

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ МИСТЕЦТВ
ІМЕНІ І.П. КОТЛЯРЕВСЬКОГО
КАФЕДРА ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ
ХНУМ ІМЕНІ І.П. КОТЛЯРЕВСЬКОГО
БЛАГОДІЙНИЙ ФОНД «МИСТЕЦЬКИЙ АЛЬЯНС»

Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції

**МИСТЕЦЬКА ОСВІТА
В УМОВАХ СУЧАСНОГО СВІТУ
(До 105-річчя ХНУМ імені І.П. Котляревського)**

Харків 2022

З М І С Т

МЕТОДОЛОГІЧНІ І ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

СМИРНОВА Тетяна Анатоліївна Δ Проблема інтеграції в мистецькій освіті	3
БЕВЗ Марина Володимирівна Δ Актуальні проблеми викладання курсу «Загальне та спеціалізоване фортепіано» у закладах вищої освіти мистецького спрямування	13
РАСТРИГІНА Алла Миколаївна Δ Комунікаційний потенціал диригентсько-хорової педагогіки	17
ШЕВЧЕНКО Інга Леонідівна Δ Особливості вокального виховання сучасних хормейстерів	22
КОЛОСКОВА Жанна Володимирівна Δ Формування естетики жесту в процесі диригентської підготовки майбутнього вчителя-музиканта	28
ТУШЕВА Вікторія Володимирівна Δ Методологічні орієнтири у гуманітарному дослідженні	31
ГАНЗБУРГ Григорій Ізраїлевич Δ Гра напам'ять у музичній педагогіці та виконавстві	41

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ

ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МИТЦЯ

ПОПОВА Наталія Олександрівна, ПОПОВА Людмила Євгенівна Δ Психологічні аспекти дистанційного навчання школяра	45
СТЕЦЮК Наталія Вадимівна Δ Практична робота над творами малої форми	50
МІШЕНІНА Світлана Миколаївна Δ Вплив темпераменту виконавця-піаніста на всі етапи роботи над музичним твором	56

ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МИТЦЯ

- ПОЛУБОЯРИНА** Ірина Іванівна Δ Удосконалення змісту освіти підготовки студентів музикантів 61
- ТКАЧЕНКО** Тетяна Володимирівна Δ Використання вокально-пісенної спадщини Г.С. Сковороди в підготовці майбутніх вокалістів 70
- ВОРОНЦОВ** Сергій Олександрович Δ Мобільні пристрої в практиці викладання інформаційних технологій в закладах вищої мистецької освіти 74
- СУХОБРУСОВА** Ольга Олександрівна Δ Про навчальну програму початкової мистецької освіти з дисципліни «Загальне та спеціалізоване фортепіано» ХДМЛ авторів О. Сухобрусової, Л. Подпальної та Ю. Бабалян: передумови створення, концепція 79

МЕТОДОЛОГІЧНІ І ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

СМИРНОВА Тетяна Анатоліївна,
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри теорії і методики мистецької освіти
ХНУМ імені І.П. Котляревського

ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Поняття «інтеграція» (лат. Integratio – відновлення, integer – цілий) у педагогічних дослідженнях розглядається як процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання. Як тенденція інтеграція об’єктивно детермінується матеріальною єдністю світу, взаємопроникненням різних видів діяльності, всезагальним зв’язком якісно різноманітних об’єктів. Посилення єдності та

уніфікації знання відбувається через взаємодію інтеграції і диференціації наук. Важливу роль у розумінні інтеграції відіграє *синергетична парадигма*, осмислення фундаментального характеру необоротності еволюції, єдиного синергетичного процесу, в якому виявляється конструктивна роль хаосу, конкуренції цілей, змісту і форм, закладених у системі (Г. Хаген). Застосовуються такі механізми інтеграції, як закон, мережа теорій, картина, світ. Актуальними для розуміння інтеграції стають категорії часу, простору, інформації, енергії.

В контексті інтеграції знань І. Козловська акцентує роль групи методологічних принципів. *Принцип історизму* пояснює історичну зумовленість інтеграційних процесів. *Принцип системності* акцентує важливість систематизації знань, законів і правил нової інтеграції. *Принцип діалектичного заперечення розвитку* свідчить про зв'язок інтеграції і диференціації. *Принцип об'єктивності* наголошує роль достатньої підстави для інтеграції. Варто також розуміти необхідність *достатньої різноманітності елементів інтеграції*, що потребує всебічного вивчення явищ і процесів. Також актуальною залишається вимога розгляду явищ у взаємозв'язку і взаємодії.

І. Козловська виділяє *рівні інтеграції знань*:

1. Інтеграція науки і певного напрямку діяльності (наприклад, мистецтвознавства і мистецької діяльності);
2. Інтеграція наук (гуманітарні науки як знання про культуру, мистецтво, мистецьку психологію і педагогіку).
3. Інтеграція окремих компонентів наук (інтеграція відомостей з музикознавства-хорознавства-інструментознавства-інтерпретології).

В процесі інтеграції знань виникає їхня *нова якість* як найважливіша ознака інтегрованого знання. Відбувається *перетворення якісних і кількісних характеристик* знань. Зокрема, нові галузі знань: музикознавство, музична педагогіка виникли завдяки накопиченню, інтегративній взаємодії значної кількості якісно різноманітних *методичних, практичних праць*, які сприяли визріванню музикознавчих, музично-педагогічних ідей, теорій, і врешті-решт, музичної педагогіки як підрозділу педагогіки.

Виникає логічне запитання стосовно ознак *інтеграції як когнітивного процесу*? З'ясовано, що інтеграція як когнітивний процес набуття нового знання виникає через *тотожність, відмінність, протилежність, суперечність елементів знань*, які, інтегруючись, спричиняють появу нового знання, яке стає новим членом «діалектичної пари» (І. Козловська) знань у новій цілісності. Навпаки, *тенденція диференціації* відбиває прагнення глибше і конкретніше пізнати, проаналізувати закономірності і різноманітність складових цілого (наприклад, навчання в університеті на різних факультетах, опанування спеціалізацій «фортепіано, орган»; «хорове диригування», «актор», «режисер»).

Інтеграція знань відбувається завдяки вивченню і залученню категорій «*одиночне*» (окремий прийом гри на скрипці), «*особливе*» (виконавська техніка скрипаля-професіонала), які допомагають опанувати «*загальне*» (виконавська майстерність скрипаля). Інтеграцію знань актуалізують поняття «*закономірність*», «*необхідність*», «*випадковість*», які пояснюють ґрунтовність, узагальненість нових знань або дисциплін.

Педагогічна інтеграція як засіб дозволяє знаходити загальну платформу, системоутворюючий чинник або продуктивну ідею для зближення знань з окремих предметів або засіб удосконалення освітнього процесу. Якісно інтегрованому тексту притаманні *глибина і повнота* (певна кількість основних, додаткових і допоміжних понять); *гнучкість* (змінність пошуку, інтеграція різнопредметних знань і методів); *стійкість, усвідомленість* (забезпечення свідомості пізнання, наявність уточнень, розумінь, пояснень, аргументацій) [5]. *Провідними ознаками педагогічної інтеграції* як процесу створення нового знання або дисципліни є:

- *розвиток* як виникнення нових якостей (поступальний або стрибкоподібний);
- перехід кількісних змін і змін окремих властивостей у корінні;
- заперечення старої якості новою. *Зміст нового знання (предмету)* складає сукупність нових суттєвих властивостей, зовнішніх і внутрішніх процесів, що організують *певну нову форму*.

Негативними ознаками нового знання (дисципліни) визнають:

- невідповідність змісту і форми;

- помилки у структуруванні тем;
- зміни між зовнішнім і внутрішнім;
- зайва деталізація певної теми;
- дублювання знань;
- підміна сутності видимістю.

Якими ж інтелектуальними вміннями ми користуємося в процесі інтеграції або диференціації знань? Протилежні напрями диференціації та інтеграції потребують *різних інтелектуальних умінь: аналізу і синтезу, індукції і дедукції, абстрагування і конкретизації*. Важливого значення для інтеграції знань набувають *прийоми творчої діяльності*: конструктивно-творчі вміння, здатність до утворення та актуалізації зв'язків (внутрішньо системні, міжсистемні, міждисциплінарні); прийоми перенесення (з предмету на предмет; з навчальної в пізнавальну і творчу діяльність; правила і способи дії в нових умовах). Процес інтеграції знань потребує від викладача і студентів здатності переструктурувати ситуації (гештальтпсихологія), враховувати мотиваційні процеси, вміти синтезувати знання, способи дій, цінності, інтелектуальні й творчі процеси.

Інтегративний підхід реалізується також у площині знань про особистість та колектив. У *психології* стверджують про *інтегральну концепцію особистості*, якій притаманні досконалість нервової системи, розвиненість інтелекту і волі, чітка координація всіх психічних функцій, здібностей, їх спрямованість у суспільно корисне річище (сплеск наукового, мистецького або організаційного генія). Психологи В. Мерлін, А. Урсул підкреслюють важливість системного дослідження індивідуальності, її інтегральних властивостей у складній взаємодії елементів. У *соціальній психології* виділяють групову інтеграцію як процес упорядкування внутрішніх групових структур, перебудову діад-тріад у нову цілісність – колектив. Йдеться про інтеграцію розрізнених «Я» в колективну індивідуальність «МИ», кооперацію керівника, лідерів і членів групи, що відбувається з метою здійснення спільної діяльності.

Інтеграцію у навчанні розглядають як мету та як засіб навчання. Дидактична інтеграція як освітня мета сприяє створенню цілісного уявлення студента про

навколишній світ у вигляді суб'єктивного «образу світу», «картини світу», «інтегративного світогляду». Результатом інтегративного підходу можуть бути цілісність знань різних рівнів (про дійсність, світ, світ *природи*, світ людини, світ мистецтва; з тієї чи іншої галузі; предмета, курсу, розділу, теми), яка інтегрується зі способами дій, досвідом ціннісної і творчої діяльності. Інтегративний підхід реалізується у вигляді інтегрованих курсів чи окремих дисциплін, при цьому цілісність змісту освіти формується на основі спільних для всіх дисциплін понять, методів і форм навчання, контролю і корекції досягнень студентів, що сприяють об'єднанню змісту освіти. Педагогічна інтеграція доповнює диференціацію у навчанні, сприяє вихованню ерудованого студента, що має цілісне світосприймання, здатність систематизувати власні знання і нетрадиційно підходити до вирішення проблеми.

Сучасне уявлення про інтегративні процеси пов'язують із знаходженням нових зв'язків у змісті освіти, інтеграцією наукових підходів, предметів, понять. Вчені наголошують можливість інтеграції всіх компонентів педагогічного процесу (мети, змісту, методів, засобів, форм). Практично всі аспекти навчання ув'язуються з ідеями інтеграції, що дозволяє сформуванню таких рис сучасного стилю мислення учнів та студентів: *системність, детермінізм, конкретність, перспективність, критичність, евристичність, почуття міри, гармонії, узагальненість*.

Виділяють два основні типи дидактичної інтеграції:

індуктивно-взаємодіючий та холістський. *Індуктивно-взаємодіючий тип* сприяє установленню зв'язків між компонентами знань або змісту освіти, що сприяють утворенню цілісності, яка є пасивним результатом, народженим під впливом взаємодії паритетних частин.

виділяють такі типи інтегративних зв'язків:

- локальні (найпростіші);
- частково-системні (системні асоціації, порівняння, тотожність, сумісність, контраст, узагальнення);
- внутрішньо системні (причинно-наслідкові, часові, просторові, кількісні, культурні);

- міжпредметні, міжсистемні.

Холістський тип передбачає пріоритет цілого як інтегральної якості, він задає характер взаємозалежності компонентів і завдяки вихідній константі забезпечує більш високий рівень впорядкованості, кількісне зростання зв'язків. Автори підкреслюють, що у процесі дидактичної інтеграції слід запобігати механічного поєднання предметів, без урахування системоутворюючого чинника. І. Козловська виділяє рівні дидактичної інтеграції:

- взаємопредметний (горизонтальна інтеграція окремих компонентів у середині певного предмету, зокрема музики);
- міжпредметний (вертикальна інтеграція груп предметів, поєднаних в один курс).

Теоретичними засадами інтегративного знання у мистецькій освіті, крім синергетичного, слід назвати системний, міждисциплінарний, культурологічний, аксіологічний наукові підходи, які актуалізують історико-наукові, історико-культурологічні, мистецтвознавчі, мистецько-педагогічні знання.

Провідними ознаками інтегрованого знання у вищій музичній школі, вважає Л. Рапацька, є міждисциплінарність, узагальненість, системність і загальнонауковість. Л. Надірова акцентує увагу на інтеграції в освіті музиканта і музиканта-педагога поєднання методів (гри-дослідження-дискусії).

О. Рудницька теоретичний рівень мистецької інтеграції вбачає в площині ознак мистецтва. Рудницька наголошує на усвідомленні студентами сутності понять художнього змісту і форми, жанру і стилю, художньої метафори, символу, алегорії.

Такий підхід потребує зіставлення за принципом аналогії і контрасту різних явищ мистецтва, засобів художнього осмислення дійсності, проведення паралелей між творами, сюжетами, стилями, жанровою і структурною композицією. Можна погодитися з авторкою стосовно необхідності забезпечення у змісті мистецької освіти досвіду творчої і ціннісної діяльності, який забезпечується інтеграцією особистісно-чуттєвих вражень, активізацією психологічних механізмів синестезії.

Першими спробами інтеграції знань у середній та вищій музичній освіті було *проблемно-комплексне опанування музичних видів діяльності на міжпредметній*

основі. Йдеться про інтеграцію мистецьких знань і способів дій навколо певної загальної проблеми (20-ті роки минулого століття – проблема музично-творчого розвитку особистості, Ж-Ж. Далькрос). У 50-70-ті роки вивчалися міжпредметні мистецькі зв'язки як засіб інтеграції досвіду творчої і ціннісно-орієнтаційної діяльності у мистецтві (концепція К. Орфа про творчий розвиток дітей на тлі поєднання музики, поезії, руху; інтеграція музичної і хореографічної діяльності в ансамблях пісні і танцю). Такий вид інтеграції дозволяє перевести міжпредметні зв'язки у внутрішньо предметні.

У 60-90-ті роки ХХ ст. поширилася тенденція до інтеграції знання як *мети професійної освіти*, у тому числі мистецької. Так, на підставі інтеграції музичних знань і різновидів музичної діяльності (музично-виконавська, музично-педагогічна, музично-просвітницька) здійснюється підготовка вчителів музичного мистецтва (інтеграція міждисциплінарна). В наш час в зарубіжній освіті музикантів різних фахів активно застосовують дидактичну інтеграцію. Так, у США (Арканзаський Технологічний університет, Темпл університет, Мічиганський Державний університет) музиканти різних спеціалізацій вивчають інтегровані курси «Література» (вокальна, хорова, фортепіанна), «Музична техніка ХХ ст.», «Музична література», «Суміжні мистецтва», «Освіта обдарованих людей», «Суспільні науки», «Гуманітарні науки», «Природничі науки», «Освіта».

Широко використовується *інтеграція у сучасній мистецькій освіті*, яку тлумачать як процес взаємопроникнення мистецтв, вироблення спільного підходу до їх розуміння і вивчення, спосіб поліхудожнього пізнання мистецьких явищ (О. Рудницька).

Дослідженню різних аспектів мистецької інтеграції присвятили свої праці Л. Масол, О. Олексюк, О. Рудницька, О. Стріхар, Г. Шевченко, О. Щолокова, Б. Юсов. О. Рудницька, обґрунтовуючи педагогічну доцільність інтеграції мистецтв у професійній підготовці музикантів-педагогів наголошує, що будь-який вид мистецтва, що використовується окремо, не може повною мірою забезпечити розв'язання освітніх завдань. Тому лише інтеграція мистецтв, утворена на основі їхньої взаємодії, *сприяє гармонійному розвитку особистості, розкриває цілісну*

художню картину світу і в такий спосіб впливає на формування світогляду особистості [2].

О. Ростовський вважав мистецьку інтеграцію, взаємодію муз дієвим засобом набуття досвіду навчально-творчої діяльності. Адже, стверджував автор, інтеграція у мистецтві спричиняє сукупне художнє мислення особи, складне утворення у художньому мисленні, яке становить художньо-естетичну єдність, поєднання кількох духовних начал, які мають розкрити людині цілісний світ життя. Отже, в умовах інтегрованого навчання взаємопроникнення й систематизація мистецьких знань студентів (учнів), становлення в них цілісної картини та багатомірної картини світу, розвиток творчих здібностей і гнучкого мислення (симультанного, критичного, діалектичного) відбувається більш ефективно. Вчені відзначають збільшення евристичного потенціалу мистецтв за умов впровадження інтегративних технологій.

Поняття «*мистецька інтеграція*» О. Рудницька тлумачить як принцип, що детермінує варіанти й послідовні етапи взаємодії різних видів мистецтв, від їх комплексного використання до синтезу. Відповідно до способів функціонування мистецтв, ознайомлення з ними у навчальному процесі має враховувати три основні аспекти:

- вивчення *окремих видів мистецтва* (інтеграція відсутня);
- використання прикладів *взаємодії мистецтв*, до якої належить демонстрація близьких за настроєм, стилем або жанром творів музики і живопису (літератури, архітектури, скульптури) з метою посилення їх впливу на реципієнта (інтеграція на рівні комплексу мистецтв);
- розгляд *художнього синтезу*, в якому відбувається органічне злиття різних видів художньої творчості (інтеграція на рівні художнього синтезу).

Слід зазначити, що осягнення мистецьких дисциплін відбувається в процесі інтерпретування, розуміння, індивідуального пошуку особистісно значущих смислів творів мистецтва, який може бути нескінченним.

Провідним *педагогічним принципом* у всіх зазначених аспектах мистецької освіти (вивчення одного з мистецтв, їх комплексу та художнього синтезу) є *принцип*

усвідомлення і засвоєння специфіки художньої мови – сукупності особливих для кожного виду мистецтва виражально-зображувальних засобів і прийомів створення художнього образу. При опануванні окремого виду мистецтва відбувається накопичення знань про засоби виразності в одному з видів творчості. З цією метою у системі вищої музичної освіти використовують методи аналізу, порівняльного аналізу, класифікації, систематизації, узагальнення знань, набутих в процесі аналізу музичних творів (музично-теоретичного, інтонаційно-драматургічного, жанрово-стильового, жанрово-типологічного). Для середньої музичної освіти рекомендуються методи художньо-педагогічного аналізу, діалогу з образом твору, аналізу-інтерпретації, демонстрації, відбору художніх засобів тощо.

Комплексне використання мистецтв дає можливість досягнути і зіставити різні художні мови, що створює основу для активізації уяви, асоціативного мислення, збагачення чуттєвої сфери сприйняття мистецтв. У вищій музичній школі можуть використовуватися методи порівняльного аналізу за схожістю та відмінністю різних видів мистецтв, системно-структурного аналізу мистецької мови, компаративного аналізу. Для середньої музичної освіти дієвими є методи систематизації та узагальнення мистецьких знань як єдності образів, почуттів й морально-естетичних ставлень; методи створення художньо-творчого середовища, герменевтичної, евристичної бесіди. Систематизацію відомостей забезпечують прийоми вибору та відбору художніх засобів і деталей. На прикладі музики, літератури й живопису особливо видно, як кожне з мистецтв по-своєму вглядається й вслухається в довкілля, по-своєму осягає й осмислює його, не тільки має свій неповторний стрій художньої мови й образного мислення, але й вміщує інший аспект змісту, зазначає О. Ростовський.

Художній синтез розкриває процеси взаємопроникнення засобів виразності (візуальних, слухових, кінестетичних), ефект їхньої трансформації в єдине ціле, спричиняє полісенсорний вплив на емоційно-почуттєву сферу суб'єкта сприйняття. Для вищої школи слухними вважають порівняльно-історичний, порівняльно-стильовий види аналізу і синтезу, структурно-функціональний аналіз, семантичний аналіз, що розкриває сутність змісту і значень синтезу мистецтв. У широкому

значенні інтеграцію знань у галузі мистецької освіти можна уявити як послідовність етапів опанування художньої мови і набуття досвіду її сприйняття: від окремих видів моносенсорних мистецтв до відчуття та розуміння форм їх органічного сполучення.

Слід зауважити, що інтеграція може виявлятися як засобом педагогіки мистецтва (як засіб виховання мистецтвом) у середній освіті, так і у процесі підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін як *інтеграція мистецько-педагогічна, професійно-педагогічна* тощо. Зокрема О. Рудницькою запропоновано предметно-інтегративну модель опанування мистецтва студентами мистецьких навчальних закладів, згідно з якою зміст та організаційні форми мистецько-педагогічної підготовки майбутніх фахівців об'єднуються навколо *домінантного різновиду мистецтва* й узгоджуються з його законами та принципами функціонування. Сучасна педагогіка дійшла висновку про широкі можливості впровадження елементів мистецтва та відомостей у галузі мистецтва до змісту навчальних курсів різних циклів. О. Отич розроблено інтегративні педагогічно-мистецькі курси «Педагогіка мистецтва» й «Творчі мистецько-педагогічні майстерні» для студентів системи професійно-педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька. 2002
2. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів. Х : Ранок, 2006. 256 с.
3. Олексюк О. М., Ткач М. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі : посібник. Київ :Знання України, 2009.
4. Стрихар О. І. Розвиток особистості та формування світоглядних орієнтацій сучасної молоді засобами музичного мистецтва. Херсон. Грінь Д.С., 2014.
5. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи. Львів : Світ, 1999. 302 с.
6. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : монографія. Чернівці : Зелена

Буковина, 2009. 752 с.

7. Радієвська А. А. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів молодших класів у ліцеї мистецтв : автореф ... дис. канд. пед. наук. Харків, 2015. 20 с.

УДК 78: 786. 2.(477. 54)

БЕВЗ Марина Володимирівна,

професорка кафедри загального та спеціалізованого фортепіано

ХНУМ імені І.П. Котляревського,

заслужена діячка мистецтв України,

кандидатка мистецтвознавства, професорка

Актуальні проблеми викладання курсу

«Загальне та спеціалізоване фортепіано»

у закладах вищої освіти мистецького спрямування

Курс загального та спеціалізованого фортепіано є одним з найважливіших у комплексній підготовці фахівців з музичного мистецтва. Якість освіти, якій наразі приділяється особлива увага, забезпечується у закладах вищої освіти мистецького спрямування усім комплексом дисциплін, серед яких дисципліни «Загальне фортепіано» та «Спеціалізоване фортепіано» займають особливе місце. Наші випускники мають бути конкурентоспроможними на сучасному ринку праці, бути готовими до професійної «мобільності» і саме ці курси спрямовані на забезпечення високого рівня фахової підготовки, зокрема, формують здатність до розширення сфер мистецької діяльності. Адже «крізь призму фортепіано» можна долучитися до нових, оригінальних форм співтворчості, набути навичок фортепіанного супроводу сольного виступу, розширити можливості ансамблевого музикування тощо. У доповіді наводяться

аргументи з сучасної педагогічної та концертної практики щодо справедливості цього твердження.

Стратегічними завданнями, на вирішення яких в сучасних умовах мають бути спрямовані вищезначені курси, є розвиток музичного мислення засобами фортепіанного мистецтва, формування музичного інтелекту шляхом занурення в безмежний світ фортепіанної музики, удосконалення навичок читання з листа та транспонування, ансамблевого музикування, виконавської свободи і, як слідство, сприяння формуванню творчої особистості майбутнього митця.

Скорочення обсягу навчального навантаження до 600 годин, що відбувалося поступово протягом останніх років, призвело до змін в обсязі курсів, що у свою чергу, спонукає до певного коригування їх структури курсів та змістовного наповнення.

На думку автора, шляхами удосконалення курсів «Загальне фортепіано» та «Спеціалізоване фортепіано» у відповідності до вимог сьогодення є:

– *репертуарна політика*. Загальновідомим є той факт, що загальнокультурний та, так би мовити, «вузькопрофесійний» рівень студентів закладів вищої освіти мистецького спрямування нерідко не корелюється з рівнем їх вмінь та навичок у грі на фортепіано. Однак, вивчення цілої низки музично-теоретичних дисциплін: гармонії, сольфеджіо, поліфонії, аналізу музичних форм та ін. – неможливе без вільного володіння фортепіано. І саме в рамках означених курсів відбувається подолання «мовного бар'єру» студента на шляху досягнення їм усіх компонентів фахової підготовки. Тому питання вдалого, доцільного репертуару, створення сучасних програм є дуже актуальними. Особливо цінними в цьому контексті стають твори, що мають ясну музичну мову, зручні з точки зору фортепіанної техніки прийоми викладу та, разом з тим, узагальнену, «дорослу» образність. Для формування сучасного фахівця величезне значення має національний репертуар. Сприймання світу звуків, органічний «звуковий фон», що формується в дитинстві – мелодика рідної мови, колискові пісні матері – створюють фундамент музичних уявлень, що розвиваються у процесі професійного навчання. Така «базова» наповненість

звукowymi враженнями сприяє розвитку диференційованого інтонування, органічного фразування тощо. Включення до програми курсу як творів, що належать до національної музичної класики, так і творів сучасних українських композиторів, на нашу думку, сприятиме не тільки оволодінню необхідними піаністичними навичками, а і подоланню певного психологічного бар'єру у виконанні опусів, що складають золотий фонд світової фортепіанної літератури.

Вивчення творчого спадку українських композиторів, зокрема, представників харківської композиторської школи, вважаємо одним зі шляхів, спрямованих на максимальний розвиток сучасного фахівця. Нагадаємо, що такі харківські митці, як Валентин Борисов, Ігор Ковач, Ігор Польський, Марк Кармінський, Олена Гнатовська, Володимир Золотухін, Володимир Птушкін створили яскраві, змістовні фортепіанні твори, що здатні збагатити і прикрасити не тільки програму курсів загального та спеціалізованого фортепіано, а і стати перлинами сучасного концертного життя.

– *Ансамблеве музикування* має бути значною частиною програми курсів, оскільки надає можливість «зсередини», за допомогою фортепіано, досягнути симфонічну та камерну музику, доторкнутися до оригінальних фортепіанних ансамблевих творів, розвинути слухову увагу, сформувані навички гри в ансамблі.

– *Практична апробація теоретичних знань*. За власним багаторічним досвідом викладання курсів загального та спеціалізованого фортепіано можемо ствердно зауважити, що досить часто здобувачі вищої освіти не мають навичок практичного застосування отриманих теоретичних знань: питання музичної форми, стильових «атрибутів» твору, що вивчається, і не тільки за фортепіано, але і в класі з фаху, тощо. Тобто теоретичні знання окремо, а реальний музичний твір – окремо. Питання: як він існує у часі, за якими правилами або без правил, у чому криється перший (поверхневий) та, може, більш складні, глибинні змісти твору? Завдяки яким засобам виразності створюється цілісна концепція інтерпретації твору, як досягти відповідної змісту технічної спроможності? Якість звуку – якою вона має бути у кожному конкретному

випадку і як цього досягти? У курсах загального та спеціалізованого фортепіано можна спілкуватись, саме спілкуватись з цілої низки питань, вивчаючи певні твори на фазі ознайомлення, пробуджуючи *власну* думку студента, *власний* пошук відповідей на проблемні питання, *власне* ставлення, що, у свою чергу, і сформує власний творчий почерк митця.

– *Концерти студентів класу*. Ця форма роботи є могутнім фактором виховання та пробудження творчої активності студентів та сприяє досягненню низки цілей, а саме: публічне виконання концертної програми формує виконавські навички студентів. Ігрова практика забезпечує відчуття музичного матеріалу «зсередини», прояснює всі взаємозв'язки та закономірності, активізує музичне мислення, пробуджує емоційно-образну уяву, виховує виконавську волю та витримку. Створення оригінального звукового «продукту» – аранжувань для складу інструментів, наявних у класі або виконання творів студентів – композиторів, співтворчість та надзвичайне задоволення від отриманого результату, впевненість у власних силах та виконавська свобода – безумовні чесноти цієї форми роботи.

Одже, курси загального та спеціалізованого фортепіано мають бути спрямовані на пізнання музики у всій її різноманітності і саме фортепіанна підготовка в значній мірі обумовлює можливість широкого охоплення та засвоєння як фахових, так і музично-теоретичних дисциплін. Інтенсифікація усіх видів роботи з акцентом на виборі відповідного репертуару, питаннях формоутворення, жанру та стилю, характеру тематизму, акустичних ефектах, виконавській сольній та ансамблевій практиці і, головне, небайдуже ставлення до викладання курсу, пошук нових, креативних форм роботи зі студентами зі збереженням найкращих надбань фортепіанної педагогіки та виконавства забезпечить відповідний сучасним вимогам рівень підготовки фахівців з музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

Бевз М.В. (2005). Фортепіанна творчість для дітей та юнацтва Марка Кармінського як складова частина сучасного педагогічного репертуару. *Культурна спадщина Слобожанщини: «Слобожанские чтения»*, 100-107.

Бевз М.В. (2007). Фортепіанні твори І. Ковача. Нотатки викладача. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*, 19, 40-49.

Бевз М.В. (2008). «Дитячий зошит» В. Борисова у просторі фортепіанної музики для дітей та юнацтва. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*, 21, 176-182.

Бевз М.В. (2015). Фортепіанні твори харківських композиторів у курсі загального та спеціалізованого фортепіано музичного вузу (нотатки викладача). *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*, 43, 7-21.

РАСТРИГІНА Алла Миколаївна,

докторка педагогічних наук, професорка,

професорка кафедри мистецької освіти

ЦДПУ імені Володимира Винниченка

(м. Кропивницький, Україна)

rastrygina.alla@gmail.com

КОМПЕТЕНТНІСНІ ЗАСАДИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПЕДАГОГІКИ

Трансформаційні процеси, що відбуваються сьогодні у вищій освіті України, котра, будучи похідною культури, в усі часи була і залишається джерелом культурних традицій і центром становлення духовності народу, спрямовані на глибинну інтенсифікацію духовного життя суспільства в цілому й майбутніх фахівців зокрема. Особливо це стосується професійної мистецької освіти й музично-педагогічної в тому числі, у змісті якої мистецтво хорового

співу займає одне із провідних напрямків підготовки майбутнього фахівця-музиканта. Тож, стратегія розвитку музично-педагогічної освіти сьогодення пов'язана з інноваційними перетвореннями її змісту й має ґрунтуватись на вирішенні завдань щодо якісної підготовки професійно компетентного вчителя-музиканта [4] на засадах диригентсько-хорової педагогіки як мистецько-освітнього феномена, що функціонує у педагогічних ЗВО, де здійснюється підготовка майбутніх фахівців на предметах диригентсько-хорового циклу [1] за спеціальністю «Музичне мистецтво».

Диригентсько-хорові дисципліни посідають одне із провідних місць у системі підготовки майбутнього педагога-музиканта, оскільки визначаються специфікою роботи фахівця, спрямованою на практичне вирішення завдань становлення духовності підростаючого покоління засобами хорового мистецтва. Відправною тезою у використанні педагогічного потенціалу диригентсько-хорової підготовки з метою поглибленого розвитку професійної компетентності майбутнього педагога-музиканта, для нас стала думка М. Корсавіна про те, що істинним диригентом може бути тільки той, хто володіє високим рівнем професійної культури, знає світову музичну та художню літературу, добре розуміється в гармонії, поліфонії, інструментовці, має досконалий диригентський апарат, що передбачає еластичні руки, вольовий рух, чіткість й ясність схеми, музикальність рук [2]. Тож, саме диригентсько-хорові дисципліни (хорознавство, хоровий клас, практикум роботи з хором, хорове аранжування, хорове диригування, шкільний пісенний репертуар), які наразі мають місце в навчальних планах зі спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), містять суттєві педагогічні можливості й виступають ефективним педагогічним засобом формування професійної культури майбутнього фахівця-музиканта.

Так, у процесі ознайомлення з лекційним курсом «Хорознавство», зміст якого охоплює історію хорової культури, теоретичні питання хорознавства, історію диригентсько-хорового виконавства, основні проблеми диригентсько-хорової практики, методики вокально-хорової роботи, у тому числі методики роботи з дитячим хором, студенти-музиканти мають опанувати не тільки

засадничі теоретико-методичні знання, а й набувати зданості порівнювати, зіставляти, простежувати їх еволюцію на основі розвитку аналітичних та дослідницьких компетенцій як складових їхньої професійної компетентності.

Під час засвоєння практичних групових дисциплін («Хорове аранжування», «Шкільний пісенний репертуар», «Хоровий клас», «Практикум роботи з хором»), наряду з оволодінням практичних навичок диригентського управління хоровим співом дітей й дорослих виконавців, готовністю до практичної роботи з різними складами хорових колективів; умінням аранжувати за необхідності хорові твори та опрацьовувати шкільний пісенний репертуар, майбутні вчителі-музиканти поступово залучаються й до педагогічних аспектів диригентсько-хорової роботи. Прикладом останніх є набуття фахових компетенцій організації репетиційної роботи на різних етапах освоєння вокально-хорового твору в студентському хоровому колективі, здатністю володіти технологією вокально-хорової творості з учнями шкільного віку тощо, котрі також складають компетентнісну основу професійної культури майбутнього педагога-музиканта.

Курс «Хорове диригування», що здійснюється в режимі індивідуальних занять з викладачем та концертмейстером, є одним із найбільш складних і специфічних, оскільки потребує набуття інтегрованих фахових компетенцій як складових професійної компетентності педагога-музиканта. Успішному вирішенню означених завдань сприяють міжпредметні зв'язки даного курсу з іншими дисциплінами, що забезпечують у комплексі фахову підготовку студента, а також посилюють його професійно-педагогічну спрямованість.

Оволодіння технікою диригування неможливе без навичок, пов'язаних з дисциплінами музично-теоретичного циклу (сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних форм, поліфонія, музична література). Майбутній педагог-музикант має бути спроможним визначити гармонічний та ладофункціональний розвиток музично-тематичного матеріалу, чути структуру акорду і його розташування, утримувати без інструменту висоту тональності, сольфеджувати кожну партію окремо (горизонтально) і почергово (вертикально), переходити з однієї партії на

іншу. Засвоєння вказаних дисциплін сприяє формуванню фахових компетенцій, необхідних для професійного виконавського втілення хорових творів [3].

Важливого значення для майбутнього фахівця набуває оволодіння інструментом, яке дає змогу студентові самотійно ознайомитися з хоровою партитурою, вивчити й проілюструвати з відповідними нюансами, фразуванням, темпами. Виконавська культура сприяє оволодінню методикою диригентсько-хорової роботи й є одним з проявів професійної компетентності майбутнього педагога-музиканта. Диригентська діяльність пов'язана також із постановкою голосу та сольним співом. Коректне оволодіння вокальними навичками, свідоме засвоєння методики виховання співацького голосу також сприяють розвиткові професійної компетентності студента. Надзвичайно важливим є взаємозв'язок диригування з такими дисциплінами, як хорознавство й хоровий клас. Для усвідомленого сприйняття інтерпретації й виконання творів у класі та з хором необхідні теоретичні знання з курсу хорознавства, які реалізуються в практичній роботі з навчальним студентським хором, а під час проходження педагогічної практики – шкільним хором. Зазначимо, що навчальна робота у класі хорового диригування проводиться в органічній єдності та взаємодії таких важливих сторін, як заняття з викладачем, репетиційна робота з концертмейстером, самотійна робота студента над творами репертуару та створенням індивідуальних творчих завдань, практична робота з колективом. Навчання у класі хорового диригування вирізняється тим, що на відміну від солістів-виконавців під час навчання студент не має змоги спілкуватися з своїм інструментом. З хором він починає працювати лише після оволодіння певним арсеналом диригентської техніки та ознайомлення з основами роботи з хором.

Отже, робота студентів-музикантів у класі хорового диригування передбачає опанування комплексом фахових компетенцій, пов'язаних із засвоєнням музично-теоретичних знань, диригентсько-хорових навичок та умінь набуттям індивідуальних особистісних якостей, що необхідні для компетентної організації хорового виконавського колективу. Тож, навчання у

класі хорового диригування визначається набуттям студентами як спеціальних знань й інтегрованих фахових компетенцій, притаманних диригентсько-хоровій діяльності, так і з урахуванням існуючих наразі науково-аргументованих загально-педагогічних музично-дидактичних принципів навчання. Серед останніх слід виокремити принципи науковості, системності й послідовності, доступності й посильності, наступності й перспективності, єдності усвідомленого й емоційного, художнього й технічного тощо. Функціонуючи в тісному взаємозв'язку, зазначені принципи утворюють досить міцний фундамент для набуття студентами-музикантами професійної культури й забезпечують високий рівень його професійної компетентності.

З огляду на вищезазначені положення, маємо підстави засвідчити педагогічні можливості диригентсько-хорових дисциплін у формуванні професійної компетентності майбутнього педагога-музиканта як провідного завдання диригентсько-хорової педагогіки. А саме: цикл диригентсько-хорових дисциплін характеризуються тісною інтеграцією й міжпредметними зв'язками; форми навчання диригентсько-хоровим дисциплінам мають досить широкий діапазон (лекції, практичні заняття, практикуми, індивідуальні заняття), де створюються умови, максимально наближені до педагогічної й асистентської практики майбутнього вчителя-музиканта); процес диригентсько-хорової підготовки реалізується у поліфункціональній фаховій діяльності й базується на компетентнісному підході, що сприяє розвитку професійної культури майбутнього педагога-музиканта.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заболотний І., 2021. Диригентсько-хорова підготовка як мистецько-освітній феномен (2021) *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, (1), 47-53.
2. Корсавин М., 2008. *Мысли о дирижерском искусстве*. О: «ПЛАСКЕ» ЗАТ. 156.

3. Растрюгіна А., 2015. Фахові компетенції з хорового диригування як складова професійної компетентності майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки / Ред. кол. В.В. Радул, В.А. Кушнір та ін. – Випуск 140. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 10-13.*
4. Rastrygina A., 2019. Reconstruction on the Content of Musical-Pedagogical Education in Ukraine in the Context of Today's Challenges. *A Virtual Higher Education Campus in a Global World*. Nova Publishers, New York, USA. 203-215.

ШЕВЧЕНКО Інга Леонідівна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри мистецької освіти

Центральноукраїнського державного

педагогічного університету

імені Володимира Винниченка

(м. Кропивницький, Україна)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9715-9864>

e-mail: ingashev4encko@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВОКАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СУЧАСНИХ ХОРМЕЙСТЕРІВ

В умовах модернізації диригентсько-хорової освіти постає питання щодо підтримання, укріплення, вивчення та вдосконалення виконавських традицій хорового мистецтва. Розвиток хорової творчості та виконавства висуває серйозні вимоги до навчання диригентській майстерності, однак приділяє недостатньо уваги вивченню вокальної роботи з хором, вносить дисбаланс у

спеціальну підготовку хормейстерів. Враховуючи той факт, що хорівий колектив являє собою складний музичний організм, а його успішна робота залежить не лише від диригента, але й від виконавців, виникає питання про необхідність комплексного розвитку вокально-технічних навичок хормейстера з урахуванням специфіки його майбутньої діяльності.

Ключові слова: диригент-педагог, диригентське мистецтво, професійна спрямованість, вокально-технічні навички, виконавська техніка, вокально-технічний розвиток.

На межі ХІХ-ХХ ст. у вокально-методичній літературі було визначено необхідність комплексного підходу до виховання співацьких навичок та музичних здібностей: тонального, ритмічного та гармонічного відчуттів, музичної пам'яті та слуху, який пов'язувався з формуванням вокальних навичок. Впродовж 20-50-х рр. ХХ ст. проблеми хорового виконавства майже не висвітлювалися, проте у зв'язку з розвитком фізіології, акустики, психології відбуваються детальні розробки у теорії співу (Д.Л. Аспелунд, В.А. Багадуров, Ф.Ф. Заседателев) [1; 2; 5]. Принципи вокальної роботи в хорі, запропоновані П.Г. Чесноковим [11], чітко свідчать про пріоритетність розвитку голосового матеріалу та залежність від цього ансамблевого звучання. Хронологічно останньою методичною роботою з питань вокального виховання хормейстерів є праця О. Павліщевої «Методика постановки голосу» [8].

В 60-70-ті роки активно розглядаються та досліджуються питання щодо умов створення та утримання хорового ансамблю (Г. Дмитревський, О. Єгоров, І. Пономарьков), елементи та техніка утворення хорової звучності, розвиток ансамблевого відчуття, чистота строю (П. Барановський, Є. Юцевич, Н. Романовський, І. Пономарьков, Л. Падалко, К. Пігров), дикція у хоровому виконавстві (В. Балашов, К. Виноградов, Є. Саричева). Впродовж 70-80-х років А. Менабені, П. Левандо, Г. Машевський, Н. Романовський, В. Мінін, Ю. Паісов піднімають питання вдосконалення вокально-виховного процесу у хоровому мистецтві.

Провідними діячами хорового українського мистецтва О. Тимошенком [10] та А. Лащенком [6] конкретизуються актуальні питання вокально-виховного процесу. В своїх працях вони наголошують на поверненні до вокальної природи хорового мистецтва; пріоритетному місці вокалізації як засобу виразності; спрямуванні вокального-виховного процесу на індивідуальне вдосконалення особистості майбутнього фахівця.

У вокально-хоровій роботі хормейстер зобов'язаний дотримуватися наступних дидактичних правил загальної та музичної педагогіки:

- поступовості: від простого до складного;
- органічної єдності художнього й технічного виховання;
- індивідуального підходу;
- вироблення єдиної вокально-хорової термінології та єдиної вокальної школи.

Форма організації вокально-хорового виховання складається з двох видів – колективного та індивідуального. При цьому використовується педагогічний принцип «наочності» на прикладі кращих співаків. Хормейстеру необхідно чути голос співака, окремі партії й увесь хор у перспективі звучання.

До особливостей методики постановки голосу хорового співака й вокально-хорової роботи хормейстера належать: вироблення єдиної манери звукоутворення, ланцюгового дихання, однотипної дикції, вокального жесту (у хормейстера – вокально-хорового слуху, навичок співу в хоровому ансамблі).

З конкретних методичних установок, заснованих на методиці постановки голосу, в першу чергу слід звернути увагу на розвиток в усіх хорових співаків однотипового нижньореберного діафрагмального дихання, вироблення одночасного вдиху всього хору або окремої партії, моменту затримки дихання [3, с. 120]. Важливу роль у показі ланцюгового дихання відіграє показ його рукою в моменти переходу. Доцільно в питанні вокальної роботи з хором

віднести вплив на хор диригентського жесту. Він повинен бути точним, відточеним, а головне – вокальним.

При роботі над звуком і згладжуванням регістрів з різними голосами або групами хору хормейстер повинен враховувати, що дівчата та юнаки по-різному використовують свої резонатори. Великого значення для виховання красивого, рівного звучання набуває вироблення навичок філірування звуку. Застосовуючи спеціальні вправи на одному звуці у визначеній ритмічній пульсації, добиваємося від хору гнучкості, повноти, «органності» звучання.

Дуже поширеною погрішністю багатьох хорових колективів є форсоване напружене звучання. Форсування звуку призведе до багатьох вокально-хорових недоліків: «утертість» тембрів, фальшиве звучання і, що саме небезпечне – руйнування голосу.

І хормейстеру, і хоровому виконавцю необхідно мати вокальний слух. Це особлива категорія музичного слуху – фізіологічне явище, що називається автофонією. Співаки сприймають вокально-хорову музику не тільки слухом, але й м'язами голосового апарату. Вокальний слух необхідний хормейстеру для оцінювання правильного звучання голосу співака, хору тощо.

Ще однією специфічною особливістю вокальної роботи з хором є набуття навичок співу в ансамблі. Тобто необхідні навички, що дозволяють чути не тільки себе, але й сусідів по партії, хор загалом. Оскільки хормейстер має справу водночас з багатьма співаками, тобто з різними тембрами, інтонацією, то тут необхідне вміння приведення їх до загального органічного звучання.

Як відомо, співочий голос є найбільш досконалим і в той же час – це крихкий та невідомий інструмент. Хормейстеру необхідно відмінно знати не тільки фізіологію системи голосоутворення, але й збереження голосу, основні захворювання співаків тощо. Тому грамотний керівник повинен постійно пам'ятати про правильне навантаження на голосовий апарат, враховувати

теситурні можливості хористів, уникати форсування звучання у хворому стані [12, с. 78]. Таким чином, хормейстеру необхідні знання у сфері фоніатрії.

Таким чином, нами визначені основні складові комплексного вокального виховання хормейстерів: вокально-виконавський; вокально-технічний; вокально-педагогічний. Вокально-виконавський аспект потребує реалізації таких психофізіологічних процесів як слух, відчуття та увага. Шляхом аналізу особливостей реалізації цих психофізіологічних явищ у хорovому виконавстві нами виявлена характерна складова психологічного стану хормейстера – хорovий слух. Хорovий слух – це складне психофізіологічне явище, яке, з одного боку, пов'язане з логікою інтонаційного руху, а з другого – на ґрунті розвиненого вокального слуху спрямоване на конкретну виконавську мету. Рівень розвитку хорovого слуху та ступінь його активності, чутливості, вміння охопити широкі музичні побудови багато в чому визначає рівень професійного розвитку хорovого мислення. Виконавські можливості сучасних хормейстерів доцільно формувати шляхом поєднання вокально-технічної бази та активізації таких психофізіологічних явищ, як відчуття, спостережливість, пам'ять. Актуальними питаннями є вокальне дихання та суб'єктивне відчуття опори звуку. Фізіологічно вірне оволодіння цими важливими вокально-технічними навичками залежить від свідомого контролю їх напрацювання. Сучасна вокальна педагогіка вимагає від викладача теоретичних знань з методики вокального виховання; достатніх знань психофізіологічних особливостей вокально-виховного процесу; особистого володіння співочою технікою; розвиненого вокального слуху; спрямованої слухової уваги.

Виявлені та проаналізовані складові вокально-виконавського виховного комплексу сучасних хормейстерів обумовлюють подальші шляхи в навчальному процесі, який пов'язаний з підвищенням критеріїв вокально-технічних та вокально-виконавських можливостей хормейстерів, з поглибленням знань у методико-виховній роботі, а також з поширенням науково-методичної бази.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аспелунд Д.Л., 1952. *Развитие певца и его голоса*. М.-Л.: Музгиз.
2. Багадуров В.А., 1956. *Очерки по истории вокальной педагогики*. М.: Музгиз.
3. Дмитриев Л.И., 2007. *Основы вокальной методики*. М.: Музыка.
4. Жарова Л., 1981. *Начальный этап обучения хоровому пению*. М.: Музыка.
5. Заседателев Ф.Ф., 2013. *Научные основы постановки голоса*. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ».
6. Лашенко А.П., 2002. Логика хорового синтеза. *Наук. зап. Ніжинського держ. пед. ун-ту ім. М. Гоголя: Психолого-педагогічні науки, 1*, сс. 62-66.
7. Мухин В.П., 1964. *Вокальная работа в хоре*. М.
8. Павлицева О., 1964. *Методика постановки голоса: краткое пособие для хормейстеров и преподавателей пения*. М.-Л.: Музыка.
9. Свешников А.В., 1998. *Создать единый вокальный метод / Памяти Александра Васильевича Свешникова : статьи, воспоминания*. – М.
10. Тимошенко О., 1986. Вокалізація як засіб виразності: виконавство. *Музыка, 2.*, сс. 18-19.
11. Чесноков П.Г., 1961. *Хор и управление им. Пособие для хоровых дирижеров*. М.: Гос. муз. изд-во.
12. Юссон Р., 1974. *Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса*. М.: Музыка.

КОЛОСКОВА Жанна Володимирівна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
старша викладачка кафедри мистецької освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький, Україна)
z.v.koloskova@cuspu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-4880-1443>

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИКИ ЖЕСТУ В ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-МУЗИКАНТА

Ключові слова: диригентська підготовка, майбутній вчитель музичного мистецтва, диригентський жест, естетика жесту, клас хорового диригування.

У розумінні предмета естетики традиційно існує три підходи: це – наука про прекрасне, наука про мистецтво та наука про естетичне відношення до дійсності. За Л. Сморгж, естетика – наука про естетичне в природі, суспільстві та у життєдіяльності людей, закономірності естетично-художнього освоєння дійсності і створення продуктів, здатних задовольняти специфічну потребу людини у функціональній цілісності, гармонізації її внутрішнього світу і її взаємин із середовищем, в творчому житті і в духовній свободі [3, с. 14].

У вузькому розумінні поняття «естетика» ми трактуємо його через осмислення таких понять, як: «досконале», «гармонійне», «прекрасне». Чи може бути досконалим диригентський жест? Мабуть, на це питання немає стверджувальної відповіді, оскільки структура диригентської діяльності є багатокомпонентною, а оцінювання диригентської діяльності має суперечливий

характер. Чому так відбувається? Диригент – це не просто виконавець, це – людина, що знається на природі людського голосу, особливостях інтонування, вимови, епохи та стилю музичного твору. Разом із набутими професійними компетенціями, диригент – це психолог, здатний диктувати свою волю та власне бачення музичного твору (трактування) колективу музикантів. Таким чином, на нашу думку, досконалим жестом є той, який зрозумілий виконавцям, і, разом з тим, є втіленням задуму диригента.

Цикл диригентсько-хорових дисциплін займає важливе місце в системі підготовки майбутнього педагога-музиканта. Існують різні підходи до розвитку диригентських компетенцій студента. Зокрема, львівська диригентська школа передбачає розкриття їхньої сутності через уміння здійснювати виконавську інтерпретацію музичних творів засобами мануальної техніки, відповідної міміки, а також усього розмаїття психолого-педагогічних механізмів впливу на колектив. Також важливим є наукове осмислення творів зі скарбниці національної музичної культури: визначення жанрової приналежності творів та уточнення змісту за тематикою, розуміння художніх засобів розкриття фольклорної поетики, усвідомлення ритмічної основи в контексті загального музичного стилю твору [2, с. 106-107].

Харківська диригентська школа спрямована на розвиток у студентів пластичної гнучкості рук як засобу перетворення власних музичних уявлень та впливу на хоровий колектив через диригентські жести, наповнені образними та змістовними елементами. Також необхідним є осмислення диригентом потенціалу музичного твору – темпу, динаміки, агогіки, фразування тощо [1, с. 108].

Згідно принципів Д. Загребського, який був представником одеської диригентської школи, диригент повинен мати звільнений пластичний диригентський апарат з виразною кистю, здатною до відображення характеру твору, штрихів, манери подачі звуку, тембрового забарвлення й дикції та обличчя – «дзеркала душі», яке може передавати душевний стан диригента під час виконання твору [4, с. 67].

Цікавий метод самооцінювання ефективності власного жесту на заняттях з хорового диригування було запропоновано О. Горожанкіною та Н. Риженко, які називають його «відео диригента». Суть означеного методу полягає у виконанні студентом твору напам'ять та записі цього процесу на відеокамеру, після чого студент-диригент має виступити в ролі хориста й заспівати певну партію під свою власну руку під час перегляду відеозапису. Даний метод надає можливість оцінити чіткість та зрозумілість власних ауфтактів, а також переконатися у власній переконливості як виконавця-інтерпретатора твору.

Таким чином, аналіз підходів різних диригентських шкіл в Україні надав підстави стверджувати, що під естетикою диригентського жесту передусім мається на увазі звільнений зрозумілий пластичний жест як відображення усвідомленого підходу до власної інтерпретації музичного твору та засіб налаштування хористів на певний емоційний стан.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мартинюк, А., 2020. *Диригентсько-хорова педагогіка Сергія Прокопова в мистецько-освітньому просторі Харківщини. Український педагогічний журнал*, 3, сс. 104-110.
2. Мартинюк, А. та Колос, М. 2017. *Культура виконавської інтерпретації як змістовна домінаната компетентнісного підходу у функціонуванні львівської диригентської школи. Теоретична і дидактична філологія*, 24, сс. 102-111.
3. Сморж, Л. О., 2005. *Естетика*. Навчальний посібник. – Київ: Кондор.
4. Ярошевська, Л. 2017. *Методика диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій одеської хорової школи*. Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

УДК [371. 124: 001] (477)

ТУШЕВА Вікторія Володимирівна,
д. п. н., професорка, професорка кафедри
теорії і методики мистецької освіти
та вокально-хорової підготовки вчителя
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди
ORCID id 0000-0002-9451-0532

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ У ГУМАНІТАРНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ

Постановка проблеми та її актуальність. Сучасні проблеми людства, роздуми про гуманітарне (ноосферне) суспільство, новий Ренесанс людини і гуманізму по-новому ставлять питання гуманітарного знання і гуманітарного пізнання. Дисциплінарна диференціація соціально-гуманітарного знання спричинила за собою зсув дослідницького інтересу до окремих аспектів досліджуваної проблематики та розробки питань пізнання спрямованого в цілому на вироблення знань про людину, суспільство, історію, культуру та мистецтво. Демаркаційні інтенції некласичного етапу істотно слабшають в період постнеокласичної науки, відмінною рисою якої є посилення інтеграційної взаємодії, міждисциплінарного синтезу знань, що характеризує розвиток сучасного гуманітарного пізнання.

Незважаючи на колосальне збільшення обсягів гуманітарного знання, гуманітарні науки, до яких відноситься мистецька педагогіка, не в повній мірі розкривають зміни в соціокультурній реальності, що відбуваються,

обґрунтовують їх причини, сутність, динаміку, і це пояснюється природою соціальних і культурних відносин, які є надскладними, такими що постійно і динамічно змінюються.

Отже, сьогодні виникла необхідність переосмислення методологічних засад гуманітарного дослідження, зокрема питання щодо його методологічних орієнтирів і принципів, яке актуалізується провідною роллю гуманітарного знання в соціокультурному розвитку сучасного суспільства.

Огляд останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових робіт (С.С. Гусев, В.М. Сагатовский, Г.Л. Тульчинський, М.Н. Епштейн) дозволяє пов'язувати необхідність поширення і поглиблення методологічних орієнтирів у гуманітарних дослідженнях із затвердженням нової наукової раціональності, що детермінує парадигмальні зміни у науковому пізнанні. Сучасне гуманітарне знання з очевидністю знаходиться в деякому перехідному стані від традиційних уявлень, що встановилися, про предмет, дисциплінарні канони, характер і способи відтворення професійного середовища до нових форм гуманітарної раціональності, вираження ідентичності і самосвідомості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Характеризуючи сучасну гуманітарну парадигму, науковці наголошують, що на початку ХХІ століття склалися передумови для парадигмальних змін, для яких ключовими моментами є новий синтез духовного досвіду; динамізм – як акцентування на процесуальності змін; персоналізм – як невідбутність особистісного начала – джерела, засобу і результату динаміки осмислення та смислоутворення.

Концептуалізація сучасної методології з новою силою доводить, що за нею закріплена функція визначення стратегії наукового пізнання, а методологічне знання розглядається як орієнтир дослідницького пошуку, джерело його наукового забезпечення і зміст методологічної рефлексії. Можна стверджувати, що ступінь володіння методологічними орієнтирами дослідницького пошуку для педагога-музиканта є показником його методологічної культури. Така методологічна озброєність педагога-музиканта уможливить визначити загальну спрямованість і орієнтири наукового пошуку у

мистецькому просторі, виокремити актуальні для даного дослідження положення, виділити ведучі чинники розвитку освітнього мистецького феномену, що вивчається, виявити евристичний потенціал наукового знання тощо.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки, що характеризується відкритістю новим ідеям, концепціям, течіям і напрямам, детермінантами наукового пізнання можна вважати методологічні підходи, які виступають методологічними орієнтирами (Н.В. Бордовська, В.В. Краєвський, В.В. Полонський та ін.), впливаючи на вибір стратегій, змістові характеристики наукового пошуку та способи оновлення, перетворення і розвитку мистецької освіти.

Ситуація, коли одночасне співіснування точок зору і концепцій щодо сутності, сенсу і цінності освіти, культури, особистості свідчить про можливість наявності різних педагогічних концепцій у межах різних парадигм, потребує розширення діапазону використовуваних теорій і методологічних підходів, що дозволить перейти до диференційованої методологічної освітньої стратегії, до поліметодології. Отже, у сучасних гуманітарних дослідженнях в контексті мистецької педагогіки має виявлятися *методологічна плюралістичність* (А.С. Майданов) як наявність кількісного різноманіття пізнавальних засобів у розв'язанні однієї проблеми, що забезпечує якість пошукового процесу.

Сучасному науковому і художньому процесу властива *поліваріантність* пошукових векторів, причиною яких виступають кількісне і якісне багатство досліджуваних мистецьких явищ, складність їх змісту – багатокомпонентність, різнобічність, різноманітність конкретних видів і форм. Поліваріантність рішень, методологічна плюралістичність виражають таку якісну рису пошукового процесу як різноманітність підходів у дослідницькому процесі. Саме методологічна плюралістичність характерна *гуманітарній методології* як цілісній пізнавально-рефлексивній системі, в якій акцентується увага на *суб'єктності і суб'єктивності особистості*, визначається ставлення людини

до світу, розуміння його сенсу і свого місця в смисловому просторі культури та мистецтва.

Цілком слушно М.Н. Епштейн [7] характеризує гуманітарні науки як саморефлексивні, на його думку парадокс самореференції знаходиться в центрі гуманітарних наук, визначаючи складне співвідношення їх гуманітарності і науковості. На думку науковця, «в гуманітарних науках людинознавство невіддільне від людинотворчості. Суб'єкт людинознавства не може бути повністю об'єктивованим, оскільки знаходиться в процесі становлення, і кожен акт самоопису є і подія його самовибудовування».

Виходячи з того, що постнеокласична раціональність ґрунтується на домінуванні ціннісно-смислових підстав нового наукового знання, можна стверджувати, що особливого значення в прирості нових гуманітарних знань мають ціннісні орієнтації педагога-музиканта, його ментальні переконання, які істотно впливають на вибір концептуальних основ та інструментарію пізнавальної діяльності. Це спричинює розгляд ціннісних аспектів соціально-гуманітарного пізнання, його «людського виміру», принципів, а через них і гуманістичної, людської сутності культури в цілому [7].

Як наголошує М.М. Бахтин [2], суть стосунків суб'єкта, що пізнає, і суб'єкта пізнаваного – в діалозі. Діалог же припускає розкриття не лише значень, а й і сенсів, які дані в нескінченному різноманітті контекстів. Тому діалог невичерпний, бо справжнє розуміння історично і персоніфіковано. За М.М. Бахтиним, продукт гуманітарного пізнання завжди співтворчість, співдіяльність, спів-переживання, або діалог.

Відтак, діалогічна природа пізнання є однією із найважливіших рис, що визначають специфіку гуманітарного пізнання, його рефлексивну складову. Ця риса зумовлена характером суб'єкт-об'єктних відносин в галузі гуманітарного пізнання, коли сам об'єкт дослідження має суб'єктивний вимір.

Ідеї методологічної плюралістичності, як характеристики наукового мислення, світогляду сучасного педагога-музиканта, мають продовження і поглиблення у затвердженні *поліпарадигмального підходу* як результату

багатолінійного і міждисциплінарного аналізу, що забезпечує всебічність розгляду мистецьких процесів і феноменів, реалізується як єдність цілого спектру парадигм, взаємодіючих і компенсуючих один одного при створенні концептуального простору. У цьому контексті єдність дослідницьких парадигм розуміється як «єдність різноманіття» (М. Риккерт), а поліпарадигмальний підхід розглядається як свого роду «методологічна тріангуляція», перехресна інтерпретація одного і того ж об'єкту декількома доповнюючими один одного джерелами (дослідницькими парадигмами), що відтворюють певну цілісність, систему.

Необхідність появи міждисциплінарних зв'язків у дослідженні можна пов'язати з двома факторами – логічним і історичним. *Логічний фактор* – це внутрішня закономірність розвитку самої науки, якою є мистецька педагогіка, через процеси диференціації до інтеграції і побудови єдиної наукової картини світу. *Історичний фактор* пов'язаний з процесами глобалізації, які викликають потребу в комплексному і системному осягненні культурних ресурсів при урахуванні людського фактора. Внаслідок наявності цих двох чинників можна говорити і про два сенси поняття міждисциплінарних досліджень. *Перший*, більш широкий, це будь-які дослідження, в яких здійснюються інтеграція і синтез наукових знань. У *другому* значенні міждисциплінарні дослідження – це розробки комплексних дослідницьких програм. Нарешті, існує і найвужчий, але останнім часом найбільш поширений сенс поняття «*міждисциплінарні дослідження*» – це дослідження об'єктів гуманітарних наук як найбільш складних і таких, що вимагають всебічного міждисциплінарного вивчення. Міждисциплінарність, як одна з головних характеристик нового мислення і методології дослідження, виявляється у постановці проблеми, підходах до її розв'язання, розвитку теорій, розробці концептуальних моделей тощо. Така характеристика наукового пізнання відповідає інноваційному характеру розвитку цивілізації і науки, їх постійному руху, становленню, оновленню, характеризує сучасну форму фундаментальності науки і освіти.

Отже, *інтегративність і міждисциплінарність* стають вимогою сучасної

науки, наукового бачення, уможлиблюючи синтезування як на рівні знань, так і різних способів цілепокладальної діяльності у межах освітньо-педагогічних і мистецьких технологій. Інтегративна сутність змістових характеристик дослідницьких стратегій, з одного боку, виявляється саме у глибинному проникненні в сутність культурно-мистецьких педагогічних явищ, процесів, пошуку загальних закономірностей їх функціонування на підґрунті інтегративних теорій і концепцій, з іншого боку, у широкому застосуванні універсальних методів і засобів наукового дослідження в єдності.

Науково-педагогічну інтеграцію у мистецькій проекції розглядаємо як таку, що виявляється на рівні гносеологічних систем у формі синтезу знань на фундаменті *міждисциплінарного і системного підходів*, і представляє:

1) поповнення педагогічних лексем, понятійного апарату за рахунок введення нових термінів з філософії, культурології, мистецтвознавства, евристики, інноватики, глобалістики тощо для відображення реального поліфонічного образу світу;

2) універсалізацію понять, педагогічних і мистецьких категорій, виявлення їх онтологічного підґрунтя;

3) створення інтегративних педагогічних концепцій, що уможлиблює, завдяки широкому міждисциплінарному синтезу поєднувати різні способи осягнення світу мистецтва і мистецької освіти, творче переосмислювати їх ціннісні орієнтири [5].

Отже, у гуманітарному дослідженні простежується акцентування на нових методологічних принципах, пов'язаних з міждисциплінарністю, які виявляють тісний взаємозв'язок з філософсько-світоглядними орієнтирами *постмодернізму*, що заперечує можливість будь-якої універсальної гармонізації і монодисциплінарного дослідження. У цьому сенсі стає значущим множинність і диверсифікація, різноманіття парадигм, співіснування, визнання різноманіття сучасних філософських вчень і наукових концепцій.

В контексті мистецької педагогіки методологія пізнання ґрунтується і спрямовується гуманітарним знанням як особливої галузі духовної культури

людства зі своїм світоглядом, системою цінностей і аксіологічних орієнтирів. Гуманітарне знання характеризується унікальністю, неповторно особистісним характером, оцінністю, емоційною забарвленістю. В цьому випадку необхідно говорити не стільки про знання і пізнання, скільки про смислопородження і осмислення (розуміння). Міра гуманітарності знання відповідає мірі виявлених людських сенсів, що враховуються в ній. Через поняття гуманітарності стає можливим розкриття зв'язку наукового знання із загальногуманітарними поняттями такими, як творчість, культура, духовність, гуманізм, моральність та ін. Гуманітарність знання пов'язується з досягненням «людського в людині», орієнтує на її суб'єктність, екзистенційність, осмислення духовного досвіду. Оскільки розуміння людиною світу завжди герменевтичне, тому інтерпретація здійснюється з якоїсь позиції, точки зору. Джерело всієї різноманітності сучасного єдиного світу (єдиного в своєму розмаїтті і різноманітного в своїй єдності) корениться в кожній унікальній особистості.

Отже, можна стверджувати, що об'єкт гуманітарного знання утворює простір людських цінностей і смислів. А призначення гуманітарних наук полягає у впливі і зміні морально-етичних основ людської свідомості.

Сучасний гуманізм, якщо не зачіпати його організаційних принципів, є, в першу чергу, гуманістичним світоглядом, на якому ґрунтується наукова, освітньо-виховна, культурно-просвітницька і організаційна діяльність. Це також світоглядна позиція, яка пропонує людині усвідомлення людського життя як цінності й самоцінності, установка на людяність без меж. Гуманітаризм, гуманітарне мислення, гуманітарна наука – усі ці поняття пов'язані з поняттям гуманізму, але тільки як один з напрямів реалізації гуманістичного світогляду і гуманістичної діяльності, через засвоєння, розвиток, використання гуманітарного знання як засобу освіти, виховання людини, розвитку специфічного комплексу гуманітарної науки. На думку В.П. Андрущенка [1], якщо гуманізм – це сукупність усіх поглядів, скерованих на людину і людство, то гуманітаризм орієнтований на людиноведення, на утвердження соціального знання не тільки на протигагу природничому, а й як засобу творення людини як особистості. У

свою чергу В.М. Турченко [4] доповнює цю тезу, зазначаючи, що гуманітаризм – це напрям мислення і діяльності, орієнтований на всебічний розвиток, освоєння і використання гуманітарного знання як засіб гуманізації життя.

У мистецькій педагогіці дослідницький пошук спрямовується загальнолюдськими й духовними цінностями як утвердження ціннісно-сміслового ставлення до особистості і мистецтва, яке стає «вищим ступенем у розвитку естетичної практики людства, тобто діяльності, спрямованої на виявлення і розповсюдження існуючих в суспільстві естетичних, а через них моральних ідеалів» (М.С. Каган).

Однією з найважливіших особливостей гуманітарного пізнання є множинність точок зору на один і той же матеріал, безліч різних інтерпретацій текстів і фактів, представлених в культурі. Включитися в діалог різних розумінь – означає побачити за текстом автора, його картину світу, пов'язану з нею дослідницьку парадигму, цілі і цінності освітніх підходів і моделей, які актуалізуються в його текстах.

Аналіз наукових праць (В.П. Андрущенко, М.І. Михальченко, В.М. Розін, В.В. Серіков, Г.Л. Тульчинський та ін.) з даної проблематики дозволяє до найбільш важливих характеристик гуманітарного дослідження, ураховуючи мистецький контекст, віднести такі положення:

- гуманітарне пізнання в широкому сенсі спрямоване на «світ людини» у всесвіті мистецтва, різноманіття її проявів, що виявляє себе в єдності об'єктивного (соціокультурні закономірності) і суб'єктивного (індивідуальні інтереси, наміри, цілі);
- гуманітарне пізнання є ціннісно-смісловим осягненням і відтворенням людського буття; специфіка такого роду пізнання в тому, що ключовими для нього є категорії «цінності» і «сенсу»; у цьому аспекті сенс визначає духовну спрямованість буття, як реалізацію вищих культурно-історичних, мистецьких цінностей.

- гуманітарне пізнання орієнтоване на процеси, що вимагає спрямовання дослідницької уваги на динаміку пізнаваного явища, виявлення його рушійних сил і джерела;
- пізнання гуманітарного явища як унікального, індивідуального, самобутнього, особливого відбувається на ґрунті загального, закономірного і не може розглядатися поза контекстом його існування або породження;
- у предмет гуманітарного пізнання включені суб'єкт, людина, особистість і це надає дослідженню характер «культурно-значущої індивідуальної дійсності», що пізнається в суб'єкт-суб'єктних відносинах, таких, як спілкування, комунікація;
- для гуманітарного пізнання важливе значення має діалектичний метод, який здатний розкрити онтологічні (динаміку і цілісність), світоглядні (систему цінностей), логіко-гносеологічні (систему норм і принципів художньо-наукового пізнання) особливості предмета пізнання.

Отже, теоретико-методологічні перетворення, що відбуваються в гуманітарному пізнанні, має сенс трактувати з позиції переосмислення значимості «людського фактора» в тлумаченні культурно-мистецьких і освітньо-педагогічних явищ і процесів. Йдеться мова про зміну епістемологічних орієнтирів, формуванні принципово нових тематичних галузей, розробці адекватного їм концептуального апарату, методологічних стратегій і методів дослідження.

На відміну від традиційної методології в гуманітарній методології знаходять виявлення методи дослідження, засновані на діалозі і розумінні, наприклад: ідеографічний метод (дослідження індивідуальних осіб, подій), метод самозвіту, методи герменевтики (інтерпретація осмислених особистісних дій), якісного аналізу (розуміння явища, а не його підрахунок), феноменологізма (пізнання причин і сутності мистецьких освітніх явищ), методи відчування, емпатичного слухання, саморозуміння, що дозволяють зрозуміти суб'єктність і духовність людини, гуманітарна експертиза, гуманітарне проектування, екзистенційні діалоги тощо.

Отже, резюмуючи вище викладене, зробимо висновок, зміни в парадигмі гуманітарного пізнання, для якої ціннісна домінанта стає пріоритетною, такою, що орієнтує на екзистенційність і суб'єктність, спричинюють урізноманітнення і наповнення новим сутнісним змістом методологічні орієнтири і принципи у гуманітарному дослідженні, які уможливають піднятися на якісно новий методологічний і теоретичний рівень осмислення і обґрунтування мистецьких феноменів. У вивченні складних людиновимірних систем актуалізується гуманітарна методологія, новий науковий ідеал гуманітарного пізнання спрямовується на ствердження методологічної плюралістичності, поліпарадигмального підходу, міждисциплінарних методологій пізнання, в русі яких актуалізується усе різноманіття методологічних орієнтирів (феноменологічних, культурологічних, герменевтичних, антропологічних, аксіологічних, етнопедагогічних тощо), що створює фундамент для цілісного уявлення про картину світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / В.П. Андрущенко. К.: Знання України, 2008. 819 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров. Режим доступу: <http://teatr-lib.ru/Library/Bahtin/esthetic/>
3. Тульчинский Г.Л. Гуманитарность и гуманитарное знание: поиски новой целостности / Г.Л. Тульчинский // Философские науки. 2010. № 12. С. 7-19.
4. Турченко В.Н. Гуманизация и гуманитаризация науки / В.Н. Турченко. – Дата доступу до процитованих джерел: 22.04.2019. Режим доступу: http://kommersant.org.ua/article_133_page_1.html
5. Тушева В.В. Концептуальні підходи до розкриття сутності науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики / В.В. Тушева // Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі: науковий журнал / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; редкол.: Олексюк О.М. (голов. ред.), Хоружа Л.Л. (заст. голов. ред.), Бондаренко Л.А. (відп. секр.), Кевішас І. та ін. К.: Київ. ун-т ім.

Б. Грінченка, 2017. № 2. С. 31-38. DOI: 10.28925/2518 – 766X.20172.3138

6. Тушева В.В. Аксіологічний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики // Формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки: теорія і практика: Монографія / В.В. Тушева; УМО НАПН України. Харків: Майдан, 2015. 139-162.
7. Епштейн М.Н. От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир / М.Н. Эпштейн. М.-СПб: Центр гуманитарных инициатив, 2016. 203 с.

ГАНЗБУРГ Григорій Ізраїлевич,

кандидат мистецтвознавства, викладач теоретичного відділу
Харківського музичного фахового коледжу ім. Б.М. Лятошинського
ORCID 0000-0001-5257-2033

ГРА НАПАМ'ЯТЬ У МУЗИЧНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ТА ВИКОНАВСТВІ

Гра напам'ять – відносно нещодавній винахід і не для всіх музичних стилів він годиться. До Ф. Ліста було прийнято *імпровізації* грати без нот, а *композиції* – по нотах. Гра на фортепіано заздалегідь складених композицій напам'ять введена при Ф. Лісті, оскільки він застосував настільки складні фактури, що неможливо було під час гри в швидкому темпі встигати дивитися в ноти. Бувають такі ситуації, коли ми говоримо людині: «Дивися під ноги, бо вб'єшся!». Так от, у Ліста і в деяких композиторів після Ліста бувають такі фактури, що потрібно дивитися на клавіатуру, «бо вб'єшся». Тобто, трапляються випадки, коли вже неможливо очима бути прив'язаним до нотного тексту.

У зв'язку з цим необхідно розрізняти стильову грань і знати, де вона проходить. Існує певний репертуар, який потрібно грати **тільки по нотах**. То є

вся музика бароко, класицизму та частково музика романтизму (крім найвіртуозніших, найкарколомніших за технікою етюдів та віртуозних п'єс Ліста, Шопена та подібних творів, де справді доводиться відірвати погляд від нотного тексту). Грати ж долістівську музику напам'ять – не стильно.

Давно стала звичною для всіх музичних навчальних закладів вимога: програма має бути зіграна напам'ять. Випускна екзаменоційна програма піаніста може звучати і сорок хвилин, і цілу годину, а програма сольного концерту – дві години. Скільки потрібно годин, щоб це завчити напам'ять так, щоб потім «безаварійно» зіграти в академічному або сольному філармонійному концерті? Скільки годин протягом багатьох місяців людина має тренуватися? Навіщо ця вимога – все заучувати напам'ять? Існує спеціальна література з цієї проблеми. Зокрема, з передмови до книги Ліліас Маккіннон «Гра напам'ять» [2] ми дізнаємося, скільки зусиль було вкладено, щоб переконати педагогів та музикантів-виконавців у перевагах гри без нот. Боюся, що тепер нам знадобиться ще більше зусиль, щоб переконати у протилежному та довести, що обов'язкова вимога гри напам'ять – велика помилка музичної педагогіки.

Результат цієї помилки – неправильне співвідношення двох видів діяльності: музикування та тренування (вправи). Вправи на музичному інструменті лише здаються різновидом музикування, насправді вони не є музикуванням. Досить згадати класифікацію видів музикування. В брошурі «Ваша дитина і музика» [1] названі три різновиди: 1) усамітнене музикування, при якому гравець впливає на самого себе; 2) спільне музикування – засіб дружнього емоційного спілкування, при якому до впливу на себе додається вплив на партнерів по грі; 3) публічне музикування, мета якого – вплинути на внутрішній емоційно-психологічний стан інших людей (добровільних чи мимовільних слухачів). У Передмові до збірки фольклору [3] додано ще один різновид: 4) культово-магічне музикування (коли адресатом художнього висловлювання, об'єктом впливу вважаються потойбічні сили, як то буває у молитовних, богослужбових та обрядових творах). Як бачимо, у класифікації видів музикування немає місця вправам, самому процесу вивчення.

Вправлятися, тренуватися, готуватися до виконання – принципово інший вид діяльності, ніж музикування.

Той вплив, який учні роблять на себе і оточуючих, вправляючись, не є ані корисним, ані приємним, і сильно обтяжує процес музичного навчання. Як уникнути цих шкідливих впливів? Найпростіше – використовувати для тренувальних занять німу клавіатуру. Вона давно була винайдена, але не мала широкого поширення через дорожнечу. У сучасних умовах такий інструмент більш доступний, оскільки будь-який різновид електронного піаніно, якщо його знеструмити, може працювати в режимі німої клавіатури. Але це не вирішує проблеми. Наше завдання – відрегулювати процес навчання таким чином, щоб дитина могла музикувати якомога більше, а вправлятися якомога менше, час, що витрачається на вправи, – мінімізувати. Як цього можна досягти? Як зробити, щоб у процесі музичного навчання учні (студенти) грали, а не «працювали»?

Щоб музикувати, а не тренуватися нескінченно, мабуть, треба трохи змінити вимоги до навчання. Не потрібно вимагати, щоб усі виступаючі на академічних концертах усе доводили до гри напам'ять. Нехай вони добре виконують те саме по нотах. Це і для нервів шадно, тому що багато дітей, які навчаються музиці, відсіваються саме тому, що вони в ситуації естрадного хвилювання панічно бояться забути текст.

Ми повинні пам'ятати, що для дитини (а в ідеалі – і для дорослої людини) музикування – це гра. Часто музичні педагоги кажуть дитині, що для досягнення результату вона має багато «працювати, працювати та працювати». При цьому забувають, що дитяча праця за Конституцією заборонена. Отже, якщо ми зможемо зробити дві речі: 1) навчити з самого дитинства швидкому читанню нот і 2) не вимагати, щоб усе доучувалося до автоматизму, а щоб можна було виразно читати по нотах, грати, а не працювати, то в цьому випадку докорінно зміниться відсоткове співвідношення між процесами музикування та тренування. І тоді нам не треба буде докладати якихось надмірних зусиль, ми просто музикуватимемо, і музикування набуде тих якостей, яких ми від нього

чекаємо: воно буде приємне, корисне для того, хто грає і для тих, хто слухає, а ще – ми значно покращимо всю систему музичного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ганзбург Г. Ваш ребенок и музыка. Изд. 2-е, доп. Харьков, 2007. 44 с.
2. Маккиннон Л. Игра наизусть. Л.: Музыка, 1967. 144 с.
3. Українські народні пісні з нотами / Упорядник Г. Ганзбург. – Харків: Сага, 2009. 840 с.

Ганзбург Г. Гра напам'ять у музичній педагогіці та виконавстві. Автор статті заперечує проти обов'язкового заучування напам'ять навчального та концертного музичного репертуару. Стверджується, що гра за нотами на іспитах, академічних та філармонічних концертах змінить баланс часу між музикуванням та вправами: скоротить час, необхідний для вправ та збільшить час музикування. Також це сприятиме стильності виконання музики бароко та класицизму.

Abstract

Hansburg G. Playing by heart in music pedagogy and performance. The author of the article objects to the obligatory memorization of educational and concert musical repertoire. Playing sheet music in exams, academic and philharmonic concerts will change the balance of time between music-making and exercises: it will reduce the time needed for exercises and increase the time of music-making. It will also contribute to the style of performing baroque and classic music.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МИТЦЯ

ПОПОВА Наталія Олександрівна,

ORCID ID 0000-0002-9563-0894

кандидатка філологічних наук, доцентка,

доцентка кафедри іноземних мов № 3,

Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого,

вул. Пушкінська, 77, 61024, м. Харків, Україна

ПОПОВА Людмила Євгенівна,

ORCID ID 0000-0002-4085-4276.

Викладачка I категорії,

КПСМНЗ ДМШ № 1 імені Л. Бетховена,

61058, вул. Культури, 11, м. Харків, Україна

Психологічні аспекти дистанційного навчання школяра

Ключові слова: Дистанційне навчання, роз'яснювальна функція, пізнавальна та практична діяльність, компетентна мова, індивідуальний підхід, розумовий розвиток, емоційна сфера, свідомість.

Вимоги суспільства орієнтують систему мистецької освіти на зростаючу роль когнітивної діяльності особистості. Реалізуючи цю потребу, в наукових працях останніх років розробляються нові психологічні методики адаптовані до сучасних норм мистецького викладання. Увесь навчально-виховний процес визначається як особисто-орієнтований, де вищою цінністю являється індивід з його емоційно-вольовою сферою. Одночасно приділяється увага до розумових особливостей сприйняття та розуміння отриманих знань школярами. Однак, за останні два роки, із-за глобальної

загрози соціально-біологічного характеру від невидимого вірусу, кардинально змінився звичний плін життя людства, у тому числі і в закладах мистецької освіти. Насамперед, викладацька робота у період локдауна показала, що технології та методики підготовки митця, потребують коригування, уточнення, опрацювання. Функціонування освітньо-виховного процесу в режимі *online* розкрило, яку значну роль в цих умовах відіграє особистість і харизма викладача, рівень його компетентності, авторитет та майстерність у передачі знань. Дистанційне навчання потребує від вчителів вміння користуватися досягненнями новітніх цифрових технологій, котри забезпечують доступність спілкування на відстані, розширюють межі для творчості, оптимізують можливості самоосвітньої діяльності. Певну ініціативність до занять спонукають ті почуття, які пробуджує фахівець у учнів до пізнавальної та практичної діяльності. Процес навчання гри на фортепіано є досить тривалим та складним і вимагає працелюбство. Викладачу необхідно з перших занять прищепити молоді любов до інструменту, викликати зацікавленість займатися творчістю, отримувати радість від досягнутих успіхів. Для отримання потрібного результату, методи навчання у віртуальній реальності повинні сприяти формуванню спроможності до пізнавальної діяльності та творчому розвитку школярів.

Дистанційне навчання диктує видозміни проведення уроку. В першу чергу це перехід від показу прийомів гри на інструменті та тактильних дотиків, до трактування завдань через словесне пояснення. На перший план виходить роз'яснювальна функція викладача, його вміння дохідливо пояснити дії, рухи та почуття з якими дитина у своєму повсякденному житті не стикається. Тому, чим вище рівень культури та освіти, викладацький обсяг досвіду вчителя, тим легше відбувається отримання і осмислювання учнем здобутої інформації. Компетентна мова митця відзначається ясним і безпомилковим тлумаченням, яке досягається правильним вживанням термінів, та досконалістю передачі у свідомість учня понять для ідей, що та як треба робити в інтерпретації творів, використовуючи при цьому

суб'єктивний досвід [3, с. 309]. Для структурування пояснень рекомендуються використання оптико-кінесическої системи (жести, погляди, міміка); паралінгвістичної системи, яка зв'язана з особливостями голосу: його діапазоном, тональністю; екстралінгвістичної системи, яка включає в себе психофізіологічну поведінку, таку як: сміх, плач, крик, подих-видих і інші [1, с. 68]. Вплив на розумовий розвиток школярів потребує враховування їх вікових особливостей. Початкова стадія навчання гри на фортепіано, вимагає спиратися на ігрові навички дітей (крокують солдати, стрибають коники, літають метелики, повзуть черепашки), потребує враховувати знайомі їм казкові образи чи добре усвідомлені дії. Такі посильні та ясні дитини завдання, не викликають у неї напруження і закритості, оскільки спілкування відбувається зрозумілим доброзичливим мовленням в процесі практичних дій. На заняттях важливо відпрацьовувати з школярами ритмічні вправи, домагатися від них розуміння елементарної музичної грамотності, відробляти вміння читати нотний текст з аркушу, вчити вкладати в виконання твору свої почуття, спілкуватися з ними рідною мовою. Варто постійно контролювати закріплення учнями отриманих навичок. Практика навчання гри з рук, що застосовується рядом викладачів, на дистанційному навчанні не працює і в принципі безперспективна.

У молодших класах слід вирішувати завдання освіти на базі індивідуального розвитку кожної дитини, маючи на увазі якість їх сприйняття, уявлення, образного мислення. Програми творив стають більш об'ємними, ритмічно різноманітними, потребують наявності закріплених технічних навичок. Викладач визначає міру вимог та допомоги для учнів враховуючи особистий підхід до кожної дитини. Для сприймання учнями нового матеріалу, обов'язково потрібно розмовляти з ними на доступному рівні. Іноді, навіть фахово досвідчені викладачі застосовують у своїй промові зайву інформацію, багато спеціальних термінів, надмірних слів та нюансів. Таке перевантаження речі веде до того, що дитина перестає розуміти, що від неї вимагають і втрачає розуміння завдання [2]. Освітні методи повинні бути

гнучкими, сприяти формуванню і розвитку творчого мислення, саморегуляції емоційної напруги, добиватися переживання «ага-ефекту» (психологічний термін). Цікаво побудований урок, на якому педагог створює яскраве уявлення про досліджуваний твір за допомогою програвань, влучних порівнянь, бесід, адекватно сформованого завдання, викликає емоційне переживання учня і прагнення втілити його в звуках. Для розвитку слухового аналізу, слід звертати увагу дитини на інтервали, з яких складається мотив, на рух фрази в верхній або в нижній регістри, на те як мелодію можливо відобразити динамікою та розфарбовувати звучання в різні кольори використовуючи силу пальців і педалізацію. В режимі online важко пояснювати і показувати педалізацію, тому що Інтернет спотворює звук, не помітно дій ніг, а деякі домашні інструменти навіть не мають педалі. Доводиться стикатися з певними труднощами, маючи на увазі що вплив звукового образу на наші рухи безумовний. Робота над звуком реалізується у кожному творі і в усіх класах, оскільки привчає дитину розвивати приватну інтуїцію, створювати блискучі образи, відтворювати власні інтерпретації музичного виконання. Найбільш успішне оволодіння технічними навичками відбувається при залученні вихованця до художнього образу твору, тобто коли слух і уява беруть безпосередню участь у цьому процесі. Педагогічно дієвим вважається метод вербального тлумачення виконання завдання. Така техніка ефективна для розвитку художнього мислення, спроможності на основі створених образів яскраво та впевнено виконати твір. Ефективність навчання підвищується атмосферою душевного комфорту. Робота з дітьми завжди імпровізація, що не відмінняє підготовку до уроку.

Освіта підлітків спирається на раніше отримані знання і стимулює їх подальше збагачення. Рівень інтелекту у дітей дуже різний, вони минають складний період свого розвитку. Деякі уважно прислуховуються до пояснень викладача, виконують усі його вимоги та досягають потрібного рівня виконання. Для незацікавлених до навчання учнів з невмінням та небажанням працювати, дистанційне навчання уповільнює розвиток розумової діяльності

і тому необхідний індивідуальний, більш досконалий і психологічно вивірений підхід до кожної дитини [4, с. 66]. Також слід відчувати грань напору на учня, насильницького втручання в його емоційно-вольову сферу, щоб не стати інструментом психологічного тиску. Будь-який авторитарний примус пригнічує свободу особистості, викликає в неї негативну реакцію на моральну напругу, призводить до глибокої образи, майже до небажання займатися. Головне ж завдання викладача – викликати у школяра зацікавленість до інструменту, уникнути емоційного напруження та виховати навик піанізму. Фортепіано є одним з найбільш вдалих інструментів для інтенсивного розвитку інтелектуальних можливостей людини, причому не тільки вузько спеціальних, але й тих здібностей, які потрібні в повсякденному житті. Для освоєння складної і багаторівневої системи рухів при грі на музичному інструменті, треба докладати багато інтелектуальних і вольових зусиль, максимально концентрувати увагу та пам'ять.

Тому, найважливішим завданням у навчанні школярів вважається розвиток їх образної уяви, котра посилює ефективність будь-якого виду діяльності, особливо сценічного виконання. Для сприйняття нового матеріалу, учням слід активізувати свою когнітивну діяльність, яка дасть їм змогу провести порівняння, зробити абстракцію, учинити конкретику, узагальнення та дозволить забезпечити глибоке усвідомлення. Така поліфункціональність допускає стверджувати про формування процесу організованого дистанційного навчання. Дорослішання духовної галузі особистості обумовлює створення нею власних світів, висновків, приводить до вільного вибору. Психологи з музичними здібностями вважають музику кращим «педагогом», який змінює засоби мислення, а не пропонує готові знання; мозок, вихований музикою, легко засвоює все, що йому потрібно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Проценко О. Філософсько-культурологічний екскурс / Морфологія етикету Харків: 2019. с. 143.

2. Master-class by Mira Marchenko: Elizaveta Frolina, Kostroma <https://www.youtube.com/watch?v=C2p0POVhshw&t=2911s> 23.10.2021.
3. Бурлука О.В. Використання інформаційних технологій у процесі самоосвітньої діяльності особистості / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Суперечності взаємодії моралі і права в сучасному суспільстві» / Харків 22 травня 2020. с. 308-310.
4. Колеснікова З. Х. Музично-психологічні аспекти розвитку творчого мислення у дітей з вадами зору. / збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції. Харків: 2020. с. 64-67.

СТЕЦЮК Наталія Вадимівна,

викладачка вищої категорії Волинського

фахового коледжу культури і мистецтв імені І.Ф. Стравінського

Волинської обласної ради, голова ЦК спеціалізованого

та загального фортепіано, викладачка-методистка

ORCID 0000-0002-0258-3372

Практична робота над творами малої форми

Навчання гри на фортепіано – тривалий і складний процес, який охоплює не лише фізіологічне пристосування піаністичного апарату до механічної роботи на клавіатурі і педалях, а й синтез музично-теоретичних і культурологічних знань для переконливого втілення кожного твору. Учня чи студента треба навчити творчо інтерпретувати художній задум композитора, проявляти власну творчу ініціативу, бути цілеспрямованим і наполегливим при вирішенні поставлених виконавських завдань.

Ключові слова: фортепіанна п'єса, художній образ, фразування, піаністичні

проблеми.

За роки навчання фортепіанний репертуар здобувача музичних знань збагатиться зразками музичного мистецтва від доби бароко до сучасних композиторських технік, від одночастинних старовинних прелюдій до розгорнутих сонат, рапсодій, концертів. Чудово, якщо викладач намагатиметься хоча б третину програми наповнювати творами українських композиторів, адже українське фортепіанне мистецтво багате на різноманітні жанри і форми. Це дозволить студенту краще зрозуміти походження української музики, її спільні риси та відмінності зі світовими композиторськими фортепіанними школами.

Фортепіанні п'єси малої форми або фортепіанні мініатюри – один з улюблених жанрів в творчості композиторів різних історичних епох.

Вивчення кожної п'єси – це ще один крок у світ прекрасного. Важливо вміти вербальними засобами ввести в світ образної сфери твору, створити потрібний настрій. Треба використовувати сучасні засоби (ноутбук, планшет чи хоча б телефон з доступом до інтернету), які допоможуть студенту краще зорієнтуватися в образній сфері. Важливо підібрати для прослуховування не лише аудіо приклади, а й відео зразки, по яких можна робити висновки про правильну посадку за інструментом, постановку рук над клавіатурою, розташування корпусу. Викладач може робити відеозаписи гри студента на уроці і просити його робити такі записи вдома для того, щоб вчитися аналізувати власну гру.

Треба навчити студента аналізувати графічний матеріал нотного тексту ще до процесу виконання, побачити композиторські вказівки, вміти знайти і використати теоретичний матеріал про автора, специфіку його стилю, манеру виконання. Лише після цього можна приступати до самого процесу гри. Бездумне прочитання нотного тексту буде беззмістовним і не принесе ніякої користі виконавцю.

Викладач має відповідально ставитися до уроку, на якому вперше репрезентує студенту новий твір, демонструє його власним показом. Важливо,

щоб перше виконання було впевненим, продуманим, стилістично вивіреном і піаністично досконалим. Бо саме від першого враження залежить відношення студента до твору, його бажання брати цей опус в роботу. Після виконання твору педагогом треба проаналізувати п'єсу, студент з допомогою викладача має визначити характер твору, жанрову приналежність.

При цьому будуть вирішуватися і відповідні піаністичні проблеми, які постануть в кожній конкретній п'єсі.

В кожному конкретному творі буде поставати певний комплекс завдань:

- втілення змісту;
- яскраве виконання;
- максимальна технічна досконалість, яка залежатиме від рівня піаністичної підготовки конкретного студента.

Важливим є вміння перед початком виконання п'єси «передчувати» потрібне звучання твору, настроїти свій виконавський апарат на потрібний рух. Кінчики пальців, кисті, вся рука і навіть спина повинні бути зібрані в один цілісний механізм, який миттєво передасть нервовий імпульс з мозку музиканта до клавіш. На кінчиках пальців, як на вістрі, зосереджується вся енергія виконавця, і момент правильного дотику до інструменту є вирішальним для створення правильного звукового образу твору.

Підбір правильного динамічного плану в кожній п'єсі вимагає великої допомоги викладача. Багаторазовий показ твору викладачем за інструментом дозволить студенту визначитися з потрібними динамічними градаціями, навчить чути найтонші нюанси і відразу шукати її виконавське втілення на інструменті. Завдання педагога полягає у вмілих підказках при пошуку потрібного звучання, вмінні бачити те, що заважає студенту досягнути результату: замалий слуховий контроль, зайві рухи апарату, сковані рухи рук і т. д.

Робота над фразуванням – необхідна складова якісного виконавського втілення образу. Вдумливий аналіз логіки побудови фраз дозволить зрозуміти композиторський задум в сфері формотворення. Часто відбувається

неспівпадіння тактових конструкцій з логікою фразування і важливо навчити бачити це, і будувати форму твору відповідно до фразувального дихання. Кожна фраза має свій розвиток і вершину, направленість виконавської думки має спрямовуватися саме до неї. Студент має розуміти, що розвиток музичної думки не залежить від того, яким штрихом виконується фраза (*legato* чи *non legato*), її розгортання відбувається безперервно чи з паузами. Внутрішній слух має чути всю фразу і вести її зв'язно до логічного завершення.

Цікавою є тенденцію виконання п'єс сучасних композиторів під фонограму, коли студент виконує під «мінус» фортепіанний компонент. Звучання збагачується різними тембрами, він має змогу відчувати себе солістом, який грає твір з оркестром.

Цікавою є практика гри на електронному фортепіано, коли одну і ту ж п'єсу можна виконувати різними тембрами. Як правило, це орган, клавесин, синтезатор, струнний оркестр. Студент має змогу виконувати п'єси різних стилів звуком, максимально наближеним до епохи написання. Це викликає велике зацікавлення і продовжує час гри на інструменті. Крім того, сучасні цифрові фортепіано мають повномірну клавіатуру, чутливу до натиску, тому студенти мають змогу використовувати піаністичний апарат і всю базу піаністичних прийомів, які задіяні при грі на акустичному інструменті.

Можна певним чином структурувати процес звукового втілення конкретного художнього образу:

а) інформаційний етап – знайомство з композитором, епохою створення, жанровою приналежністю. На даному етапі корисно буде використати сучасні форми роботи і репрезентувати матеріал через презентацію, яку зручно і легко можна створити з допомогою Power Point.

б) презентаційний етап – перше виконання твору викладачем, визначення характеру, емоційного наповнення, манери розгортання та виконання;

в) теоретичний етап – конструктивний діалог викладача і студента для визначення форми твору, фактури, динамічного плану, темпу, гармонічної мови, штрихів і т. д. Корисно буде створити візуальний малюнок-структуру п'єси,

який включатиме не лише схему будови твору, а його тональний план, динамічний, фразувальний і агогічний.

г) ре-перформенсний етап – повторне виконання твору і логічне укладання його концепції після проведеного детального аналізу; добір відповідних виконавських прийомів для вдалого виконання наявних фактурних формул. Неможливо сучасним студентам насаджувати насильно власну виконавську інтерпретацію, а необхідно добирати всі можливі докази, щоб переконати наполегливо, але доказово у власній викладацькій правоті. Тоді студентський процес виконання п'єс буде осмисленим і переконливим, а викладач не буде тираном, а компетентним наставником.

Далі відбувається тривалий процес вивчення п'єси. Важливо навіть на етапі розбору постійно говорити про певні емоційні моменти інтерпретації, які повинні бути досягнені в кінцевому варіанті, не засиджуватися на довготривалому етапі вгравання твору в повільному темпі, а пробувати хоча б невеликі епізоди виконувати в характері, максимально наближеному до потрібного. Статика вбиває творчий процес і студент просто починає зациклюватися на технічних труднощах і перестає чути концертний варіант виконання. Викладач повинен кожного разу завершувати урок власним виконанням п'єси, або в запису, щоб виконавська пам'ять студента була постійно подразнена.

Твори малої форми складають значну частину виконавського репертуару піаністів на різних етапах навчання, сприяють розвитку творчого мислення, вільного розвитку особистості музиканта, дозволяють вийти за межі схоластичного музичного світогляду. Кожна п'єса – це окремий мікросвіт, занурення в який допомагає розкрити найтонші градації виконавського таланту піаніста.

При роботі над п'єсами важливо правильно протрактувати авторський задум, чому сприяє яскрава програмність назв. Вибір творів має спиратися на аналіз темпераменту учня чи студента, його бажання виконувати музику певного стилю, характеру. Обов'язково треба враховувати технічні можливості

піаніста. Хоча кожен наступний твір повинен не лише показувати найкращі сторони виконавця, а й допомагати здобути нові технічні якості, покращити наявні звуковидобувні прийоми і навчити синтезувати весь власний виконавський апарат для максимально вдалого втілення композиторського задуму.

Викладач фортепіано має спланувати роботу над твором малої форми так, щоб здобувач знань чітко розумів кожен наступний етап роботи, був активно задіяний вже на рівні вибору твору і до виконання вивченої п'єси на сцені не втрачав інтерес до гри.

Робота над втіленням художнього образу кожного твору – це складний і глибокий процес, який неможливий без вміння аналізувати теоретичний матеріал, свій власний виконавський досвід, необхідна здатність до фантазування, творчого мислення.

ЛІТЕРАТУРА

<https://int-konf.org/ru/2013/ukrajina-naukova-24-26-12-2013-r/647-shakhraj-o-m-zavdannya-fortepiannoji-pedagogiki>

<http://dspu.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2017/12/005-15.pdf>

<https://sites.google.com/site/hudoznakultura15/mistectvo-ak-fenomen-kulturi-genezis-mistectva-formuvanna-jogo-vidovoie-strukturi-ponatta-pro-aktualnij-vid-mistectva/zivopis-1>

1. Алексеев А. Методика обучения игре на фортепиано. М. 1978.
2. Гольденвейзер О.Б. Про музичне виконавство вип.. М. 1958
3. Горбунова І.Б. Музичний комп'ютер в дитячій музичній школі: Навчальний посібник. СПб.: РГПУ ім. О.І. Герцена 2003.
4. Любомудрова М. Методика навчання гри на ф-но. М. 1982 р.
5. Міліч Б. Виховання учня – піаніста. Київ, 1979 р. “Музична Україна”.
6. Нейгауз Г. Про мистецтво ф-ної гри 4-е вид. 1982 р.

7. Теплов Б. Психологія музичних здібностей. М. 1974 р.

8. Фейнберг С. Піанізм як мистецтво. М. 1969 р.

МІШЕНІНА Світлана Миколаївна,

викладачка вищої категорії

Волинського фахового коледжу культури і мистецтв
імені І. Ф. Стравінського Волинської обласної ради,
голова ЦК концертмейстерів, викладачка-методистка

ORCID 0000-0001-7946-7321

Вплив темпераменту виконавця-піаніста на всі етапи роботи над музичним твором

Кожна людська діяльність висуває певні вимоги не тільки до рівня професійної підготовки спеціаліста (знань, навичок, вмінь), розумового та емоційно-вольового розвитку, але й до її індивідуально-типологічних властивостей (здібностей, характеру і темпераменту). Значення здібностей в опануванні виконавської майстерності є очевидним; в теорії і практиці підготовки музиканта всі зусилля спрямовуються виключно на їх розвиток. Підкреслено роль характеру музиканта. Наполегливість, сила волі, працьовитість – риси характеру, які проявляються у відношенні музиканта до музичної діяльності та в ситуативному оточенні. Вони допомагають долати труднощі, що виникають в процесі гри.

Ключові слова: здібності, темперамент, музичний темперамент.

Варто зауважити, що темперамент в опануванні виконавською майстерністю та в ефективності музичної діяльності займає особливе місце, бо, порівняно зі здібностями, характером та навичками, його неможливо змінити через генетичну обумовленість. Хоча темперамент і не має безпосереднього

впливу на майстерність та ефективність діяльності, однак він виступає як енергетичний фактор, невід'ємний на етапі становлення виконавської техніки.

Динамічні риси людини впливають на всі її реакції: фізичні, інтелектуальні, емоційно-вольові. Планування музичної кар'єри, прагнення досягти високого рівня виконавської майстерності вимагає врахування типу темпераменту музиканта. При цьому варто мати на увазі, що темперамент обумовлює шляхи та способи праці, але не рівень досягнень.

Індивідуальний стиль діяльності формується та удосконалюється, якщо музикант шукає прийоми та способи, що допомагають йому, в залежності від свого темпераменту, досягти бажаних результатів. Тому найчіткіше він проявляється у людей творчих.

Відомо, що музично-виконавська діяльність вимагає дуже багато сил, великої витривалості і стійкості до факторів, що викликають втому (не тільки фізичну, а й емоційну). Тому від типу темпераменту та його психологічних властивостей залежить і психічна витривалість музиканта.

Між людьми, які мають різні типи темпераменту, існує істотна різниця. Вона проявляється, перш за все, у динаміці поведінки та діяльності. Однак треба відмітити, що в природі не існує чистого темпераменту – кожна особа має в собі всі типи темпераменту і тільки один з них є домінуючим.

При цьому варто мати на увазі, що "особливості темпераменту обумовлюють шляхи та способи праці, але не рівень досягнень. В свою чергу, розумові можливості людини створюють умови для компенсації недоліків темпераменту"

За допомогою певних вправ можна довести прояв природних властивостей до такого рівня, що нестримні будуть поводитись як врівноважені, а загальмовані – як жваві. Однак тут буде не корекція властивостей темпераменту, а, так зване, маскування темпераменту. При цьому треба пам'ятати, що в незвичних, екстремальних умовах, яких у виконавській діяльності інструменталіста не бракує, набуті властивості здебільшого

втрачаються і проявляються вроджені властивості.

Не завжди і не всі властивості темпераменту у сильних типів (холерика, сангвініка, флегматика) можуть виконувати тільки позитивну роль. Наприклад, неврівноваженість, імпульсивність, схильність до швидкої дії шкодять холерикові там, де він повинен бути витриманим, розважливим та спокійним.

У виконавській діяльності виконавця-піаніста від властивостей темпераменту залежить не лише її процес, але, в значній мірі, і результат. Тому можна говорити про більш або менш сприятливі для ефективності виконавської діяльності динамічні властивості психіки, які, завдяки генетичній обумовленості, змінити дуже важко або практично неможливо.

Безперечним є те, що при будь-якому типі темпераменту можливо знайти власний шлях, свій спосіб досягнення високих результатів у музичній діяльності. Тому не дивно, що серед видатних виконавців-піаністів ми зустрічаємо артистів, які мають різні типи темпераменту.

Характеристика піаніста-соліста холеричного темпераменту

Рухи швидкі, енергійні, імпульсивні. Розпочинає гру відразу, без вичікування. Концентрується на тому, що робить. Вивчає твір швидко, але щоб пам'ятати його, мусить багаторазово повторювати, бо швидко забуває.

Стійкий до втоми. В процесі вивчення твору та його виконанні вкладає багато енергії та сили, може витримати великі навантаження, але протягом відносно короткого часу. Відносно легко і швидко пристосовується до нових умов праці і виконання (до нового концертного залу, оркестру, диригента, концертмейстера).

Надає перевагу творам ритмічним, експресивним, що виконуються у швидкому темпі. Не любить монотонності. Виконання твору супроводжується сильною емоційною експресією. Більше любить твори мажорні, ніж мінорні і такі, що викликають яскраві враження слухачів. Включає в репертуар твори різноманітного емоційного забарвлення.

Для такого виконавця не треба багато часу для емоційної підготовки до виконання наступного твору. Сильне емоційне захоплення виконанням твору може спричинити значне зниження якості його виконання.

Холерик дуже вразливий і чутливий до невдач та поразок; в таких випадках реагує сильно і бурхливо, але досить швидко заспокоюється. На успіх реагує більш спокійно, ніж на невдачу. Любить ситуації суперництва, змагання, що обумовлює його прагнення брати участь в конкурсах та фестивалях.

Характеристика піаніста-соліста сангвінічного темпераменту.

Рухи швидкі, добре координовані. Грає складні, ритмічні, швидкі твори. Легко грає те, що подобається. Якщо зацікавлення до виконання діяльності знижується, його активність різко спадає. Здатний до стабільної та довготривалої концентрації уваги. Відповідальний. Витривалий на втому і невдачі. Без проблем сприймає виклики для боротьби з труднощами, прагне до їх подолання і здобуття успіху. В кожній ситуації проявляє оптимізм.

Врівноважений і жвавий. Перед відповідальним виступом не показує хвилювання. Несподівані та критичні ситуації, що виникають під час гри, сприймає: жартівливо і легко та швидко знаходить з них вихід. Може легко входити в "емоційний образ" одного твору і переходити в "емоційний образ" іншого, не потребуючи зусиль та часу. Тому в сольних концертах може виконувати твори з різноманітним емоційним забарвленням. Легко і швидко пристосовується до нових умов (вивчення твору, естрадного виступу) та нового оточення (гра в ансамблі, оркестрі, до диригента, концертмейстера).

Любить суперництво, конкуренція його сильно мобілізує до діяльності. Тому часто бере участь в різноманітних конкурсах і фестивалях. Поразки та невдачі не знеохочують його, а мобілізують до підвищення своєї майстерності. Якщо виникають труднощі, не відмовляється від виконання завдання, а пробує їх подолати.

Характеристика піаніста-соліста флегматичного темпераменту.

Врівноважений, спокійний та повільний. Якщо під час виконання твору виникає складна чи несподівана ситуація, то він може з нею впоратися, тільки це вимагає від нього значно більше часу, ніж від холерика або сангвініка.

Терпеливий, витриманий. Для впевненого виконання твору в швидкому темпі йому потрібна тривала підготовка. Тому надає перевагу музичним творам з помірними темпами. Повільно включається в процес вивчення творів. Над собою працює довго і наполегливо. Досягає поставлену мету. Любить працювати сольо. Тішиться успіхам. Грає однопланові твори, бо важко переключається між різнохарактерними.

Характеристика піаніста-соліста меланхолічного темпераменту

Рухи у нього невпевнені, часто зайві. Приступаючи до виконання основної дії, виконує багато підготовчих та допоміжних рухів. Кожну дію виконує повільно. Твори обирає спокійні, мелодійні. Має перелік улюблених тональностей. З легкістю опановує емоційний зміст музичного твору. Не любить змінювати сформовані програми.

Важко реагує на несподівані ситуації, що виникають в процесі виступу на сцені. Схильний до опанування творів малої форми. Любить грати в колективі, бути під керівництвом, а не головним. Через невдачу на сцені може відмовитися від концертної діяльності. Не любить виступати на конкурсах.

Висновки. Запропоновані психологічні характеристики типів темпераменту допоможуть педагогу розробити такий навчально-виховний план і програму, які сприятимуть ефективному формуванню у музиканта оптимального індивідуального стилю музичної діяльності, а виконавця-піаніста – певну програму самовдосконалення.

Знаючи психологічні властивості свого темпераменту виконавець-піаніст може сформуванати власний стиль творчої діяльності. Це дозволить оптимально використати можливості власної психіки, а також зменшити вплив тих властивостей, які перешкоджають вдосконаленню творчої майстерності.

ЛІТЕРАТУРА

1. <https://uk.lifehackk.com/4-most-common-temperament-types>
2. <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82>
3. <https://mik.dcz.gov.ua/publikaciya/temperament-i-vybir-profesiyi>
4. <https://dityvmisti.ua/blog/6026-iak-vybraty-muzychnyi-instrument-dlia-dytyny-korysni-porady-ta-rekomendatsii/>
5. <https://zap.dcz.gov.ua/publikaciya/obyray-profesiyu-vrahovuyuchy-sviy-typ-temperamentu>
6. <http://psychology.univer.kharkov.ua/dist2020/materialy/Lisenaya4.pdf>

ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МИТЦЯ

УДК: 378.6:37

ПОЛУБОЯРИНА Ірина Іванівна,

завідувачка кафедри теорії та методики мистецької освіти

Харківського національного університету мистецтв

імені І.П. Котляревського

Удосконалення змісту навчання студентів-музикантів

Систематизація вихідних філософських, мистецтвознавських, психологічних, педагогічних положень щодо проблеми професійної підготовки студентів-музикантів дозволила не тільки визначити її специфіку і структуру, але й удосконалити зміст навчальних дисциплін, в процесі вивчення яких розвивається творчий потенціал студентів.

Слід зазначити, що предметом пізнання мистецтва, зокрема музичного, є сфера суб'єктивного, особистісного відношення художника до об'єктивної реальності. Саме через музику художник-митець виражає багатство палітри почуттів – від глибокої

скорботи до яскравої, сліпучої радості. Оскільки предмет вивчення мистецтва інший порівняно із науковим пізнанням, відповідно і засоби, форми та методи засвоєння цього досвіду є іншими, специфічними для музичного мистецтва.

Предметом дослідження даної роботи є удосконалення змісту навчання студентів-музикантів в процесі викладання таких дисциплін: «Загальне фортепіано» та «Спеціалізоване фортепіано».

Спираючись на результати аналізу наукової літератури щодо вибору змісту професійної підготовки студентів-музикантів, нами було вдосконалено зміст вищеназваних дисциплін. Тому ми використовували загально дидактичні вимоги до змісту навчальних дисциплін професійного спрямування. Застосований навчальний матеріал мав специфічні характеристики музичного мистецтва:

- 1) високу художню цінність;
- 2) конкретно-чуттєвий зміст, насичений яскравими художніми образами;
- 3) глибокі емоції, які сприятимуть формуванню емоційного тезаурусу та збагаченню музичної образної пам'яті, уяви, мислення.

З цією метою в ході занять з дисциплін: «Загальне фортепіано» та «Спеціалізоване фортепіано» запроваджено тему «Імпровізація на задану мелодію та гармонію», "Мистецтво транспонування інструментальних творів", "Гра музичного уривку по слуху".

Отже, нами розроблені спеціальні *творчі завдання на засвоєння елементів техніки імпровізації*, які застосовувалися на індивідуальних заняттях.

Наведемо приклади таких завдань.

Завдання 1. "Імпровізація на текст".

Пропонуючи студентам завдання з імпровізації на тексти віршів, слід звернути увагу на те, що поезія та музика мають багато спільного. По-перше, вірші та музичні твори мають свій метр і ритм, свою форму та жанр. Тому спочатку необхідно виявити метроритмічні особливості віршованого тексту. Варто починати вправи на розвиток вмінь з імпровізації з коротких текстів, для того щоб студенти вільно орієнтувалися у наголошених і ненаголошених складах, сильних та слабких долях, довгих та коротких тривалостях, ритмізувати чотирирядковані вірші. Студентам пропонується звернути

увагу на неможливість єдиного ритмічного рисунку в музиці; пояснити що таке ямб, хорей, дактиль, амфібрахій; роз'яснити студентам, що ритмічні тривалості відображають не тільки ритм вірша, а й певні емоції. Один вірш можна показати у різному емоційному забарвленні: стрімкому і радісному, жвавому і трохи сумному.

Дуже важливим є відчуття природного метро-ритмічного втілення даного вірша. А потім, після з'ясування метроритмічних особливостей тексту, можна приступати до створення мелодії. На першому етапі роботи з розвитку навичок імпровізації, викладачу необхідно ставити перед студентами конкретні завдання, підштовхуючи розвиток музичної уяви до використання елементів музичної мови, які вже вивчалися на заняттях з гармонії, поліфонії, аналізу музичних форм.

Слід боятися, що звернення до аналізу авторських пісень буде гальмувати творчу ініціативу студентів, підштовхувати їх до прямого копіювання почутої музики. Як свідчить практична робота, спостерігається інертність деяких студентів при виконанні творчих завдань. Таким студентам легше виконувати щось більш звичне: написати теоретичну роботу, вивчити музичний твір тощо, ніж створити свою власну композицію. Тому на цьому етапі роботи можна дозволити копіювання, наслідування. Процес підготовки до імпровізації пропонуємо будувати за схемою "слухаю – аналізую – створюю подібне".

Завдання 2. "Розвиток музичного слуху в процесі імпровізації".

1. Дописати мелодію в даному ладу (мажор, мінор).
2. Зробити імпровізацію мелодії типу питання-відповідь (поєднання інструментального та вокального виконання).
3. Створити імпровізацію фраз секвенції та мелодії на фоні остинатної ритмічної пульсації.
4. Створити імпровізацію мелодії на конкретну гармонійну послідовність та ритмічний рисунок.
5. Створити імпровізацію мелодії на віршовані тексти.
6. Написати мелодію з мелізмами.
7. Написати вокалізи (на голосні звуки).

Завдання 3. "Розвиток метро-ритмічного відчуття в процесі імпровізації".

1. Створити імпровізацію мелодії за допомогою різних ритмів та ритмічних фігурацій, із застосуванням синкоп, пунктирного ритму, поліритмії, змінного метру.
2. Перетворити мелодії українських народних пісень на танцювальні жанри (польки, маршу, вальсу, мазурки).
3. Здійснити різноманітні ритмічні імпровізації на фортепіано.
4. Створити ритмічні варіанти віршів для дітей.

Завдання 4. *"Розвиток відчуття гармонії під час імпровізації"*.

1. Створити гармонійну основу для імпровізації на фортепіано (за прикладом Прелюдії до мажор Й. С. Баха з циклу "Добре темперований клавір", перший том).
2. Написати гармонійну основу для наступних імпровізацій прелюдій для фортепіано.
3. Створити вільну гармонізацію мінорної та мажорної гами та розспівок для голосу (для відпрацювання пластичного мелодійного голосоведення).
4. Написати етюд на гармонійні послідовності етюдів зі збірки етюдів К. Черні-Гермер.
5. Створити імпровізацію другого речення до заданого першого.
6. Обробити українські народні пісні на основі підголосної та імітаційної поліфонії.
7. Створити імпровізацію канону на основі запропонованого зразка.
8. Написати додаткові голоси до запропонованої мелодії.

Завдання 5. *"Розвиток основ фортепіанної техніки під час імпровізації"*.

1. Створити імпровізацію різних фактур на запроповану мелодію.
2. Створити імпровізацію декількох фактурних варіантів інструментального супроводу авторської пісні (наприклад, дитячих пісень М. В. Кармінського, В. М. Птушкіна та ін.).
3. Створити фактурну імпровізацію на теми етюдів зі збірки "Етюди" К. Черні-Гермер.
4. Створити імпровізацію, використовуючи різні види гармонійної, мелодійної фігурації.

Завдання 6. *"Слухаюча рука"*.

Метою цього завдання є розвиток вмінь та навичок імпровізації за допомогою прогнозуючого, антиципіруючого мислення.

Для успішного виконання завдання "Слухаюча рука" студенту-імпровізатору необхідно встановити зв'язок між музичним слухом і моторикою, бути посередником між власними слуховими уявленнями та рухами.

Здатність контролювати реакцію музичного слуху не є вродженою, а може формуватися на заняттях. Для розвитку вміння контролювати реакцію слуху пропонуються такі прийоми роботи.

Першим методичним прийомом є збереження постійної аплікатури при виконанні однакових звукових послідовностей та музичних будов. Психофізіологічним змістом такого збереження є формування умовно-рефлекторного зв'язку між звукоінтонаційними та ігровими рухами на клавіатурі, які необхідні для інтонування на інструменті.

Шляхами втілення цього прийому є: виконання певних інтервалів постійною аплікатурою; заучування стандартною аплікатурою кожної прикраси до автоматизму, акорда чи акордової послідовності. Для цього використовуємо аплікатуру підкладання К.Ф.Е. Баха: права рука вгору – 12343434 (чи 12342345) та вниз – 54323232 (чи 54324321). Цінністю цієї аплікатури є уніфікація рухового положення пальців та рук при транспонуванні гами, для спрощення відтворення гами у процесі імпровізації.

Наступним методичним прийомом, який спрямовано на виховання "слухаючої руки" є відпрацювання усіх можливих комбінацій пальців у попередній технологічній роботі. Суть рекомендацій полягає у наступному: спочатку пальці тренуються у нерухомій позиції. Для цього натискають і дотримують усі клавіши, які складають "фундамент" даної позиції, а потім піднімають і опускають то один, то інший палець, виконуючи відповідну ноту. Потім переходять до трелей по черзі усіма пальцями з різними акцентами, у різному темпі, потім тремоло різних видів на тих самих звуках, до подвійних нот, без затриманих нот. Цю вправу студенти виконують у різних тональностях.

Для формування навичок імпровізації у студентів буде доцільним використовувати одночасну імпровізацію викладача та студента.

Завдання 7. "Імпровізація викладача зі студентами".

Визначається тональність, гармонійна послідовність та ритмічна основа імпровізації як основа пульсації акомпанементу, викладач починає імпровізувати у певній тональності та ритмі гармонійну основу, а студент імпровізує мелодію однією рукою, використовуючи акордові звуки, а потім ускладнюючи мелодію неакордовими звуками. В процесі такої імпровізації може брати участь не тільки викладач та студент, а ще два-три студенти.

На заняттях з дисципліни «Спеціалізоване фортепіано» нами розроблена низка творчих завдань для формування навичок транспонування.

Завдання 8. "Транспонування по слуху".

Транспонування по слуху та за нотами – це відтворення музичного матеріалу в різних тональностях. Тому процес транспонування є творчим процесом та ефективним методом для подальшого розвитку музичного мислення, інтонаційного слуху, ладового почуття та ін. Розроблені завдання мають аналітичний характер.

Метою завдання є розвиток аналітичного слуху та музичного мислення студентів.

Процес транспонування варто починати з аналізу напрямку мелодії, співвідношення інтервалів; контролю свідомості. Спочатку викладачу потрібно спрямувати студента на усвідомлення важливості такої роботи, змусити його слухати та контролювати свої дії. Свідомий підхід студента до вправ на розвиток уміння транспонування сприяє більш ефективному розвитку слуху.

На першому етапі варто з'ясувати наявність у студента вміння співвідносити звуки, регістри, рух та спрямованість мелодії. Для розвитку вміння чути регістри необхідно програвати та проспівувати без акомпанементу одну мелодію в різних регістрах, поступово зближуючи їх. Потім грати мелодію у межах одного регістру, але в різних тональностях, поступово підключати акомпанемент. Після цієї роботи студенти починають розрізняти перенесення мелодії навіть на секунду. Поступово завдання ускладнюються.

Щоб навчити студента чути рух та напрям мелодії, її ритмічні особливості, варто грати одною рукою, а іншою показувати напрям мелодії і пропонувати

студентам повторювати, щоб їх рухи відповідали напряму мелодії. Для полегшення роботи варто грати у повільному темпі. Ця вправа розвиває не тільки інтонаційний слух, а й увагу. Для студентів, яким не вдається це зробити, можна розділити мелодію на частини і показувати рукою напрям окремих інтервалів, потім малюнок окремих мелодійних груп, наприкінці усієї мелодії в цілому.

Після проведення підготовчих вправ можна перейти до транспонування мелодії на інструменті. В класі таку вправу виконує група з чотирьох осіб разом на двох інструментах, тому що студенти слухають не тільки себе, а й партнерів. Студент, який неточно транспонує, повинен зупинитися, потім приєднатися до партнерів з нової фрази. Така форма сприяє загостреному слуханню усіх учасників ансамбля.

Завдання 9. "Підбір мелодії по слуху".

Робота групою над підбором мелодії має різні варіанти. Підбір мелодій варто починати з легких творів, наприклад, мелодій романсів О. С. Даргомижського, М. І. Глінки, О. Л. Гурільова, О. Є. Варламова та ін. Складнощі у цьому випадку пов'язані тільки з ритмічною стороною мелодії. Поступово музичний матеріал потрібно давати зі стрибками на стійкий звук, а потім на нестійкий. Якщо уривок мелодії закінчується на нестійкому звуці, то студенту варто закінчити її на стійкому, голосом чи акомпанементом.

Викладач дає студенту і домашні завдання з транспонування по слуху. Студенту пропонується самому вибрати музичний твір для цієї вправи, навчитися грати його у будь-яких тональностях.

Підбираючи по слуху, студенти часто помиляються, тоді їм пропонується завдання на визначення стійких та нестійких звуків. Це допомагає аналізувати мелодію творів і транспонувати її без помилок.

Завдання 10. "Транспонування за нотами".

Транспонування за нотами є дієвим засобом розвитку музичного слуху, пам'яті, уваги, навичок читання з листа, виконавської техніки. Тому що рука піаніста звикає грати з будь-якої клавіші, незалежно від того, куди прийдеться перший палець, – на білу чи на чорну клавішу (ми пропонуємо грати одною аплікатурою твір у різних тональностях), завдяки чому студент набуває навичок якісного виконання складних

переходів та пасажних рухів музичної тканини. Завдяки навичкам транспонування встановлюється зв'язок між рухами та слухом – ігровий процес починає підкорюватися слуховим уявленням. Підготовча робота починається з підбору мелодій по слуху, повторюванні гам та порядку появи ключових знаків. На нашу думку, вірне транспонування за нотами неможливе без теоретичних знань з гармонії та сольфеджіо. На жаль, студенти часто транспонують "за інтервалами", коли студент грає твір на секунду, терцію, кварту вище та нижче написаного, відраховуючи потрібні інтервали у розумі, часто не розуміючи у якій тональності звучить п'єса. Таке "арифметичне" транспонування не приводить до успіху. Справжнє транспонування заключається у свідомому слуханні твору в цілому. Транспонування неможливе без знання тональностей. Варто починати вивчати тональності з позицій функцій, які має кожен ступінь у тональності. Дається розбір кожної тональності, визначаються стійкі та нестійкі звуки. Цьому варто присвятити окреме заняття, щоб закріпити знання. Вивчення гам також сприяє розвитку навичок транспонування. Слід вказати студентам на те, що в гамах До, Ре, Соль, Ля, Мі мажор мають однакову аплікатуру. Цю групу називаємо першою групою тональностей.

Права рука – 1, 2, **3**, 1, 2, **3**, 4, 5

Ліва рука – 5, 4, **3**, 2, 1. **3**, 2, 1

Як ми бачимо, в аплікатурі обох рук гам першої групи збігаються треті пальці. Іншою особливістю аплікатури є те, що на крайні ноти приходяться крайні пальці (перший та п'ятий на кожній руці).

До другої групи гам входять Сі, Фа-дієз, До-дієз мажор.

До третьої групи – Фа мажор та фа мінор. У цих гамах збігаються перші пальці:

Права рука – 1, 2, 3, 4, **1**, 2, 3, 4

Ліва рука – 5, 4, **3**, 2, **1**. **3**, 2, 1.

До четвертої групи – Сі-бемоль мажор, Мі-бемоль, Ля-бемоль, Ре-бемоль мажор.

Таким чином, основною вправою при підготовці до транспонування за нотами є розбір та вивчення напряму руху мелодії. Студенту варто визначити напрям мелодії: вверх чи вниз, наявність стійких та нестійких звуків, стрибки інтервалів, що допоможе впевнено виконати завдання.

Завдання 11. "Гра мелодії по слуху".

Пропонуємо студенту мелодію та тональність, у яку потрібно транспонувати твір. Студенту варто назвати стійкі та нестійкі звуки, при цьому затримувати стійкі звуки на інструменті лівою рукою. Спочатку пропонується транспонувати тільки мелодію, без акомпанементу, потім вводиться легкий акомпанемент, який обмежується стійкими звуками, поступово можна переходити до творів з більш складним акомпанементом, які містять окрім основного тризвуку інші ступені тональності.

Усі вищезазначені творчі завдання взаємодоповнюються, вільно комбінуються між собою. Таким чином, застосування на практиці вищезазначених практичних завдань дає можливість удосконалити зміст навчання та допоможе студентам-музикантам різних спеціалізацій розвинути свої навички гри на фортепіано, що у свою чергу призведе до розвитку їхнього творчого потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Iryna Poluboiaryna The results of the introduction of personality-oriented technology into the professional education of students-musicians (2020) European Humanities Studies: State and Society 3(1).s.85-99. ISSN 2450-6486 www.ehs-ss.pl DOI: 10.38014/ehs-ss.2020.3-1.06 (у співавторстві з Verkina Tatyana, Smyrnova Tetiana, Krasnoshchok Kateryna) (Poland – Ukraine).
2. Iryna Poluboiaryna Processes of Integration in the Professional Training of Musicians as the Basis for their Spiritual Development (2020) Individual Spirituality in Post-nonclassical Arts Education, Edited by Olga Oleksiuk, Cambridge Scholars Publishing, 2020.- S.21-30.
3. Iryna Poluboiaryna Training Student Musicians to Work with Musically Talented Children and Youth (2018) Professional Artistic Education and Culture within Modern Global Transformations, Edited by Olga Oleksiuk, Cambridge Scholars Publishing, 2018.– S.139-149.
4. Полубоярина І.І. Структура професійної компетентності студентів-музикантів Актуальные вопросы обучения музыкальному искусству:

история, теория, практика. Монография под редакцией проф. Михайличенко О.В. Бо Басен/Германия. LAP LAMBERT Academic Publishing.2021.P.26-37.

ТКАЧЕНКО Тетяна Володимирівна,
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри теорії та методики мистецької освіти
ХНУМ імені І.П. Котляревського

Внесок Г.С. Сковороди в вокально-педагогічну спадщину майбутніх вокалістів

Видатний український просвітитель Г.С. Сковорода – неперевершений майстер відтворення найглибших людських почуттів – творчі свої кроки почав саме з вокальної любові, з пісенної лірики, з музики і був вірним їй все життя. Музика, пісня стали для Г. Сковороди одним з важливих засобів висловлення й поширення своїх філософських ідей, соціальних поглядів. Він вбачав у мистецтві не розвагу, а шлях до людського серця, до пробудження людської думки.

«Моє багатство – це душа й пісня, я мов птах небесний, не жну, не сію», – оригінально, як завжди, з притаманним лише йому літературним смаком відзначав сам Сковорода свою життєву цінність, де пісню він поряд з душею величав «з іконою милою».

З семи років вже помітили в сільській школі, де навчався Сковорода, його талант і любов до співу, і запропонували йому співати в церковнім хорі, де він з насолодою співав, «лагодив душу» всі дитячі й юнацькі роки. І далі, навчаючись у Київській академії, він не розлучався з музикою і співом. «Юний прибулець з першого разу звернув на себе увагу диригента співацької капели і негайно

вступив до хору, а здібності до музики і приємний голос дали привід взяти Сковороду до Придворної співацької капели в Петербурзі». У хорі завдяки особливому гострому слуху і вокальному таланту отримав почесне звання «придворного уставщика», що означало «соліст хору» і давалося кращим співакам. Мабуть, символічно, що саме першими творами, які почав писати Сковорода, були духовні пісні, канти. Працюючи в Придворній капелі, він пише «Іже херувими», які до нашого часу виконують у багатьох церквах України. Як зазначає М. Ковалевський, «він створив духовні концерти, поклавши деякі псалми на музику ... Крім церковної, він написав багато пісень у віршах і сам грав на скрипці, флейтраврі, бандурі і гусях – приємно і зі смаком» .

Більшість своїх поетичних творів Г. Сковорода складає саме в формі пісень. Музика і спів були для Сковороди засобом поширення своїх принципів, філософських ідей і мрій. Його пісні стали цілющим ковтком для простого українського народу, блаженним і натхненним скарбом. Народові він здавався не буденною людиною, а праведником» і своїми піснями і чудовою грою на сопілці «замовляв» душевні і сердечні рани.

У більшості досліджень про Г. Сковороду повідомляється, що він без співу не проживав жодного дня. Пісня була своєрідною терапевтичною гімнастикою душі. «Спів став щоденним заняттям Сковороди. Він не залишив його і в старості», – визначив відомий дослідник творчості Г. Сковороди І. Срезневський.

Ще одну цікаву відомість знаходимо у І. Срезневського про безпосередність і захопленість Сковороди піснею. Переходячи з села в село, дорогою він завжди співав. Творчість Сковороди і все його життя – це зв'язок з народною піснею, любов до якої вилилась унатхненну працю і «пересипала», як перлами, своїм колоритом мистецтво видатного філософа.

Так, народну хороводну пісню «Мак» Г. Сковорода вдало включив до притчі «Благородний Еродій»:

Соловеечку, сватку, сватку,

Чи бивал же ти в садку, в садку?

Чи ведал же ти, как сеют мак?

Вот так, так!

Свіжість і краса народної пісні не залишилися поза увагою і у його творчості «Брань архистратига Михаила со Сатаною...»:

Зима прийде,

Солнце ясно,

Миру открыло лице красно...

«Сия песнь есть икона» – максимально високу оцінку дав сам Сковорода українській весільці.

Звісно, така свята, неземна любов до пісні і вокалу, до музики сприяли тому, що Григорій Савич сам почав писати пісні. А філософська їх новизна, соціальна загостреність здобули нечувану любов і визнання серед народу ще за життя видатного письменника-гуманіста. Найулюбленішими піснями стали: «Ой, ти, птичко жовтобока», «Стоїть явір над горою», «Пісня про правду і кривду», «Всякому городу нрав і права», «Щастіє, де ти живеш», «Де ти бродиш, моя доле». Багато із них завдяки своїй неповторній фольклорній колоритності й через оригінальну привабливість настільки сконцентрували увагу діячів української культури, що відбилися численними переспівами в їх музичній і поетичній творчості.

Характеризуючи вокально-пісенну спадщину філософа-музиканта Г. Сковороди, ми з'ясували, що його пісня – це новий етап у розвитку української пісенної культури, камерної вокальної музики, особливо в розвитку пісні-романсу. По-перше, Сковорода збагатив їх новими різноманітними тематиками, а по-друге, він став родоначальником нового типу вокально-інструментальної пісні. Тобто пісня з інструментальним супроводом, що, як відомо, безпосередньо передувало українському солоспіву. Такий тип супроводу дуже близький для лірників і бандуристів, тому цілком зрозуміла їх популярність серед цих співців. «Більшість пісень, які вони співають, є твори Сковороди. Народ називає їх псалмами».

Доречно навести слова видатного українського літературознавця

М. Петрова. «Не меншою популярністю користуються в Малоросії пісні Григорія Савича Сковороди... і досі співаються в Малоросії старцями».

Отже, дякуючи хранителям усної народної творчості – лірникам, бандуристам, сліпцям, до нас дійшли пісні Г. Сковороди. Мандрівний «народний університет і академія», як його називали, своїми піснями, підхопленими народними співцями, зробили великий внесок у скарбницю української музики. Він вважається новатором побутових сатиричних пісень, основоположником цього жанру. Глузливо-насмішкуватий тон пісні «Був Грицько мудрий», яку віднесено до побутової групи світських пісень – один з прикладів дружлюбної сатири Сковороди, його неудаваної галантності. Саме це й є характеристикою морально-філософської пісенної особливості Сковороди. Його лірична забарвленість цілком звільнена від впливів аскетизму, примітивного мелодраматизму.

Музично-педагогічна діяльність була справжнім покликанням народного мислителя, просвітителя, письменника і музиканта Г. Сковороди. У своїх вихованців він виховував любов до Вітчизни, повагу до народу, чесність, працелюбність, ввічливість, розвивав у них природні нахили. На освіту, зокрема на музику, Г. Сковорода дивився як на засіб виховання всього народу. Джерелом педагогічних поглядів Г. Сковороди були традиції народної педагогіки, народна мудрість, народні погляди на освіту і виховання. Формування його самосвідомості також проходило в тісному зв'язку з усвідомленням себе як частини народу.

Важливе місце в цьому багатогранному процесі займало постійне спілкування з фольклором. Педагог і музикант вважав, що народна музично-поетична творчість є носієм не лише історичної пам'яті, мудрості, набутих у праці і соціальному житті, але й виступає як джерело знань про етичні погляди й переконання етносу. Образно-художня форма народної творчості забезпечує комплексний вплив на інтелектуальну та емоційну сферу особистості, сприяє розумовому, моральному та естетичному вихованню. Г. Сковорода був переконаний у тому, що залучення до фольклору як особливого способу

образно-естетичного мислення повинно бути невід'ємною частиною системи виховання підростаючого покоління, а також педагогічних кадрів.

Г. Сковорода був чудовим музикантом, співаком, композитором. Музика була супутницею його життя, його музична пісенна творчість пов'язана з його філософсько-естетичною системою, чільне місце в його педагогічній діяльності займало музичне виховання юнацтва. Поряд з вивченням поезії, художньої літератури, історії, філософії, (яку він називав „всевооруженієм й совершеннейшею музыкой»), Г. Сковорода рекомендував учителю, вихователю обов'язково навчати дітей і музиці, без якої неможливо відчутти усю красу природи, людини, життя.

Одним із перших українських педагогів минулого Г. Сковорода вимагав від учнів вивчення української народної творчості, вчив з ними народні пісні, котрі були необхідні для «розвитку найбільш витончених і шляхетних почуттів у серцях молодого покоління».

Ідеї музично-педагогічної спадщини Г. Сковороди виконували важливу соціальну функцію, були активним засобом пропаганди передових ідей того часу, важливою допомогою для народного учительства. Загальнолюдський зміст його творчості заповняє нашу сучасність, має великий вплив на всебічний розвиток особистості підростаючого покоління.

ВОРОНЦОВ Сергій Олександрович,

кандидат фізико-математичних наук,

доцент кафедри теорії та методики мистецької освіти

ХНУМ імені І.П. Котляревського

Мобільні пристрої в практиці викладання інформаційних технологій в закладах вищої мистецької освіти

В сучасному світі всі студенти використовують ті чи інші пристрої, що за призначенням виконують різноманітні завдання з обробки цифрової інформації. Втім на відміну від студентів європейських або американських мистецьких коледжів, де наявність ноутбука у кожного сприймається як даність, в українських закладах мистецької освіти близько третини студентів не мають комп'ютерів взагалі, ще деяка частина з них мають комп'ютер тільки вдома або в іншому місті, та і належить він комусь із родини, тобто не є персональним у повному розумінні. Отже, користування ноутбуком для багатьох студентів в нашій країні не є повсякденною практикою. Натомість програма курсу інформаційних технологій для вищих навчальних закладів культури і мистецтв III-IV рівнів акредитації ґрунтується на використанні в першу чергу персонального комп'ютера. Структура даної навчальної дисципліни будується на поступовому розгляді питань, починаючи з базових понять (біти, байти, пікселі, інтерфейси, драйвери, індекси кольору тощо) і налаштувань операційної системи Windows до створення власноруч різноманітного ілюстративного матеріалу, музичного супроводу, оригінал-макетів програм концертів, афіш, флаєрів з використанням можливостей офісних пакетів (Microsoft Office Word, Open Office) або редактора растрової графіки (наприклад, Photoshop та ін.). Зазвичай мається на увазі, що для тих студентів, в кого немає власного комп'ютера, завдання в рамках курсу виконуються або під час занять в аудиторії, або на будь якому іншому комп'ютері, до якого є доступ. На практиці в умовах, коли кількість студентів, які не користуються комп'ютером, не маючи його у власності, виявляється чималою, вимагати виконання завдань саме на цьому пристрої не завжди доцільно. В цьому дослідженні розглянуто можливості застосування смартфонів для виконання різноманітних завдань в рамках курсу інформаційних технологій для студентів мистецьких вишів. Описуються власні дослідження і напрацювання по широкому колу питань, пов'язаних із підбором і налаштуванням програмного забезпечення для створення власноруч відповідного ілюстративного матеріалу, музичного супроводу, оригінал-макетів програм концертів, афіш тощо. Показано, що смартфони вже здатні конкурувати

з настільними комп'ютерами або ноутбуками і єдине, що накладає певні обмеження це порівняно малий розмір екрану завдяки чому зручність і ефективність роботи з мобільними додатками інколи поступається застосуванню відповідних програм в комп'ютерному середовищі. Розглянуто питання інтеграції мобільних пристроїв в локальну мережу учбового закладу і механізми організації зв'язку не тільки для обміну даними у вигляді файлів, а і для трансляції зображення екрану смартфона на великий екран Smart TV або комп'ютерний монітор з використанням бездротових протоколів Wi-Fi і Direct Wi-Fi. Розглянуто можливості і зручності мобільних додатків таких як Office Suite, WPS Office і Canva для компоновки текстової і графічної складової при створенні власного контенту. Практика запроваджених підходів до вивчення інформаційних технологій виявила неабиякий інтерес серед студентів, особливо тих, хто до цього використовував смартфон лише в якості телефонного апарату.

Мобільні пристрої вже стали невід'ємною частиною повсякденного життя і, що важливо, основними засобами для споживання контенту. Згідно з останнім дослідженням в зрізі користувачів у віці від 18 і до 34 років, практично більше не використовуються традиційні комп'ютери для перегляду контенту в мережі. Тому при вивченні методики та підходів до викладання інформаційних технологій у вишах мистецької освіти цей аспект теж має бути врахованим. Напрацьовані рекомендації щодо використання розглянутих мобільних додатків при виконанні завдань з курсу інформаційних технологій для студентів вищих навчальних закладів мистецької освіти III-IV рівнів акредитації. За результатом дослідження було зроблено висновок, що заохочення студентів до використання мобільних пристроїв у процесі виконання домашніх завдань з курсу інформаційних технологій призводить до помітного підвищення рівня і якості їх виконуваності. Цьому існує просте пояснення – значно вищий рівень доступності мобільних пристроїв порівняно з традиційними комп'ютерами. Загалом це також дозволяє підвищити рівень успішності студентів і розвинути їх зацікавленість у вивченні ІКТ.

Варто очікувати, що рівень досконалості мобільних додатків для

створення мультимедійного контенту буде надалі підвищуватися, і в першу чергу це торкнеться Android пристроїв.

Подальші зусилля варто спрямувати на дослідження дистанційної комунікації викладача з аудиторією під час лекції або в ході індивідуальних занять у вишах мистецької освіти за умови використання ними мобільних пристроїв.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] І. І. Полубоярина, “Інтеграційні процеси в професійній підготовці музикантів як основа їхнього духовного розвитку”, *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, № 3, с. 97-102, 2018. [Електронний ресурс].
Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/maed_2018_3_20. Дата звернення: Січ. 12,2020.
- [2] A. Jalil, M. Beer, P. Crowther, “Pedagogical Requirements for Mobile Learning: A Review on MOBIlearn Task Model”, *Journal of Interactive Media in Education*, 2015(1), p.Art. 12. DOI: <http://doi.org/10.5334/jime.ap>
[Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www-jime.open.ac.uk/articles/10.5334/jime.ap/>. Дата звернення: Січ. 12,2020.
- [3] G. Thorsteinsson, R. Gunnarsdottir, A. Niculescu, “Assessing the Value of a Mobile Application in Fostering Ideation within a School Context”, *Studies in Informatics and Control*, Vol. 24, No. 1, p. 119-126, 2015. [Електронний ресурс]. Режим доступу:
https://opinvindi.is/bitstream/handle/20.500.11815/450/SIC_2015-1-Art13.pdf?sequence=1. Дата звернення: Січ. 12,2020.
- [4] A.S. Drigas, P. Angelidakis, “Mobile Applications within Education - An Overview of Application Paradigms in Specific Categories”, *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, Vol. 11, №4, 2017. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://online-journals.org/index.php/ijim/article/view/6589>, Дата звернення: Січ. 12,2020.

- [5] C. Luna-Nevarez, E. McGovern, “On the Use of Mobile Apps in Education: The Impact of Digital Magazines on Student Learning”, *Journal of Educational Technology Systems*, Vol. 47(1), p. 17-31, 2018. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0047239518778514>. Дата звернення: Січ. 12,2020.
- [6] P. Sagar, “Mobile Apps In The Education Industry: A Productive Approach”, 2019. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://elearningindustry.com/mobile-apps-in-the-education-industry-productive-approach>. Дата звернення: Січ. 12,2020.
- [7] N. Shastri, “How Mobile Apps Are Transforming the Education Industry”, *The Manifest*, 2019. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://themanifest.com/app-development/how-mobile-apps-transforming-education-industry>. Дата звернення: Січ. 12,2020.
- [8] Д.В. Борисенко, “ Використання мобільних додатків при розроблені дизайн-продукту у навчанні майбутніх фахівців з дизайну”, *Інформаційні технології і засоби навчання*, том 68, № 6, с. 47-63, 2018. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/2224/1412>. Дата звернення: Січ. 12,2020.
- [9] Л. Дибкова, “Перспективи електронного навчання у 21 столітті за допомогою застосування мобільних девайсів” / *Молодь і ринок* № 9 (176), с. 50-54, 2019. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://mir.dsru.edu.ua/article/download/182054/181967>. Дата звернення: Січ. 12,2020.

УДК 780.7

Н15

СУХОБРУСОВА Ольга Олександрівна,
викладачка-методистка відділу загального
та спеціалізованого фортепіано
Харківського державного музичного ліцею
suhobrusova@gmail.com

**Про навчальну програму початкової мистецької освіти
з дисципліни «Загальне та спеціалізоване фортепіано» ХДМЛ
авторів О. Сухобрусової, Л. Подпальної та Ю. Бабалян.**

Передумови створення та концепція

Рух часу, що змінює і формує освітнє середовище, кидає свої виклики, задачі, вимоги. Нова концепція початкової освіти, що лягла в основу програми НУШ, мимоволі стала приводом для появи нових принципів організації навчального процесу в мистецькій освіті.

Дисципліна «Загальне та спеціалізоване фортепіано» – невід’ємна складова мистецької освіти для здобувачів-не піаністів. В ДМШ учні-інструменталісти вивчають фортепіано по бажанню. Але в спеціалізованих музичних учбових закладах середньої освіти (ліцеї, коледжі, училища) дисципліна «Загальне та спеціалізоване фортепіано» є обов’язковою і саме на контингент здобувачів цих навчальних закладів розраховано нашу програму.

Робоча група відділу загального та спеціалізованого фортепіано ХДМЛ в складі педагогів Сухобрусової О.О., Подпальної Л.А. та Бабалян Ю.В. розробили та уклали «Навчальну програму початкової мистецької освіти з

дисципліни «Загальне та спеціалізоване фортепіано» з метою удосконалення процесу викладання, форми підсумкового контролю та критеріїв оцінювання рівня результатів навчання. В основу концепції даного методичного посібника лягла модульна система планування та спостереження за результатами. Творчо заломлюючи головну ідею НУШ про оснащення здобувачів компетенціями, що знадобляться їм у подальшому повсякденному житті, ми пропонуємо новий принцип побудови уроку, заснований на індивідуальних здібностях і можливостях кожного здобувача.

Програма початкової освіти охоплює термін навчання з 1-го по 4-й класи і складає 16 модулів, по 4 в кожному навчальному році. Кожен модуль містить визначення головних задач означеного терміну навчання, зміст навчального процесу та бажані вимоги до результатів навчання.

Про передумови.

Якщо згадати зміст попередньої програми, то там на меті була обов'язкова відповідність вимогам по класах. Це стосувалося і репертуарних пропозицій, і розвитку технічних навичок. Технічні диференційовані заліки, які були обов'язковими кожен семестр, взагалі створювали для багатьох учнів стресові ситуації, бо здобувачі-непіаністи мають різні природні дані щодо пристосування до фортепіано, а залікові вимоги висувалися до всіх однакові й доволі жорсткі.

Іншою передумовою створення нашої програми стало те, що в загальноосвітній школі, яка «йде» поруч з нами, суттєво ускладнилися умови навчання. Безліч різних нових форм домашніх завдань, яких, до речі, до певного часу в молодших класах взагалі бути не повинно, незрівнянна ні з чим кількість контрольних робіт та домашніх творчих завдань внесли свої корективи в розподіл часу в домашній роботі дітей. Важко стало не тільки учням, але і нам, педагогам. Постали виклики, питання, що потребували нових, сміливих рішень. Так виникла ідея реформування навчальної програми з дисципліни «Загальне та спеціалізоване фортепіано».

Нас підштовхнула освітня реформа НУШ. Пролунав принцип вільного

творчого підходу кожного педагога до викладання свого предмету, можливості створення авторських програм і методів, що визначали головною метою шкільної освіти – здобуття дітьми навичок, які згодом стануть їм у пригоді.

Свобода, яку отримали викладачі у своїй діяльності, дала можливість нашу галузь змінити суттєво. Так виникли передумови для створення нової робочої програми з дисципліни «Загальне та спеціалізоване фортепіано».

Фортепіано, як другий інструмент, іноді починають вивчати не тільки з першого класу, а і у підлітковому віці, а іноді і на перших курсах вишів. Тому наша програма може бути корисною і для музичних училищ, і для коледжів і, в деяких випадках, у вишах.

Тепер про концепцію.

Головна ідея програми – «СВОБОДА І ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ». Педагог має право на власний метод, на можливість вести кожного здобувача по індивідуальній програмі, враховуючи природні музичні здібності, фізичні можливості, рівень загальної музичної підготовки, специфіку фахового інструменту та інші індивідуальні характеристики учня.

Мета – озброїти здобувачів, що вивчають дисципліну «Загальне та спеціалізоване фортепіано», навичками володіння в обсязі, необхідному для майбутнього фаху та для поширення музичного кругозору.

В основу концепції програми лягла модульна система планування, спостереження та критеріїв оцінювання рівня результатів навчання.

Також по модулях розкладено навантаження навчального процесу, визначення цілей, задач та методів їх реалізації з обов'язковим урахуванням індивідуальних здібностей та природних можливостей кожного учня. Стосовно цього, визначаються форми організації навчального процесу та види занять.

Програма пропонує зразок форм та засобів поточного та підсумкового контролю. Виставлення оцінок не передбачає порівняння досягнень учнів між собою, тому метою оцінювання на перших трьох роках навчання є :

- заохочення будь-яких проявів зацікавленості фортепіано;
- відзначення будь-якого успіху;

- аналіз та обговорення досягнень на кожному з етапів навчання;
- адаптування освітнього процесу до здібностей здобувача;
- запобігання появі почуття невпевненості в собі, страху помилки;
- стимулювання бажання вчитися та віри в себе.

Програма посеместрово визначає вектор того чи іншого напрямку в процесі здобуття учнем корисних професійних навичок і дає поради, які форми роботи можна використовувати.

Підсумковий контроль здійснюється наприкінці навчального року у формі контрольного заходу (іспиту).

Критерії бального оцінювання, як і в НУШ, мають чотири рівні:

«початковий» 1-3 бали

«середній» 4-6 балів

«достатній» 7-9 балів

«високий» 10-12 балів.

Що до програмних вимог до педагогічного репертуару: ми пропонуємо оновлений педагогічний репертуар, зміст якого направлено на спрощення читання та виконання музичної фактури, особливо етюдів та гам. У списку рекомендованого пед. репертуару етюди таких мало виконуваних авторів, як Ж. Конконе, Л. Ферренс, Ж. Еггелінг, Келлер. Ми пропонуємо нові форми опанування гам, які створив французький композитор Шарль Дювернуа. Він не був піаністом (за фахом кларнетист та композитор), тому його викладки вправ для виконання гам досить прості, але цікаві по формі виконання. Інтервальне виконання пов'язано між собою переходами та закінчується різними варіантами кадансових обернень. Ці вправи можна знайти на інтернет ресурсі CD Sheet Musik. Або у «Збірці вправ та етюдів для загального фортепіано», яка готується до друку і планувалась надрукуватися вже навесні, але, через почату путіним війну, цей процес загальмувався, сподіваюсь, не надовго.

Що до іншого пед репертуару, то ми радимо нові п'єси композиторів різних епох, стилів та напрямків для сольного та ансамблевого музикування. В минулому році було надруковано «Хрестоматію» для 1 класу загального

фортепіано, укладач О. Сухобрусова.

Нашою програмою зацікавились і дали їй високу оцінку державні музичні ліцеї Одеси, Львова, Волинський музичний коледж. По цій програмі працює вже майже цілий навчальний рік відділ загального та спеціалізованого фортепіано Харківського державного музичного ліцею.

Модулі цієї програми стосуються початкових класів, тому робота продовжується.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сухобрусова О.О, Подпальна Л.А, Бабальян Ю.В. Навчальна програма початкової мистецької освіти з дисципліни «Загальне та спеціалізоване фортепіано» навчальний посібник. Харків «Контраст», 2021 р. 47 с.
2. Катрич О. Стиль музиканта-виконавця (теоретичні та естетичні аспекти). Київ, 2000 р. 99 с.
3. Сухобрусова О.О. «Початок» хрестоматія педагогічного репертуару. Загальне фортепіано 1 клас. Харків, «Контраст», 2021 р. 40 с.
4. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. М. Музыка, 1978 р. 288 с.
5. Макаров В.Л. Методика обучения игре на фортепиано в подготовительном отделении и начальной школе. Харьков: ХГИИ, 1997. 120 с.