного мистецтва і становить зміст їх вокальної підготовки. Визначаючи сутність вокальної підготовки студентів, ми враховували специфіку самого співацького процесу, засвоєння якого відбувається в комплексі як практичних умінь та навичок, так і теоретичних знань. Пояснити це можна тим, що теоретичні знання з вокальної педагогіки і практичний досвід використання навчальних дій як механізмів керування функціональною роботою голосоутворюючих органів перебувають у постійному взаємозв'язку і взаємодії. Підтвердженням цієї думки є висловлювання Ю. Юцевича, котрий зазначає, що завдання вокальної підготовки “мають ґрунтуватися на досить широкому колі знань щодо природи та механізмів голосоутворення, закономірностей формування співацького голосу та керування цим процесом, розуміння сутності складних фонаційних явищ, які відбуваються в людському організмі” [9, 3]. Більше того, саме наукові дані про співацький голос, про режим роботи голосового апарату під час співу виступають, за визначенням К. Злобіна, поєднуючою платформою між викладачами співу у їх бажанні утворити єдину модель навчання вокальному мистецтву [5].

Твердження, що вокал ніколи не буде наукою, а завжди є мистецтвом, що “ніяка книга не навчить співати” – безумовно правильне. Однак воно зміщує виконавство із викладанням і не враховує того, що мистецтво співу здійснюється організмом людини, який під час співу мовби перетворюється на музичний інструмент, одухотворений думкою та словом, і діє згідно зі складними фізіологічними законами. Знання законів та норм голосоутворення, побудови голосового апарату, біофізичних та орфоєпічних основ вокальної мови, закономірностей виконавського процесу – має бути для майбутнього фахівця обов'язковим, бо ніяка вокальна майстерність не врятує його від помилок, усунення яких є для вчителя музичного мистецтва необхідним і усвідомленим етапом професійної діяльності. Таким чином, оволодіння теоретичною базою вокальної педагогіки є одним із напрямків вокальної підготовки майбутніх учителів музики.

Якщо формування технічних навичок є першоосновою вокальної підготовки студентів, то її головним завданням має бути розвиток вокально-виконавських умінь майбутніх спеціалістів. Метою вокального навчання студентів, на думку Н. Гребенюк, є побудова єдиного художнього образу за допомогою засобів музичної, вокальної та словесної виразності [3]. Б. Штейнпресс та І. Ямпольський вважають вокально-виконавську

майстерність кінцевим результатом вокальної підготовки студентів, що виявляється в емоційно-образному розкритті музичного змісту твору [10].

Проблема виконавської творчості досить широко вивчена в музично-педагогічній літературі. Виконавський процес можна охарактеризувати такими положеннями:

1. Виконання стає соціально-значущим і фіксується в пам'яті культури, коли за ним стоїть яскрава творча індивідуальність.

2. Мета виконавця – творчо відтворити музичний твір.

3. Насичення виконавського процесу творчим характером шляхом реалізації творчої активності виконавця веде до формування нової якості у виконавській діяльності – інтерпретації.

Матеріальною основою музичного твору є живе звучання музики, а нотний текст – засіб фіксування змісту. Прямим наслідком зазначеної специфічності матеріальної основи музики є та обставина, що в музичному мистецтві вживається поняття інваріанта – незмінної структури характерних ознак твору, а також є “варіантна множина” інтерпретацій. Створення художньої інтерпретації музичного твору – це творчий акт, в якому виконавець розвиває свої творчі здібності, реалізує власну творчу активність, проявляє себе як особистість і створює оригінальний музичний продукт.

Як зазначає В. Бриліна, вокальне мистецтво, впливаючи художніми образами, розкриває естетичну цінність різних явищ дійсності, збагачує світ учнів, розширює їх життєвий досвід, розкриває у них музично-творчі здібності [2, 55]. Отже, мистецтво співу, впливаючи на естетичний розвиток студентів, виявляється в їх умінні розуміти й цінувати красу вокального мистецтва та співацької майстерності, а також самому виконувати твори вокальної музики, що є нелегким і водночас хвилюючим етапом творчого процесу.

Тому для майбутнього вчителя музики необхідне глибоке розуміння суті й специфіки вокального мистецтва як засобу художнього відображення дійсності, його загальноісторичної обумовленості і соціальної значущості. Звідси, вокальну підготовку ми розглядаємо як процес максимального розвитку у студентів здатності до глибокого розуміння змісту музичних образів та втілення їх у досконалій співацько-виконавській формі.

Висновки. Для майбутнього вчителя музики необхідне глибоке розуміння суті й специфіки вокального мистецтва як засобу художнього відображення дійсності, його загальноісторичної обумовленості і соціальної значущості. Звідси, вокальну підготовку ми розглядаємо як процес максимального розвитку у студентів здатності до глибокого розуміння змісту музичних образів та втілення їх у досконалій співацько-виконавській формі. З цієї точки зору методична основа вокальної підготовки є дуже різноманітною.

Виокремлюючи (умовно) технічний, теоретичний і виконавський вектори вокальної підготовки майбутніх учителів музики, ми можемо

сказати, що саме в комплексі вони зорієнтовані на кінцевий результат навчання – сформованість вокальної майстерності, котра, в свою чергу, є результатом засвоєння студентами норм, традицій та цінностей вокального мистецтва. Але безліч жанрів та видів вокальної культури передбачають колективну форму виконавства. Навіть наявність музичного супроводу вже дає підстави розглядати методичний аспект творчої взаємодії. Передача ж цінностей вокального мистецтва не можлива без дотримання певних закономірностей і принципів культури творчої взаємодії майбутніх фахівців із викладачами, концертмейстером, слухачем, учнями.

Перспективою подальших пошуків у напрямі дослідження є детальне вивчення означених нами позицій з метою утворення певної концепції щодо формування культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высшая школа, 1989. – 144 с.
2. Бриліна В. Л. Вокальна професійна підготовка вчителя музики : [методичний посібник для викладачів та студентів вищих педагогічних і мистецьких закладів] / В. Л. Бриліна, Л. М. Ставінська. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 96 с.
3. Гребенюк Н. Є. Формування вокально-виконавських навичок та роль міжособистісного спілкування у класі сольного співу: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.02 “Музичне мистецтво” / Н. Є. Гребенюк – К., 1994. – 18 с.
4. Емельянов В. В. Развитие голоса (Координация и тренинг) / Виктор Емельянов. – СПб. : Лань, 2006. – 192 с.
5. Злобин К. В. Физиология пения в профилактике заболеваний голоса певцов / К. В. Злобин – Ленингр. отд.: Медгиз, 1958. – 136 с.
6. Лащенко А. П. Хоровая культура: Аспекты изучения и развития / А. П. Лащенко. – К. : Музична Україна, 1989. – 134 с.
7. Саркисян А. В. О некоторых вопросах вокального искусства / А. В. Саркисян // Вопросы вокальной педагогики. – М.: Госмузиздат, 1964. – Вып. 1. – С. 9–29.
8. Стасько Г. Є. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Стасько Галина Євстахіївна. – К., 1995. – 192 с.
9. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування співацького голосу : [навчально-методичний посібник] / Юрій Євгенович Юцевич. – К. : ІЗМН, 1998. – 160 с.
10. Штейнпресс Б. С. Краткий словарь любителя музыки. [2-е изд., испр. и доп.] / Б. С. Штейнпресс, И. М. Ямпольский. – М.: Музыка, 1967. – 103 с.

РЕЗЮМЕ

Лай Сяоцянь. Методические векторы вокальной подготовки студентов педагогических университетов.

В рамках представленной статьи рассмотрена специфика вокальной подготовки будущего учителя музыкального искусства в контексте взаимодействия её компонентов. Для этого условно определены методические векторы вокальной подготовки, а именно: формирование у студентов вокально-технических навыков, овладение

будущими специалистами теоретическими знаниями основ голосообразования и развитие у них вокально-исполнительских умений.

Искусство пения, влияя на эстетическое развитие студентов, проявляется в их умении понимать и ценить красоту вокального искусства и певческого мастерства, а также самому исполнять произведения вокальной музыки, что является нелегким и волнительным этапом творческого процесса. Вокальное искусство, посредством художественных образов, раскрывает эстетическую ценность различных явлений действительности, обогащает личность, расширяет ее жизненный опыт, раскрывает музыкально-творческие способности. Поэтому для будущего учителя музыки необходимо глубокое понимание сущности и специфики вокального искусства как способа художественного отображения действительности, его исторической обусловленности и социальной значимости. Поэтому вокальную подготовку мы рассматриваем как процесс максимального развития у студентов способности к глубокому пониманию содержания музыкальных образов и воплощение их в совершенной певческо-исполнительской форме.

Ключевые слова: вокальная подготовка, методический вектор, учитель музыкального искусства, пение, вокал, техника голосообразования, вокально-исполнительские умения.

SUMMARY

Lai Ciao Qian. The methodological vectors of students' vocal training at pedagogical universities.

Within the limits of the presented article the specificity of future musical art teachers' training is considered in the context of the interaction of its components. An attempt conditionally to distinguish the directions of vocal training is carried out for this purpose, namely: the formation of students' vocal-technical skills, the mastery of theoretical knowledge of phonation and development of their vocal and performing skills. The art of singing, influencing the aesthetic development of students, appears in their ability to understand and appreciate the beauty of vocal art and mastery of a singer, as well as to perform works of vocal music, that is both the challenging and exciting stage of the creative process. A vocal art, influencing artistic offenses, reveals the aesthetic value of various phenomena of reality, enriches the world of the personality, extends its experience, exposes musical-creative capabilities. Therefore, it is important for the future musical art teachers to have a deep understanding of the nature and specifics of vocal art as a means of artistic reflection of reality, its conditionality of general historical and social significance. Hence, we consider vocal training as the maximum process of the developing of the students' ability for deep understanding of the content of musical images and their embodiment in perfect vocal performance form.

Key words: vocal training, methodological vectors, musical art teacher, singing, vocal, techniques phonation, vocal and performing skills.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Єременко О. В. Інтеграційні процеси: особливості реалізації в хореографічній освіті	3
Петренко М. Б. Діяльність концертмейстера-піаніста: теоретичний аспект	13
Пушкар Л. В. Музично-терапевтичний потенціал ритмічно-рухових компетенцій бакалаврів дошкільної освіти.....	22
Степанова Л. В. Методологічні основи дослідження герменевтичної компетентності майбутніх викладачів музики та хореографії.....	32
Танько Т. П. Особливості ігрового навчання в музично-педагогічній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів	43

РОЗДІЛ ІІ. ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Андрощук Л. М. Етапи становлення інноваційної педагогічної моделі хореографічної освіти «Школа мистецтв – Кіровоградський обласний загальноосвітній навчально-виховний комплекс – Кіровоградський державний педагогічний університет»	52
Алексеева Г. В. Українські витoki новаторства Прокоф'єва-піаніста	66
Гулей О. В. Волокитинська порцеляна в змісті краєзнавчої підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва	74
Никифоров А. М. Стан художньої освіти на Слобожанщині кінця ХІХ – початку ХХ століття	81
Мукменєва Р. І. Культурно-просвітницька діяльність кобзарів Сумщини.....	88
Теслева Ю. В. Підвищення кваліфікації вчителів-керівників хореографічних гуртків в Україні у 60-ті – 80-ті роки ХХ століття.....	98

РОЗДІЛ ІІІ. ХОРЕОГРАФІЧНА ОСВІТА: НАЦІОНАЛЬНИЙ І МІЖНАРОДНИЙ ВИМІРИ РОЗВИТКУ

Горських Ю.В. Науковий хореографічний простір Республіки Білорусь: сучасний стан та перспективи розвитку	108
Гекалюк Л. Ю. Розвиток творчого потенціалу студентської молоді засобами хореографії під час проведення "Танцювального марафону «Ми – українці»"	115
Зуєв С. П. Використання комп'ютерних технологій у діяльності хореографа-постановника	121
Криворотенко А. Ю. Формування творчої індивідуальності майбутнього педагога-хореографа у процесі проведення міжвузівської олімпіади зі спеціальності «Хореографія»	131

Куценко С. В. Народно-сценічний танець як засіб усебічного виховання майбутнього педагога-хореографа	138

РОЗДІЛ IV. ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Бірюкова Л. А. Реалізація педагогічних умов і принципів формування вокально-сценічної майстерності студентів на музично-педагогічних факультетах	148
Вей Сімін Педагогічні умови формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутнього вчителя музики	162
Ластовецька Т. М. Формування навичок вокального академічного звукоутворення в майбутніх фахівців з мистецтва.....	171
Філіппенко Н. А. Розвиток рефлексійного мислення майбутніх учителів початкової школи Польщі в процесі музичної підготовки	183

РОЗДІЛ V. ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Конєчна-Новак Людвіка Краса в музичній терапії – клінічні перспективи	192
Ленська Домініка Батьки у ранній інформальній музичній освіті дитини	203
Полянська К. В. Особливості формування навичок ансамблевої гри в учнів-віолончелістів у дитячих музичних школах і школах мистецтв	214
Фалько М. І. Наступність у музично-естетичному вихованні дітей шестирічного віку	225
Федорова Л. М. Гуманізація взаємовідносин між членами опікунської родини засобами сімейної терапії	234

РОЗДІЛ VI. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Єремус-Левандовська Анна Специфіка колоратурного сопрано	243
Жулінський М. В. Методика опанування образотворчої грамоти у вищій школі засобами фотографії й малюнку.....	255
Зуєв П., Зуєва Л. Особливості створення баянного акомпанементу в контексті виражальних засобів вокальної музики (на прикладі пісень М. Ведмедері)	265
Ключко В.В. Методичні засади функціонування ритміки Е. Жак-Далькроза	274
Лай Сяоцянь Методичні вектори вокальної підготовки студентів педагогічних університетів.....	285

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Еременко О. В. Интеграционные процессы: особенности реализации в хореографическом образовании	3
Петренко М. Б. Деятельность концертмейстера-пианиста: теоретический аспект	13
Пушкарь Л. В. Музыкально-терапевтический потенциал ритмично-двигательных компетенций бакалавров дошкольного образования	22
Степанова Л. В. Методологические основы исследования герменевтической компетентности будущих преподавателей музыки и хореографии.. ..	32
Танько Т. П. Особенности игрового обучения в музыкально-педагогической подготовке будущих воспитателей дошкольных учебных заведений	43

РАЗДЕЛ II. ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андрущук Л. М. Этапы становления инновационной педагогической модели хореографического образования «Школа искусств – Кировоградский областной общеобразовательный учебно-воспитательный комплекс – Кировоградский государственный педагогический университет».....	52
Алексеева Г. В. Украинские стоки новаторства Прокофьева-пианиста. .	66
Гулей О. В. Волокитинский фарфор в содержании краеведческой подготовки будущего учителя изобразительного искусства	74
Никифоров А. М. Состояние художественного образования на Слобожанщине конца XIX – начала XX века	81
Мукменева Р. И. Культурно-просветительская деятельность кобзарей Сумщины	88
Теслева Ю. В. Повышение квалификации учителей-руководителей хореографических кружков в Украине в 60-е – 80-е годы XX столетия... ..	98

РАЗДЕЛ III. ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НАЦИОНАЛЬНОЕ И МЕЖДУНАРОДНОЕ ИЗМЕРЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Горских Ю. В. Научное хореографическое пространство Республики Беларусь: современное состояние и перспективы развития	108
Гекалюк Л. Ю. Развитие творческого потенциала студенческой молодежи средствами хореографии во время проведения "Танцевального марафона «Мы – Украинцы!»"	115
Зуев С. П. Использование компьютерных технологий в деятельности хореографа-постановщика	121

Криворотенко А. Ю. Формирование творческой индивидуальности будущего педагога-хореографа в процессе проведения Межвузовской олимпиады по специальности «Хореография»	131
Куценко С. В. Народно-сценический танец как средство всестороннего воспитания будущего педагога-хореографа	138

РАЗДЕЛ IV. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Бирюкова Л. А. Реализация педагогических условий и принципов формирования вокально-сценического мастерства студентов на музыкально-педагогических факультетах	148
Вей Симин Педагогические условия формирования темпо-ритмических исполнительских умений будущего учителя музыки	162
Ластовецкая Т. М. Формирование навыков академического вокального звукообразования у будущих специалистов искусства	171
Филиппенко Н. А. Развитие рефлексийного мышления у будущих учителей начальной школы Польши в процессе музыкальной подготовки... ..	183

РАЗДЕЛ V. ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ И ЮНОШЕСТВА СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

Конечна-Новак Людвика Красота в музыкальной терапии – клинические перспективы	192
Ленская Доминика Родители в раннем неформальном музыкальном образовании ребенка	203
Полянская Е. В. Особенности формирования навыков ансамблевой игры у учеников-виолончелистов в детских музыкальных школах и школах искусств	214
Фалько М. И. Преемственность в музыкально-эстетическом воспитании детей шестилетнего возраста	225
Федорова Л. Н. Гуманизация взаимоотношений между членами опекунской семьи средствами семейной терапии	234

РАЗДЕЛ VI. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

Еремус-Левандовская Анна Специфика колоратурного сопрано	243
Жулинский М. В. Методика овладения изобразительной грамотой в высшей школе средствами фотографии и рисунка	255
Зуев П., Зуева Л. Особенности создания баянного аккомпанемента в контексте выразительных средств вокальной музыки (на примере песен Н. Ведмедери)	265
Ключко В. В. Методические основы функционирования ритмики Э. Жак-Далькроза	274
Лай Сяоцань. Методические векторы вокальной подготовки студентов педагогических университетов	285

CONTENTS

SECTION I. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF ART PEDAGOGY

Yeremenko O. V. Integration processes: peculiarities of implementation in choreography education	3
Petrenko M. B. Activity of the concertmaster-pianist: theoretical aspect	13
Pushkar L. V. Musical and therapeutic potential of rhythmical-motor competences of bachelors of preschool education	22
Stepanova L. V. Methodological foundations of the future music and choreography teachers' hermeneutic competence research.....	32
Tanko T. P. Specifics of gaming teaching in musical and pedagogical training of the future teachers of preschool education institutions	43

SECTION II. HISTORICAL RETROSPECTIVE OF ART EDUCATION

Androschuk L. M. The stages of formation of the innovative pedagogical model of choreographic education "the school of arts – Kirovograd regional comprehensive educational complex – Kirovograd state pedagogical university".	52
Aleksieieva G. S. Ukrainian origins of innovation of the pianist S. Prokofiev (to the 125th anniversary of birthday).....	66
Guley O. V. Volokitin porcelain in the content of the future fine arts teacher's country-study training.....	74
Nikiforov A. M. The state of art education in Slobozhanshchyna of the late XIX – early XX century	81
Mukmeneva R. I. Cultural-educational activity of Kobzars of Sumy region .	88
Tesleva Y. Professional development of teachers-leaders of dance clubs in Ukraine in the 60–80-ies of the XX century	98

SECTION III. CHOREOGRAPHIC EDUCATION: NATIONAL AND INTERNATIONAL DIMENSIONS OF DEVELOPMENT

Horskykh Yu. V. Research choreographic space of the Republic of Belarus: modern state and prospects of development	108
Gekaliuk L. Development of students' creative potential by means of choreography during the "Dance marathon "We are Ukrainians!"	115
Zuiev S. P. The use of computer technologies in the activities of the choreographer	121
Kryvorotenko A. Y. Forming of the creative individuality of the future teacher-choreographer in the process of realization of the Interuniversity olympiad on the speciality «Choreography»	131
Kutsenko S. The folk-stage dance as a means of the comprehensive education of the future choreography teacher.....	138

SECTION IV. PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MUSICAL ART TEACHER

Biriukova L. A. Realization of pedagogical conditions and principles of vocal and stage skills formation of students at musical-pedagogical departments	148
Wei Simin. Pedagogical conditions of the future music teacher's tempo-rhythmic performance skills formation	162
Lastovetska T. M. Formation of the academic vocal sound production skills in the future art specialists	171
Filippenko N. Development of reflection of the future primary school teachers in Poland in the process of musical training	183

SECTION V. CHILDREN'S CREATIVE DEVELOPMENT BY MEANS OF ART

Konieczna-Nowak Ludwika Beauty in music therapy – clinicians' perspective	192
Lenska Dominika Parents in early informal music education of the child	203
Polianska K. V. Peculiarities of the ensemble play skills formation in the pupils-cellist at children's music schools and children's art schools	214
Falco M. I. Continuity in musical-aesthetic education of six-year-old children.	225
Fedorova L. N. Humanization of the relationship between members of the foster families by means of family therapy	234

SECTION VI. METHODS OF TEACHING ART SUBJECTS

Jeremus-Lewandowska Anna The specifics of coloratura soprano	243
Zhulinsky M. Pictorial technique mastering literacy in higher education by means of photography and drawing	255
Zuiev P., Zuieva L. Peculiarities of creating accordion accompaniment in the context of expressive means of vocal music (on the example of N. Vedmederi's songs).....	265
Kliuchko V. Methodological foundations of Emile Jacques-Dalcroze's rhythmic functioning	274
Lai Ciao Qian. The methodological vectors of students' vocal training at pedagogical universities	285

АВТОРИ НОМЕРУ

Алексеева Галина Володимирівна – доцент кафедри музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Андрощук Людмила Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хореографії та художньої культури Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Україна)

Бірюкова Лариса Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хорового диригування, вокалу та методики музичного навчання Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Вей Сімін – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (Китай)

Гекалюк Людмила Юріївна – викладач кафедри хореографії та художньої культури Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Україна)

Горських Юлія Вікторівна – аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Гулей Ольга Володимирівна – Заслужений майстер народної творчості України, старший викладач кафедри образотворчого мистецтва, теорії історії музики та художньої культури, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Єременко Ольга Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри хорового диригування, вокалу та методики музичного навчання Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Єремус-Левандовська Анна – доктор хабілітований, професор, Музична академія ім. І. Я. Падеревського в Познані (Польща)

Jeremus-Lewandowska Anna – prof., dr hab., Akademia Muzyczna im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu (Polska)

Жулінський Микола Васильович – доцент кафедри образотворчого мистецтва, теорії, історії музики та художньої культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Зуєв Павло Кирилович – доцент кафедри музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Зуєв Сергій Павлович – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Зуєва Людмила Вікторівна – доцент кафедри музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Ключко Вероніка Валеріївна – аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Konieczna-Nowak Ludwika – kierownik Zakładu Muzykoterapii w Akademii Muzycznej w Katowicach (Polska)

Конечна-Новак Людвіка – керівник закладу музикотерапії Музичної академії Кароля Шимановського в Катовицях (Польща)

Криворотенко Анастасія Юріївна - заступник завідувача кафедри хореографії та художньої культури з виховної роботи та педагогічної практики, викладач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Україна)

Куценко Сергій Володимирович – ст. викладач кафедри хореографії та художньої культури Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Україна)

Лай Сяоцянь – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (Китай)

Ластовецька Тетяна Миколаївна – викладач кафедри хорового диригування, вокалу та методики музичного навчання Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Lenska Dominika – dr, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach (Polska)

Ленська Домініка – др, викладач, Музична академія імені Кароля Шимановського в Катовицях (Польща)

Мукменєва Рената Ільдаровна – викладач по класу бандури Сумського вищого училища мистецтв та культури імені Д.С. Бортнянського (Україна)

Никифоров Андрій Михайлович – викладач кафедри образотворчого мистецтва, теорії, історії музики та художньої культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Петренко Марина Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хорового диригування, вокалу та методики музичного навчання Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Полянська Катерина Валеріївна, кандидат філософських наук, доцент кафедри струно-смічкових інструментів Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського

Пушкар Лариса Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Степанова Людмила Василівна – викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (Україна)

Танько Тетяна Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Україна)

Теслева Юлія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціально-гуманітарної освіти КЗ «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»

Фалько Марина Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хорового диригування, вокалу та методики музичного навчання Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Федорова Лідія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, соціальної роботи та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Філіппенко Наталія Аркадіївна – викладач кафедри мистецької педагогіки та хореографії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ**
(Current issues of art education)

Збірник наукових праць
Випуск 2 (8)
Виходить двічі на рік

Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія КВ № 19537-9337 Р від 24.10.2012

Відповідальна за випуск *В. І. Шейко*
Комп'ютерна складання та верстання *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 28.12.2016.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman. Папір офсетний.
Друк цифровий. Ум. друк. арк. 17,67. Ум. фарб.-відб. 17,67.
Обл.-вид. арк. 19,45. Вид. №98.
Тираж 300 пр.

Видавець і виготовлювач:
ФОП Цьома С.П. 40002, Суми, Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.