МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ І ТУРИЗМУ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНА АКАДЕМІЯ КЕРІВНИХ КАДРІВ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ

В.Д.Шульгіна

УКРАЇНСЬКА МУЗИЧНА ПЕДАГОГІКА

Підручник

Видання 2-ге, доповнене

Схвалено Міністерством культури і туризму України для використання в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів культури і мистецтв III-IV рівнів акредитації

Київ–2008

УДК 781.2+348(07)
ББК 85.31я73
Ш95

Рецензенти:

В.Г.Москаленко, доктор мистецтвознавства, професор

О.П Щолокова, доктор педагогічних наук, професор

О.М.Немкович, кандидат мистецтвознавства

Схвалено Міністерством культури і туризму України для використання в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів культури і мистецтв III-IV рівнів акредитації (Протокол № 9 від 25.03.2008 р.)

Шульгіна В.Д.
Ш95 Українська музична педагогіка: підручник [для студ. вищ. вавч. закл.]. – Вид. 2-ге, допов. – К.: ДАКККіМ, 2008. – 263 с.
ISBN 978-966-8683-97-8

У підручнику подається матеріал із курсу “Українська музична педагогіка”, у якому враховуються останні дослідження в галузі української педагогіки, психології та музикознавства. Основні методичні положення мають теоретичне обгрунтування.

Для студентів, магістрів, аспірантів і викладачів вищих навчальних закладів, наукових працівників і слухачів курсів підвищення кваліфікації.

УДК 781.2+348(07)
ББК 85.31я73

ISBN 978-966-8683-97-8

© Шульгіна В.Д., 2008
© Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв, 2008

ЗМІСТ

ВСТУП…… 3

РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗБУДОВИ НАЦІОНАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ…. 8

1.1. Українська філософська школа – етико-естетична основа української музичної педагогіки…….. 8

1.2. Тенденції розвитку української музичної педагогіки на тлі загальноосвітнього процесу в Україні……..... 20

1.3. Психологічні парадигми сучасної української музичної педагогіки та освіти в європейському і світовому контексті…...… 94

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ТВОРЧОГО ВИХОВАННЯ І НАВЧАННЯ УЧНЯ-МУЗИКАНТА….. 118

2.1. Провідні педагогічні системи музично-творчого виховання особистості на національних засадах……..… 118

2.2. Виховання ментальності учня в дитячій музичній школі.... 139

2.3. Класифікація видів імпровізації. Імпровізація в українському народному музикуванні…....…….. 146

2.4. Зміст навчання учня-музиканта……... 154

2.5. Об’єктивні закономірності музично-творчої діяльності учня-виконавця…….. 163

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МУЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ МУЗИЧНІЙ ШКОЛІ..... 173

3.1. Стильові особливості українського музичного виконавського репертуару…….. 173

3.2. Етапи формування навичок творчого музикування……... 185

3.3. Творчі завдання у формі фольклорної гри та мистецтвознавчого проекту “Музична україніка”……... 197

3.4. Інтегративна модель художньо-комунікативної діяльності майбутнього педагога-музиканта. Національно-освітня спрямованість підготовки музиканта-педагога до керівництва продуктивною діяльністю учнів в українській школі..……..... 210

ДОДАТКИ…… 237

ЛІТЕРАТУРА 255

ВСТУП

Сучасний процес національного розвитку в Україні характеризується засвоєнням загальнолюдських цінностей. Проте йдеться не про зведення національного до універсального, а про набуття етносом значення національної іпостасі людства. Тенденція злиття та інтеграції людства за багатьма найважливішими життєвими аспектами була відображена В.І.Вернадським у його теорії ноосфери і поліетносфери. Ноосфера трактувалась ученим як сфера взаємодії природи і суспільства, в межах якої розумна людська діяльність є визначальним чинником розвитку. У взаємодії "макрокосмос – мікрокосмос" В.І.Вернадський надавав великого значення як геополітичним процесам, так і етносоціальним вимірам.

Розглядаючи макрокосмос як духовно-енергетичний інформаційний простір, що охоплює всю накопичену людством, а також космічну інформацію, можна стверджувати, що духовно-енергетичне інформаційне поле впливає на культурний розвиток спільностей, а етнокультурний стан спільностей зі свого боку впливає на стан відкритого інформаційного простору. В умовах розвитку світових глобалізаційних процесів українська музична освіта, яка набула високого гуманістичного рівня, має бути зорієнтована на розвиток власних традицій і засвоєння зарубіжних інноваційних технологій, що сприяє узгодженню національних і загальноєвропейських критеріїв освіти.

Головною вимогою, вихідним принципом відродження національної музичної школи є реалізація у вихованні і навчанні ідеї засвоєння та розвитку позитивних традицій національних культур українців та інших етносів, що проживають в Україні. В сучасній Україні формуються умови для розбудови національної системи музичної освіти і виховання. Національна школа повинна створювати естетичну і етичну атмосферу виховання і навчання, наближаючи її до живих традицій етнопедагогіки, прогресивного сучасного світового досвіду у площині парадигми гуманізації освіти.

Гуманістичний підхід в освіті апелює до індивідуалізації і диференціації навчання, до саморозвитку власних пізнавальних і особистісних спроможностей людини. Специфічною дидактичною метою стає формування способів і процедур творчого пізнавального пошуку. Активне включення особистісно-почуттєвої сфери людини є тенденцією побудови освіти на основі цілісного творчого досвіду. В останні десятиліття в галузі педагогіки розширюється методичний пошук та інноваційна діяльність із освоєння змісту освіти і педагогічних технологій.

Українська ментальність упродовж віків формувалася на гуманістичних засадах. Відродження і розвиток національної системи освіти і виховання має відбуватися на основі української світоглядно-філософської ментальності, якій притаманні риси емоційно-почуттєвої спрямованості світу людини, особистісний підхід до тлумачення реальності, "злитність" людини з природою (Г.Сковорода).

Українська музична педагогіка як цілісна система грунтується на фундаментальних принципах національної освіти і виховання: народність, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізм, демократизм, етнізація, історизм. Саме гуманізація школи, в тому числі й музичної, передбачає зміцнення органічного зв'язку навчання в ній з витоками національної музичної культури, європейськими і світовими традиціями, досягненнями вітчизняного і світового мистецтва.

Предметом музичної педагогіки є музично-виховна і навчальна діяльність, що здійснюється в закладах музичної освіти спеціалістами у цій галузі. Під терміном "національна музична школа" в його педагогічному аспекті розуміється система національної музичної освіти як сукупності закладів для навчання музики. В українській музичній школі утверджується національний ідеал, що грунтується на пріоритеті формування творчої особистості як основної суспільно-естетичної цінності і рушійної сили у розвитку національної музичної культури.

Музична педагогіка як складова загальної педагогіки має свій понятійний апарат, який спирається на теоретичні засади педагогічної науки і містить категорії: музичне виховання, навчання музики й музична освіта.

Формулюючи поняття "музичне виховання" як цілеспрямований та організований процес розвитку музичної культури особистості, вплив на її формування засобами музичного мистецтва, необхідно розглядати музичне виховання у широкому соціальному, загальнопедагогічному та вузькому технологічному аспектах.

Музичне виховання в соціальному значенні складається з формування культури особистості під впливом навколишнього середовища, соціальних умов, суспільного ладу. Навколишнє музичне інформаційне середовище може впливати на формування естетичних смаків підростаючого покоління як позитивно, так і негативно. Тому національна державна політика в галузі засобів масової інформації повинна відповідати вимогам гуманізації та гуманітаризації освіти, перешкоджати антисоціальному музичному впиву на молодь мистецтва "китчу".

Цілеспрямований вплив колективу освітнього закладу на формування музичної культури особистості, який базується на педагогічній

теорії і прогресивному досвіді, розглядається як загальнопедагогічне виховання на відміну від спеціально організованого технологічно спрямованого спілкування вихователя з вихованцем, наслідком якого є формування окремих якостей і музичного досвіду учня.

На кожному етапі свого розвитку українське музичне виховання вбирало здобутки світової і національної культури, народні традиції, що стверджують Красу, Гармонію, Шляхетність.

У формулюванні змісту музичної освіти сучасна педагогіка спирається на поняття "едукація" як триєдиний процес засвоєння музичних знань, навичок і вмінь, естетичного розвитку і художнього виховання особистості. Зміст музичної освіти включає до свого складу систему культурологічних і спеціальних музично-історичних і теоретичних знань, способи діяльності, інтелектуальні і практичні вміння сприйняття, виконання і створення музики, досвід музично-творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва на феноменологічному рівні. Музична освіта розглядається як процес і результат засвоєння учнями системи музичних знань, умінь і навичок, формування на їхній основі естетичного світогляду, гуманістичних якостей особистості, розвиток музичних здібностей і творчого потенціалу.

Основним шляхом здобуття музичної освіти є навчання як процес едукації особистості в єдності освітньої, мотиваційної, виховної та розвивальної функцій. У процесі навчання музики учень засвоює різні способи діяльності: від репродуктивної (за зразком) до перетворюючої і творчої. Традиційна інформативна функція в роботі педагога-музиканта поступово замінюється діяльнісним компонентом.

У живому навчально-виховному процесі педагогічні категорії – музичне виховання, музична освіта і навчання музики – взаємопов'язані в інтеграційній діяльності педагога, яка підпорядкована законам, принципам і правилам дидактики: науковість, систематичність, виховний і розвивальний характер навчання, природовідповідність, індивідуалізація, активність і наочність навчання (Г.Ващенко). У процесі навчання музики загальнодидактичні принципи набувають специфічного характеру. Так, принцип науковості спирається на метапредметні фундаментальні феноменологічні константи музики; принцип наочності навчання базується на естетичному сприйнятті музичних понять; принцип активності потребує наявності емоційної вмотивованості і зацікавленості учня музичним мистецтвом.

Джерелами розвитку сучасної української музичної педагогіки є вивчення найвищих досягнень національної школи минулого, які були

зумовлені певними історичними чинниками відновлення української державності: у вигляді Козацько-Гетьманської держави у XVII – першій половині XVIII ст., Української Народної Республіки 1917–1920 рр., суверенної незалежної України наприкінці XX ст. Важливим джерелом подальшого поступу української музичної педагогіки є засвоєння творчого доробку німецької, французької, італійської, російської та інших національних музичних шкіл. Новими ідеями українська музично-педагогічна думка збагачується через впровадження в практику інноваційних теорій та методичних систем, розроблених вченими на зламі XX та XXI ст., і які стосуються проблем розвитку музичного мислення (Н.Мозгальова, Г.Падалка, О.Бурська), інтеграції мистецтв у навчання музики (О.П.Щолокова), формування творчого потенціалу особистості (С.В.Олійник, В.Д.Шульгіна) та інші. Вивчення та узагальнення педагогічного досвіду сучасних педагогів-новаторів (О.В.Овчарук, В.Подвала, І.М.Рябов, М.Б.Степаненко, Н.К.Толпиго) також стає джерелом розвитку музично-педагогічних знань.

Особливість музичної педагогіки полягає в тому, що вона знаходиться на стику науки та мистецтва, оскільки має на меті дослідження процесів навчання і виховання особистості засобами музики. Звідси народжується проблема зв’язку педагогічної науки з музичною творчістю. Опора музичної педагогіки на загальну і вікову педагогіку, психологію і фізіологію дозволяє виявляти закономірності музичного виховання і розвитку особистості, викладання конкретних музичних дисциплін у різних закладах освіти. Філософія, естетика, соціологія як методологічна основа музично-педагогічних досліджень розкриває природу педагогічних явищ, сприяє доведенню вірогідності результатів експериментальної роботи. Використання музикознавчих знань є джерелом виявлення природи і властивостей музики як виду мистецької діяльності з притаманними їй особливостями творчого світосприйняття.

Отже, взаємозв’язок художньо-естетичного та наукового компонентів є найважливішою умовою ефективного розвитку музичної педагогіки як науки. Інтеграція музичної педагогіки та інших наук збагачує її використанням спільних концепцій, теорій, методів і результатів досліджень. Сучасна українська музична педагогіка перебуває на шляху виявлення об’єктивних закономірностей виховання і навчання музики, вироблення науково обґрунтованих рекомендацій щодо формування музично розвиненої культуротворчої особистості XXI ст.

РОЗДІЛ 1
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗБУДОВИ НАЦІОНАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ

1.1. Українська філософська школа – етико-естетична основа української музичної педагогіки

За умов сучасного реформування національної освіти в Україні в напрямку її гуманізації та утвердження національних і загальнолюдських цінностей особливого значення набувають розбудова і розвиток національної музичної школи. Актуально звучать і сьогодні слова М.Грушевського: "...серед усіх потреб нашого національного життя потреба рідної школи найголовніша, бо народ, який не має своєї школи, ... ніколи не виб'ється на самостійну дорогу існування" [24, 13].

Завдання розбудови національної музичної школи в Україні зумовили пошуки педагогічних теорій, що повинні спиратися на філософську концепцію сутності людини, її зв'язок з певним історичним періодом, середовищем, менталітетом. Цей процес неможливий без вивчення та аналізу спадщини видатних українських філософів: Г.Сковороди, П.Юркевича, Д.Чижевського, М.Бердяєва та інших.

З творів Г.Сковороди (1722–1794) постає особистість українця – людини-гуманіста, якій властиві гармонія з великим світом (макрокосмосом), єдність міркувань та емоцій, розуму і серця. Найважливіше, що є в людині, – це її серце, воно і є сама дійсна Людина в людині. "Серце є корінь життя і обитель вогню і любові", – мовить мислитель, порівнюючи, водночас, серце із "чистим зерном", що проросло.

Самопізнання як пізнання свого божественного єства тлумачиться Сковородою не суто в гносеологічному, а головно в етико-естетичному плані. Тому образ міфологічного Нарциса трактується Сковородою як символ Людини (один з основних діалогів Сковорода так і найменував: "Наркісс. Розглагол о том: узнай себе"), яка любить не просто себе, а Бога в собі. Звідси тлумачення ним людини як "безодні", самою ж "безоднею" в людині є "серце", тобто те, що становить певне джерело її бажань і думок. "Серце", як це випливає з його характеристики, є для Сковороди позасвідоме (радше "над-свідоме", ніж "під-свідоме"). Продовжуючи платонівську й християнську традицію та наближаючись до декого з мислителів пізнішої романтики, Сковорода зображує це позасвідоме не як нижче, порівняно до свідомого психічного життя, а як вище і глибше, не як джерело, так би мо-

вити, “темних” сил, а як осередок усього доброго та світлого, не як сліпу, а скоріше, як провидчу та пророчу силу.

Реальність, за Сковородою, не є моністичним (ідеальним чи матеріальним) буттям, вона є гармонійною взаємодією *трьох* світів: *макрокосмосу,* великого світу, в якому “живе все породжене”; *мікрокосмосу*, або людини. Це “світик, світочок”, який своєю глибиною не поступається великому світові, а в певному розумінні навіть охоплює останній; *символічного світу, або Біблії.* Своєї черги, кожен із трьох світів виступає єдністю двох “натур”: “видимої”, “зовнішньої”, “тіньової” й “невидимої”, “внутрішньої”, “світлої”. “Поки є яблуня, – роз’яснює цю думку Сковорода, – доти з нею і тіні її. Тінь, себто містечко, що його закриває від сонця яблуня. Але дерево вічності завше зеленіє, і тінь його ані часом, ані місцем не є обмежена. Світ оцей і всі світи – є то тінь Божа. Вона зникає частинно, не стоїть постійно, і в різні форми перетворюється, ніколи не відділяючись від свого живого дерева” [93, 123].

Мікрокосмос не просто співіснує з макрокосмосом, пасивно відтворюючи його структуру. Людина (мікрокосмос) є активною ланкою у гармонійній взаємодії з великим світом (макрокосмосом), адже єством “внутрішньої” людини, за Сковородою, є Бог. Тому сократівський поклик Сковороди “пізнай себе” означає для нього пізнати Бога.

Отже, великий світ (макрокосмос) і Людина (мікрокосмос) перебувають у стані гармонійної взаємодії, однак остання встановлюється не сама собою, не автоматично, своїм грунтом вона має життєву ініціативу людини. Втім існує не один-єдиний спосіб гармонізації взаємин Людини зі Світом. Таких можливих (і різних) способів багато, і кожен має віднайти відповідний (“сродний”) своїй неповторності і унікальності спосіб життя у світі.

Успіх такого пошуку та правильний вибір життєвого шляху (“сродної праці”) дає щасливе життя. Всі біди людські – від “несродності” (невміння чи небажання творчого пошуку “сродної праці”).

За мислителем, кожна людина для чогось народжена на землі, тому кожен має робити те, до чого покликаний, тобто повинен знайти сенс свого життя. У кожного свій унікальний і неповторний спосіб “сродності” зі світом, природою, рідним краєм. Індивідуальний характер “сродності й водночас можливість для всіх “сродної” праці, життя у світі виявляє себе в ідеї “нерівної рівності”. Саме у концепції “сродної праці” та похідної від неї ідеї “нерівної рівності” знаходить свій зрілий вияв *антеїзм* філософії Сковороди.

У цій екзистенціальній, кордоцентричній орієнтованості думки мислителя не на вузько раціоналістичні, сцієнтизовані філософські обрії, а на весь людиножиттєвий розмай думок і почуттів, міркувань і емоцій, голови й серця, абстрактного і образно-символічного вбачає український історик філософії Д.Чижевський індивідуальну неповторність філософської позиції Сковороди [112, 54–55].

Таким чином, у філософії Сковороди домінантні лінії української світоглядної ментальності – *антеїзм* (“сродність” Людини всьому світу), *екзистенціальність* (орієнтованість на неповторне у своїй окремішності людське існування, плюралістичність і, водночас, діалогічна гармонійність реальності), *кордоцентризм* (“серце – всьому голова”) вперше набувають класичної форми вияву. Українська філософія вступає у свою класичну добу, а Григорія Сковороду справедливо вважають її засновником. Його спадщина стає основою педагогічних теорій національної школи, що грунтуються на українській світоглядній ментальності, сформульованій філософськи.

Продовжує традицію української ментальності не менш відомий філософ – *Памфил Юркевич* (1827–1874), автор праці “Серце і його значення у духовному житті людини”.

Непроникним для розуму, “голови”, глибиною особистісно-індивідуального є те, що представники української класичної філософії (Сковорода, Гоголь, кирило-мефодіївці) називали “серцем”, до якого вела давня духовна традиція (вона бере свій початок від К.Ставровецького (XVII ст.) і навіть від Іларіона) ще з докласичних часів.

Як цілісне вчення Філософія Серця сформувалась у XIX ст. саме завдяки творчим зусиллям П.Юркевича, зокрема в його праці “Серце і його значення в духовному житті людини”. Розум виявляє загальне в діяльності людей, серце ж – основа неповторності й унікальності людської особистості. Тим-то в серці творяться ті явища й події історії, які принципово неможливо вивести із загальних законів. “У серці людини лежить джерело тих явищ, які закарбовані особливостями, що не випливають з жодного загального поняття чи закону” [132, 92]. Звичайно, розум, “голова” керує, планує, диригує, але серце – породжує. Відомий український історик Д.Чижевський, аналізуючи категорію “серця” у філософії Юркевича, стверджує, що серце породжує лише ті явища душевного життя, які не можуть бути з’ясовані загальними закономірностями психіки. У ту сферу, що в ній панує загальна закономірність і правильність, серце не втручається. Воно лише розк-

риває себе у цій сфері, до того ж не одразу, а поступово, час від часу. У глибині серця завше залишається джерело нового життя, нових рухів та устремлінь, які не вміщуються у викінчених обмежених формах життя душі і роблять її придатною для вічності [132, 151].

На думку Юркевича, людина починає свій моральний розвиток з рухів серця, яка завжди хотіла б зустрічати істот, сповнених радощами, взаємно зігрітих теплотою любові, поєднаних дружбою і співчуттям. Саме серце, тобто духовно глибинна структура суб'єкта, є не тільки джерелом, а й вмістилищем самого душевного життя.

За Чижевським, для Юркевича "серце" не є нижча, порівняно з "головою", функція, а, навпаки, радше вища. "Серце" не є цілком позасвідомим, воно тільки до певної міри глибше заховане не в своєму бутті, його життя є менш розчленоване і ясне, аніж життя розуму. Символ серця – багатозначний. Це і є весь "душевний стан людини", і "цілісний світ людини", і "неусвідомлений досвід" тощо. І, що найголовніше, – поєднуючи у своїй системі різні ідеї різних філософських течій (романтизм, платонізм, концепції), Юркевич обстоює плюралістичне світобачення, у центрі якого перебуває неповторна, індивідуалізована суб'єктність.

Підкреслюючи значення суб'єктності в українській філософії, неможливо не зупинитися на поглядах Миколи Бердяєва (1874–1948) – одного із провідних представників київської екзистенціально-гуманістичної філософської школи, що сформувалася на початку XX ст. в ідейному кліматі української класичної філософії. Людина для Бердяєва і є цілісним світом, мікрокосмосом, що об'єднує в собі всі потенції великого світу – макрокосмосу. Саме в цьому схожість бердяєвського погляду на людину з філософською позицією Г.Сковороди. Людина-індивід, конкретна особистість, а не представник маси у центрі уваги Бердяєва, що, зрештою, як визнає сам філософ, і привело його на позиції екзистенціальної філософії як позиції захисту гуманності та людяності.

Істинно реальні, вважає Бердяєв, тільки суб'єкти, вільні духом. За Бердяєвим, особистість не є те, що володіє свободою, вона сама і є Свобода. І якщо на початку своєї творчості Бердяєв схилявся певною мірою до Лейбницівської методології, коли вбачав у кожнім духовнім бутті людську субстанцію, то пізніше він доходить висновку, що кожна людська особистість – це не субстанція, а творчий акт, певна протидія необхідності.

Особливість філософії Бердяєва полягає в іншому розумінні реальності, ніж у більшості філософських учень. Реальність для нього зовсім нетотожна буттю і ще менш – об'єктивності. Світ суб'єктивний та персоналістичний – це єдино істинний, справжній світ.

Оскільки істинний світ – це внутрішній світ людини, її існування, то й пізнання світу, на думку Бердяєва, починатиметься з пізнання людиною самої себе. Він мовить: "Пізнай самого себе і через це пізнаєш світ" [10, 293].

Особистість не є готовою реальністю, особа творить сама себе, творить навіть тоді, коли пізнає себе. Звідси таке важливе місце у філософії Бердяєва посідає творчість. Бердяєв розуміє останню не в значенні культурної творчості, а як натхнення, емоційний вибух, що підноситься над життям і прагне до трансцендентного.

Бердяєв так описує власне відчуття свободи: "Все *моє* життя я був бунтарем. Несправедливість, насильство над гідністю та свободою людини викликає в мене гнівний протест. ... У різні періоди мого життя я критикував різного роду ідеї та думки. Але зараз я гостро усвідомлюю, що, по суті, співчуваю всім великим бунтарям історії... Мій бунт є бунт духу та бунт особистості, а не плоті і не колективу. Дух є свобода і свобода є дух. Тема про бунтарство є продовженням теми про свободу. В бунтарстві є пристрасть до свободи. Всі люди повинні бути бунтарями, тобто припинити терпіти рабство" [9, 59].

Та частина філософського вчення про свободу, яка підносить Бердяєва до рівня світової філософської думки, є вповні органічним продовженням екзистенціальної "філософії серця", що з часів Київської Русі започаткована в Україні та логічно обгрунтована в системах Г.Сковороди та П.Юркевича і яка орієнтована на суб'єктність у гносеологічній проблематиці. Адже "макросвіт" визначає бачення "мікросвіту". Ось як це звучить у Бердяєва: "Самосвідомість людини як істоти творчої є вихідною. ... Самосвідомість людини як творця не є результат якогось вчення про людину, воно передує всякій науці і всякій філософії, воно до, а не після всякої гносеології. Творчий акт людини здійснюється у тому плані буття, на який не поширюється компетенція науки, а тому не має до нього стосунку і гносеологія науки. Гносеологічно виправдати чи гносеологічно відкинути самосвідомість людини як творця – однаково неможливе та неприйнятне" [11, 50].

Можна багаторазово звертатись до духовного досвіду мислителів, яких народила українська земля. С.Полоцький, Дмитро Туптало,

С.Яворський, Ф.Прокопович, О.Новицький, С.Гогоцький, М.Максимович, М.Костомаров, Т.Шевченко, П.Юркевич, М.Драгоманов, І.Франко, Леся Українка, О.Потебня, Л.Шестов, В.Зеньковський, В.Винниченко – ось далеко неповний перелік видатних особистостей, яскравих, талановитих представників українського народу, які мали великий вплив на становлення й розвиток української ментальності, національної самосвідомості.

Варто закцентувати увагу на своєрідності, неповторній колоритності української ментальності, основні рисі якої знайшли свій класичний вияв у національній філософській думці XVIII–XX ст.

Рівень особистісного досвіду індивіда специфічним чином взаємодіє з історичним досвідом народу. Характер цієї взаємодії визначається розумінням взаємозв'язку, взаємозалежності особистого та соціального буття, яке, своєї черги, програмує критерії оцінки власних життєвих позицій, практичної діяльності, персональної відповідальності за історичну долю суспільства.

Якість самосвідомості індивідів як "атомів" суспільства є, відтак, одним із факторів, що визначають можливість реалізації історичних можливостей соціуму. Культура самосвідомості перетворює конкретного індивіда із відокремленої індивідуальності у такий соціальний "матеріал", з якого формується народ як свідомий суб'єкт історичної практики.

Історія вітчизняної інтерпретації поняття "менталітет" досить недовгочасна. Пальма першості тут належить відомому історику культури, досліднику духовного універсалу людей середньовіччя А.Я.Гуревичу. В напрямку дослідження проблеми ментальності особи працює київська філософська школа – П.Копнін, В.Шинкарук, В.Босенко, І.Бичко, В.Табачковський та інші.

Сучасна українська наука стверджує, що *менталітет* особистості є елементом її внутрішнього світу. Функціонуючи як стрижень, або ядро цього світу, він відбиває глибинний зв'язок людини із суспільством та культурою, спрямовуючи дії, головні мотиви та установки поведінки, які визначають здатність особистості зберегти самобутність і відмінність у різноманітних мінливих життєвих ситуаціях.

Природне й культурне, раціональне й емоційне, свідоме й несвідоме, індивідуальне й громадське – всі ці позиції "перехрещуються" на рівні менталітету, розчиняючись в його структурах.

Аналіз структури менталітету дає нам змогу розуміти його як багаторівневе й багатогранне утворення, складовими елементами

якого виступають розуміння, інтуїція, ментальна свідомість і ментальні структури.

Ментальна свідомість – це глибинний рівень індивідуальної свідомості, що є універсальною підставою застосування будь-якого знання про світ у дійсності, умовою, за якої людське знання виявляє своє справжнє значення для життя.

Ментальні структури як елемент несвідомого задають головний тон світовідчуття та емоційного забарвлення свідомості. Через свій інтимно-особистісний характер вони виступають як безпосередня життєва реальність, котру майже неможливо визначити та висловити в раціональних поняттях.

Інтуїція в структурі менталітету є моментом зв'язку несвідомого та ментальної свідомості, переходу першого в друге. Вона не стільки надає змісту тій чи іншій структурі, скільки відбирає для наступної репрезентації у свідомості.

Розуміння в структурі менталітету – це завжди певне світорозуміння, яке утворює життєво-сенсові орієнтири та практичні дії.

Виходячи з визначення менталітету нації як глибинного рівня колективної свідомості, включаючи і несвідомі структури як підстави соціальної та індивідуальної динаміки, соціальний характер виступає відбитком цієї підстави, умовою або способом його реалізації.

Якщо менталітет особистості є роз'єднуючим фактором, відбиваючи внутрішній, самобутній світ індивідуальності, то менталітет нації є чинником об'єднавчим, таким, що дає можливість особистості відчути свою причетність до якоїсь спільності людей, певної нації.

Самовизначення особистості в людському світі є діалектичним процесом її входження, вростання в життєву реальність і, разом з тим, персоніфікацією, виокремлення в ній, тому впровадження індивіда в предметне і людське оточення повинно мати за головну мету таку адаптацію, що призводить до здобуття, а не втрати "самості". Самосвідомість особистості має черпати свій зміст не стільки з констатації ознак власності і відмінності від усього оточуючого, скільки з уподібнення його собі, зі ставлення до сущого й сущих, як до собі подібних, тобто з родового, єдиносущного зв'язку.

Таким чином, "святая святих" індивіда його власне "Я", його ментальність, що дається спочатку згустком відмінних властивостей, чистої самобутності та оригінальності, в реальному житті підлягає порівнянню, ототожненню, як якась вимірювана величина людського. Це не насилля над неповторністю особистості, а відбиття того реаль-

ного факту, що вона спроможна утверджувати та реалізувати свою самобутність лише в наявних у суспільстві формах людської життєдіяльності.

Загальна структура існування людського суспільства та людського світу заснована на відношенні загального (загальнолюдського), особливого (соціально-історичного) та одиничного (індивідуального й особистого), знаходить своєрідне відбиття в актах і процесах самовизначення та самосвідомості особистості, в будуванні мікрокосму її духовного світу. Належність індивіда до роду повинна обернутися суб'єктивною належністю роду до індивіда.

Менталітет особистості як елемент її внутрішнього світу складається середовищем, формується у процесі спілкування, творення та інших видів діяльності під впливом різноманітних соціальних факторів, серед яких можна виділити: родинний, культурний, історичний і географічний або ландшафтний, та за участю культурних і психологічних механізмів. Серед психологічних виділяються потреби, ситуація їх задоволення та диспозиції, що виконують роль балансуючих елементів. Культурними механізмами закріплення традиційного досвіду та спадку виступають культурні сенси та культурні очевидності.

Культурні сенси є структурними компонентами ментальної свідомості особистості. Вони також відкривають світ у плані його розумності та усвідомленості, життєвої значущості для перспектив індивідуального розвитку людини.

Символічний зміст менталітету особистості дозволяє їй свідомо ставитися до культури в цілому, до її минулого й сучасного. Символіка ніби спресовує життєвозначущі для всієї спільноти події, що мали місце в минулому, але актуальні для сучасності, значущі для усіх і кожного. Базис культурної діяльності – у найрізноманітніших формах і видах: у мові, звичаях, ритуалах, оцінках, практиці спілкування. Духовно-практичний синтез очевидностей здійснюється в менталітеті особистості, тому в своїй самосвідомості вона тією самою мірою звичайно включається в культурний досвід, як і в своєму бутті, точніше, загальноприйняті умови життєдіяльності охоплюються в ментальній свідомості особистості як усвідомлені та значущі в світі. Належність до світу як загальної спадщини багатьох поколінь предків, як цілісної "ойкумени" актуального буття визначає зміст менталітету особистості, оскільки через нерозривний зв'язок зі своєю батьківщиною, зі своєю нацією остання завжди прилучена до своєї "ойкумени" народного життя та її культури, до історичного минулого, сучасного та майбут-

нього батьківщини, до загального сенсу народного життя та до долі своєї Вітчизни.

Відтак і в людині її загальнолюдська сутність, культура, духовність можуть розвиватися лише як національні культура і духовність. Це незаперечний аргумент на користь національної школи. Вона повинна плекати у дітей любов до рідної культури – органічної частки загальнолюдської цивілізації.

Українські вчені ведуть активний дослідницький пошук у напрямі створення національної школи. В науковій літературі, присвяченій цій проблемі, виразно простежуються тенденції виявлення її складових: мови, історії, світовідчуття, вірування, фольклору, мистецтва, традицій, звичаїв, символіки тощо.

Здатність людини бути носієм культури, тобто розуміти її і діяти в ім'я її, залежить від того, якою мірою вона є водночас мислячою і вільною істотою. Мислячою вона повинна бути для того, щоб взагалі виявитися спроможною виробити і гідно виразити розумні ідеали; вільною ж – щоб виявитися здатною поширити ці розумні ідеали на універсум. Ідеал грунтується на розумінні сутності людини і смислу її життя.

Оскільки ідеал – це світоглядне, екзистенціальне "смисложиттєве" утворення, його формування і функціонування не може не спиратися на філософську та психологічну концепції сутності людини. Єдино плідний шлях їх удосконалення – гуманістичний розвиток внутрішнього світу людей, відповідно до потреб якого вони довершуватимуть свої зовнішні стосунки.

Видатний український учений-історик М.Костомаров неводнораз підкреслював у своїх творах, що корені історичної долі народів, цивілізації, культури, які вони створюють, містяться в одвічній психіці людей, в духовному складі, його прийомах або складі розуму, напрямі волі, погляді на життя духовне і громадське, у всьому, що створює вдачу і характер народу, – цих потаємних причинах його особливості. Тому для окреслення ідеалу, необхідного для виховання духовності в українській національній школі, треба розглянути українську національну психологію, характер з погляду духовного сповнення і на цій основі визначити ті напрямки діяльності, які насправді спричинятимуть глибинні психологічні зміни в утвердженні духовності наших дітей – майбутнього нації.

Характер – складова національної психології, до якої також входять особливості перебігу психо-фізіологічних, емоційних (темпе-

рамент) та ментальних (інтелект, мислення) процесів, національне підсвідоме. Нація, національна психологія належать до найскладніших явищ з-поміж тих, що здатен пізнати людський розум. Чимало дослідників національних проблем убачали найістотнішу сутність націй, їхньої психології в такому одвічному, неодмінному, містичному ядрі, зміст якого виявляється у способі життя народу, його досягненнях, історичній долі. Серед українських авторів такого погляду дотримувались М.Костомаров, П.Куліш, Д.Донцов, О.Кульчицький, В.Янів та інші.

Мова є вельми важливим складовим елементом нації. Видатний український психолінгвіст О.О.Потебня обгрунтував визначальне місце мови в "глибинних слоях" національної психіки, національного духовного життя. Людська мова – це завжди мова якогось народу, нації, етносу (есперанто, мова машин та інші "інтернаціональні" мови, які не є живими людськими мовами у повному розумінні цього слова). Отже, засвоюючи мову, людина засвоює і важливі національні ознаки – національні духовні цінності, ідеали, особливості понятійного мислення і почування. Однак є чимало людей, які не знають мови тієї етнічної спільності, представниками якої себе вважають. Наприклад, українці у країнах СНД, переважна більшість євреїв у діаспорі й чимало в самому Ізраїлі.

Єдина ознака, без якої неможлива нація, національна приналежність, – суто психологічна. Це – національна самосвідомість. Утворена нація тримається, існує, насамперед, завдяки самосвідомості людей, їхньому самоототожненню з культурою своєї нації, любов'ю до неї. Національна самосвідомість лежить в основі національного характеру, всієї національної психології.

Сьогодні не існує незаперечної, глибокої наукової концепції механізмів спадкової передачі рис національної психіки, національного характеру – тих сил, що "в'яжуть сітку". З-поміж теорій, які пов'язують національні особливості психіки людини з її генами – біологічною спадковістю, найбільш вагомою є концепція К.-Г.Юнга про архетипи – колективне підсвідоме. Підсвідома сфера психіки кожної людини, на думку філософа, містить приховані сліди пам'яті про історичний досвід своєї раси, нації і навіть про до-людське, тваринне існування предків. Цей досвід утворює автономну зону в психіці, спадково закарбовану в структурах мозку, яку К.-Г.Юнг назвав архетипом: "Архетип є символічна формула, яка всюди вступає у функцію там, де або немає свідомих понять, або такі на внутрішніх чи зовніш-

ніх засадах взагалі неможливі” [129, 18]. В такому тлумаченні архетип постає як психологічний корінь “містичних”, “ірраціональних” рушійних сил людської поведінки і життєдіяльності етносів, “темних вод”. Цікавими є ідеї російського історика Л.М.Гумільова, який вважав, що у представників одного етносу коливання біополя збігаються. Це звучання біологічного ритму в унісон притягує людей одне до одного, викликаючи почуття комфорту від спільного перебування. Однак синхронна настроєність біополя – це ще далеко не ті змістовні утворення, названі К.-Г.Юнгом архетипами.

Натепер більш вивченим і таким, що не викликає сумнівів, є соціально-психологічний засіб спадкового передавання рис національного характеру, який називають традиційним, звичаєвим.

Традиція загалом – це те, в чому суспільства виражають і стверджують себе: синтезовані, підпорядковані національній ідеї прагнення, страждання, досягнення, норми поведінки попередніх поколінь. Зі зміною ідеалів, ціннісних орієнтацій відповідно змінюються й традиції. Звичай в науковій літературі чітко не віддиференційований від традиції, між ними не проведено чіткої межі. Достатньо буде сказати, що *звичай* – це побутова традиція. Функціонування звичаїв і традицій забезпечується соціально-психологічними механізмами: навіюванням, емоційним зараженням, наслідуванням, переконуванням.

Навіювання, наслідування і зараження невіддільні, доповнюють одне одного, хоча в різних ситуаціях котресь із них переважає. Природно, що в традиції, звичаї домінує наслідування. Традиція і є наслідування предків і авторитетних сучасників. Дотримуючись традицій того чи іншого соціального середовища, людина виражає свою солідарність з ним, приналежність до нього через наслідування. За це вона має його схвалення й підтримку – джерело позитивно забарвленого емоційного стану, який можна назвати почуттям захищеності, а звідси – душевного комфорту.

Отже, традиція, звичай є основним механізмом стабілізації та інтеграції народів, спадкоємності від покоління до покоління духовних цінностей, ідеалів, які лежать в основі національного характеру.

Творча, життєдайна сила національного характеру, міць національної інтеграції не в кровній, біологічній спорідненості, а в духовній згуртованості довкола високої за змістом національної ідеї, у вірності підпорядкованим їй традиціям та державним установам.

Досвід історії, який у тоталітарних умовах до початку 90-х рр. XX ст. належно не використовувався, переконує, що виховні традиції

українського народу несуть вагомий потенціал творчого розвитку особистості. Адже в традиціях відтворюються національний характер, психічний склад і трудова діяльність народу, його ідеали і художній геній. Традиції є виявом народних почуттів, дум та сподівань.

Необхідність етнізації виховного процесу музичної школи на зламі XX–XXI ст. викликана рядом об'єктивних причин. По-перше, молодій незалежній Українській державі потрібні національно свідомі громадяни, які відчували б власну причетність до своєї землі, до свого народу, держави, національної культури; по-друге, не існує у світі держави взагалі, а є українська, англійська, німецька, російська держави і відповідні культури, а також і національно свідомі громадяни України, Німеччини, Росії; по-третє, протягом століть наша національна культура зазнавала утиску, що призвело до поширення національного культурного нігілізму.

Питання для самоперевірки

1. Визначіть основні завдання курсу.
2. Покажіть місце музичної педагогіки в системі фундаментальних і прикладних наук.
3. Предмет музичної педагогіки.
4. Розкрийте поняття "методологія музичної педагогіки".
5. Назвіть видатних українських філософів, вчення яких заклало етико-естетичні основи української музичної педагогіки.
6. Які риси національної світоглядної ментальності вплинули на становлення та розвиток української музичної педагогіки?
7. Визначіть роль національних традицій і звичаїв в етнізації виховного процесу української музичної школи XXI ст.

1.2. Тенденції розвитку української музичної педагогіки на тлі загальноосвітнього процесу в Україні

Дослідження феномена національної музичної школи показало, що ця проблема в історичному аспекті є найважливішою для розуміння основних тенденцій і закономірностей національного освітнього процесу в Україні. Вивчення ж історичного аспекту проблеми засвідчило, що найпліднішими періодами в цьому плані є національне відродження XVII – першої половини XVIII ст. та 20-х рр. XX ст., коли було висунуто тезу про кристалізацію теорії творчого становлення особистості в системі національного музичного виховання і професійного навчання музики.

На XVII – першу половину XVIII ст. припадають значне піднесення і розквіт освіти та різних галузей української культури. Цей злет був зумовлений певними історичними чинниками, одним із найважливіших серед яких було відновлення української державності у вигляді Козацько-Гетьманської держави, існування якої попри складні історичні обставини (Визвольна війна 1648–1654 рр.), протягом майже століття позитивно відбилося на розвитку освіти й кристалізації рис національної музичної школи.

Вивчення гуманістичної і демократичної за своєю основою музичної освіти епохи українського Відродження (XVII – перша половина XVIII ст.) потверджує наявність національних традицій, притаманних центрові культури України – Києво-Могилянській академії, яка, за П.Козицьким, була головним постачальником співаків для Петербурзької придворної капели й православних храмів, композиторів і регентів різноманітних хорів, викладачів у колегіумах та школах.

Опанування музикознавчої літератури, нотного матеріалу, музичних збірок та шкільних посібників зазначеного періоду, зокрема праць видатного композитора і педагога XVII ст. *М.Дилецького*, свідчить про високий рівень розвитку музичної педагогіки в Україні та кристалізацію певних рис національної музичної школи. Дослідники цього періоду Н.Герасимова-Персидська, Л.Корній, Б.Кудрик, О.Цалай-Якименко, С. Скребков, Л. Корній вважають, що М.Дилецький був новатором у музичній педагогіці, найвизначнішим українським теоретиком партесної музики, порівнюють його “Граматику музикальну” з найвідомішими європейськими трактатами Царліно (XVI ст.) та Рамо (XVII ст.), вказують на новий погляд на музику та її виразність у тогочасній українській культурі в цілому, простежують тенденції, що виникли за доби Ренесансу і розвинулися в епоху бароко.

М.Дилецький зазначав у “Граматиці...” про емоційний вплив музики: “Музика то єсть, которая співаннєм албо ли іграннєм своїм сердца людсткіє албо до веселости албо до смутку і жалю вобуждаєт” [25, 3]. При виробленні правил написання музики він керується насамперед красою мистецтва. Основні поради його щодо композиторської техніки стосуються партесної музики, але автор згадує й про інструментальну музику без тексту, а також пропонує учням використовувати цитатний матеріал як із духовних творів, так і з світської музики, наводячи приклад українського танцю [25, 53].

Велику увагу при написанні духовної музики М.Дилецький приділяє словесному тексту. Композиції передує аналіз текстів, що надає можливості правильно їх використовувати за написання музики. Цінні поради він надає щодо опанування учнями композиторської техніки: імітаційно-поліфонічної, секвенційного розвитку, трансформації тематичного матеріалу.

Отже, “Граматика...” М.Дилецького стала важливим посібником для учнів братських шкіл та інших українських навчальних закладів, вона мала і певне моральне спрямування на виховання особистості учня, його людяності й працьовитості, що взагалі типово для гуманістичних принципів української школи того часу. Приміром, Г.Сковорода проголошував: “Главизна воспитания єсть: благо родить... и научить благодарности” [1, 159]. У спеціальному розділі праці “Способ до заправи дітей” Дилецький значне місце приділяє викладанню релятивного методу співу на основі сольмізації, що активно сприяє формуванню музично-слухових уявлень і музичному розвитку учнів.

М.Дилецький був у Московській державі пропагандистом нової партесної музики, перенесеної туди з України, та нової музичної теорії. Він пише: “Єсть таких немало, которіє старих абецадл (азбук) музицьких держаться і ведлуг оних співають, а то зле, потому иж не знають, яко співаються і якої єсть музика ут, якої ре, якої мі, якої фа, якої соль, якої ля, а упираються (уперта коза вовку користь) і мовляв’ять, же не суть абецадла новіє” [25, 81]. Висококваліфікованих знавців партесної церковної музики московська влада, починаючи з середини XVII ст., стала запрошувати з України. Саме вони й були церковними півчими, регентами церковних хорів та вчителями партесної музики в Росії і розпочали там реформування церковної музики [45, 276].

Поява високоосвічених музикантів в Україні була пов'язана на той час з підвищенням загального рівня освіти, центром якої стала Києво-Могилянська академія – перший вищий навчальний заклад не тільки в Україні, але й на східнослов'янських територіях. Академія синтезувала досвід шкіл слов'яно-греко-латинського типу, братських шкіл та західноєвропейських університетів, надаючи гуманітарну освіту. Поряд з мовами у ній вивчали піїтику, риторику, філософію. Великого значення надавалося й художній освіті, різним іноземним мовам — церковнослов'янській, книжній українській, грецькій, латинській, польській. Засвоєння літературної української мови становило головний чинник української національної культури.

Гуманістичні ідеали на лекціях з риторики проголошував *Й.Кононович-Горбацький*; його курс називався "Оратор Могилянський, на вельми досконалих творах Марка Туллія Ціцерона вихований". При вивченні повного курсу філософії студентів знайомили зі спадщиною Аристотеля, Демокріта, Еразма Роттердамського, Галілея, Бекона, Декарта, Гоббса, з теоріями та ідеями Відродження, Реформації, Просвітництва.

В Академії був відсутній схоластичний підхід до вивчення різних курсів. Так, в курсі піїтики студентів не тільки знайомили з теорією літератури, а й навчали складати вірші – вітальні, ліричні, елегійні; в курсі риторики, побіч з теорією, – складати урочисті промови, проповіді, листи до поважних осіб.

Художня освіта в Академії також була пов'язана з залученням студентів до творчої діяльності. Малювали всі студенти, художньо оформлюючи свої зошити, тези диспутів, лекції викладачів. З художньої школи Академії вийшли відомі художники Г.Левицький, Д.Галяховський, Л.Тарасевич та інші.

Провідне місце в Академії посідав церковний спів. Академічний хор та хор при Братському монастирі були найкращими в Києві. Він брав участь у різних святах під час урочистих прийомів гостей, диспутів, рекреацій, у театральних виставах.

Творчого характеру набувала музична діяльність студентів Академії поза стінами закладу. Бідні студенти створювали невеликі хорові групи й мандрували по місту та найближчих селах. Вони співали канти, читали вірші, ставили лялькові вистави "вертеп", розповсюджуючи у такий спосіб канти, різдвяні вистави вертепу серед селян, і заробляючи собі на прожиток.

Особливого значення в розвитку творчих здібностей студентів набував театр. Шкільні вистави були по суті музичними драмами, які синтезували різні види мистецтв. “Автори українських шкільних драм, звернувшись до тем Святого письма та ідей Християнського вчення і використавши при ньому досягнення античних традицій “латинської” духовної драми XVI–XVII ст., втілили їх з пристосуванням до місцевих традицій, при цьому проявилися яскраво виражені барокові риси. Це дозволило з’єднати українське театральне мистецтво з тією течією барокового європейського театру, яка розробляла релігійну тематику. У зв’язку з відсутністю в той час в Україні світської драми та опери всі пошуки й досягнення в галузі театрального мистецтва зосередились у шкільній драмі” [46, 131].

Музичну освіту в зазначений період можна було здобути і в школах на Запорозькій Січі. Головна січова школа мала спеціальне відділення, де готували музикантів. Пізніше воно виділилося в школу “вокальної музики і церковного співу”. За свідченням Д.Яворницького, такі школи були і в адміністративних округах. У святкові дні учні шкіл співали перед козаками й розігрували інтермедії, ставили вертеп. Школи готували також музикантів для “полкової музики”.

Протягом другої половини XVII–XVIII ст. постійно проводився набір музично обдарованих дітей з України до царського двору. Спеціальним розпорядженням російського уряду в 1730 р. у Глухові було відкрито “Школу співу та інструментальної музики”, яка готувала виконавців київського, а також партесного церковного співу, скрипалів, гуслярів, бандуристів. Вихованцями цієї школи були видатні композитори Максим Березовський і Дмитро Бортнянський.

У XVII – першій половині XVIII ст. в українських містах розвинулася діяльність музичних цехів. На основі київського цеху в 1768 р. було відкрито музичну школу, яка готувала музикантів для магістратського оркестру. У середовищах музичних цехів розвивалися українське професіональне музичне виконавство та інструментальна музика. Скрипалі, цимбалісти, дударі створювали ансамблі “троїстих музик” і грали на народних святах. У козацькому середовищі виконувалася полкова й танцювальна музика, там і зароджувалися народні танці. У гетьманських маєтках та у старшин звучала різноманітна музика, бо здебільше вони були високоосвіченими людьми. Оркестри, хори, окремих виконавців утримували І.Мазепа, А.Полуботок, Я.Маркевич, К.Розумовський (нотозбірня Розумовських зберігається у Національній бібліотеці України ім. В.І. Вернадського).

У кінці XVIII – на початку XIX ст. простежуються тенденції до професіоналізації навчання музиці. Відкриваються класи “нотного ірмолойного співу та інструментальної музики” у Київській академії.

У духовних навчальних закладах хори досягли високого рівня професійної майстерності. При деяких церковних хорах навчання виходило за межі оволодіння тільки вокальним мистецтвом. Так, при Харківському архієрейському хорі на початку XIX ст. був організований скрипковий ансамбль, а при хорі кафедральної церкви в Перемишлі 1829 р. було відкрито музичну школу, у якій згодом навчалися видатні діячі української музичної культури М.Вербицький та І.Лаврівський. Велику роль у розвитку музичної освіти в Україні відіграв Харківський університет. Серед видатних педагогів цього закладу були Іван Вітовський – учень Й.Гайдна, Іван Лозинський, Яків Зенкевич, Василь Андрєєв.

У першій половині XIX ст. музику починають викладати також у середніх навчальних закладах, наприклад у Харківській слобідсько-українській чоловічій гімназії, що була відкрита на базі Головного народного та Казенного училищ. У сільських двокласних школах щоденно по закінченні уроків діти могли півгодини займатися співом, а вчителі були зобов’язані готувати хор з хлопчиків і співати з ним у святкові дні.

У другій половині XIX ст. відбуваються вагомі зрушення у галузі музичної освіти в Україні щодо професіоналізації навчання і підготовки кваліфікованих кадрів. Зумовлений складністю соціально-економічних умов і специфікою розвитку національної культури в Україні, що зазнавала значного імперського утиску, цей період характеризується протиріччями, з одного боку, між підвищенням професійного рівня викладання музики, з іншого, – переважно іноземним впливом на українську музичну школу. Незважаючи на складні обставини, прогресивні діячі музичної освіти починають стверджувати ідеї народно-національного розвитку української музичної школи.

До перлин українського інструментального репертуару середини XVIII ст. можна віднести віднайдені наприкінці XX ст. в Берлінській державній бібліотеці рукопис першого в Україні твору великої форми “Менует Штарцера з 8 варіаціями” *Є.Білоградської*. Єлизавета Білоградська (1739 – після 1764) була камерною співачкою і клавесиністкою при дворі імператриці Єлизавети Петрівни в Петербурзі. Її батько Тимофій Білоградський згадується Якобом фон Штеліним у книзі “Відомості про музику та балет в Росії” як професійний лютніст, спі-

вак, а про Білоградську йдеться, що вона – віртуозна клавесиністка, молодша дочка вищезгаданого лютніста Білоградського. Відомо також, що Тимофій Білоградський як талановитий бандурист і був привезений до Петербурга з України.

Завдяки науковому пошуку В.Д.Шульгіної і М.Б.Степаненка вдалося отримати з Берлінської державної бібліотеки копію рукопису твору Є.Білоградської "Менует Штарцера з 8 варіаціями". Австрійський музикант Йозеф Штарцер (1726–1737) працював у Петербурзі з 1757 до 1768 р. Він створив музику до балетів "Перемога Флори над Бореєм", "Аполлон і Дафна", до балетних номерів в опері "Альцеста" Г.Раупаха та разом з Г.Раупахом оперу "Притулок доброчесності", де головну партію виконувала Єлизавета Білоградська. На тему одного з цих творів і були написані зазначені варіації. Досить віртуозний стиль варіацій, різноманітні прийоми варіювання, мелізматика, гармонія близькі до творів Гайдна за наявності оригінального викладу музичного матеріалу. Все це свідчить про неабиякий композиторський і виконавський хист Білоградської. Особливо привабливо звучить твір у її виконанні на клавесині.

Заслуговують на увагу друковані збірники народних пісень XIX ст., які можна з великим задоволенням і користю застосовувати для читання з аркуша та домашнього музикування. Досить розвинений інструментальний супровід, дублювання вокальної партії в акомпанементі дозволяють виконувати зазначені пісні без вокальної партії.

У збірнику *Івана Прача* "Собрание русских народних песен с их голосами" (С.-Петербург, 1815) містяться українські народні пісні "Гей у полі", "Ах під вишнею", "Ой гай, гай, зелененький" та інші (приклад 1.1). Фортепіанний супровід акордовою фактурою вдало і піаністично, дуже зручно відбиває музичний наспів пісні, тому виконання пісень в аранжуванні І.Прача доступне для піаністів-початківців. Досвід І.Прача у викладанні фортепіано у Петербурзькому Смольному інституті в 70-х рр. XVIII ст. сприяв професійному викладу композитором інструментального супроводу.

М.А.Маркевич (1804–1860) ─ відомий український історик, етнограф, письменник, поет і музикант ─ був автором трьох збірок обробок українських народних пісень: для фортепіано "Народні українські наспіви" (1840), для голосу з фортепіано "Південно-російські пісні" (1857), "150 українських пісень з нотами" (не видані). Збірка "Південно-російські пісні" (приклад 1.2) містить пісні різних жанрів: жіночі, плясові, козацькі, бурлацькі, чумацькі, "мужицькі", думи.

Приклад 1.1

Приклад 1.2

Вдало викладений акомпанемент до пісень дозволяє виконувати його однією лівою рукою, награваючи правою мелодію (“Добрий вечір, дівчино”, “Хилилися густі лози”, “Стоїть явір над водою” та ін.) Деякі пісні мають яскраві фортепіанні програші або вступ (“Одна гора високая”, “Котилися вози з гори”, “У неділю рано-порано усі дзвони дзвонили”). Іноді акомпанемент повністю дублює вокальну партію (“На бережку у ставка”, Ой доле людськая”). “Запорізький козачок” поданий автором як інструментальна п’єса.

Такий зручний виклад фортепіанної партії у збірці “Південноросійські пісні” надає можливості використовувати обробки М.Маркевича у читанні з аркуша з учнями молодших і середніх класів дитячої музичної школи. Професійно виконаний акомпанемент до пісень підтверджує факт того, що М.Маркевич чудово грав на фортепіано, здобувши професійні навички, навчаючись грі на інструменті у відомого піаніста Дж.Фільда.

Більш розвинені фортепіанні партії наводяться у збірниках українських пісень *Г.Карпенка* (1820–1869), А.Єдлічки (1821–1894), П.Сокальського (1832–1887). “Великодня українська посполіта малоросійська пісня” Г.Карпенка (С.-Петербург, 1882) містить, крім пісні, ще вісім танців: “Козак-гетьман Зиновій Богдан Хмельницький”, “Козак – Орлиця”, “Козак Звенигородець” тощо (приклад 1.3). Розвинені пасажі, різноманітні варіаційні фігурації, використання різних регістрів, яскрава динаміка і артикуляція надають п’єсам характеру народного свята, потребують від учня досить значної інструментальної підготовки, але ясність гармонії і яскравість мелодійного малюнка надають можливість ефективно використовувати ці п’єси для читання з аркуша в середніх та старших класах музичних шкіл.

“Собрание малороссийских народних песен” *А.Єдлічки* (С.-Петербург, 1861) має різноманітний фортепіанний супровід з елементами поліфонії, розвиненою фігурацією у партії лівої руки (приклад 1.4). Однак лаконічність форми, мелодійність і використання зручних інструментальних фактурних засобів сприяють успішному їх засвоєнню у процесі самостійного музикування учня музичної школи. А.Єдлічка мав великий досвід викладання фортепіано в Полтавському інституті шляхетних дівчат (1843–1892).

Подальше ускладнення фортепіанної партії у напрямку її поліфонізації, розквітчення різноманітною артикуляцією та прийомами інструментальної техніки спостерігаємо в обробках *П.Сокальського* “Малороссийские й белорусские песни” (С.-Петербург, 1903) [при-

Приклад 1.3

Приклад 1.4

клад 1.5], *А.Коципінського* (ред. Г.Ходоровського) “Пісні, думки і шумки руського народу на Поділлі, Україні і в Малоросії” (Харків, 1899) [приклад 1.6], а також “Пісні, думки і шумки ...” А.Коципінського у перекладі для фортепіано В.Зентарського (приклад 1.7) ─ відомого польського композитора і автора фортепіанних творів української тематики. На музикування учня-піаніста середніх класів музичної школи розрахований переклад також В.Зентарським 50 українських народних пісень з І і ІІ випусків “Збірника українських пісень” М.Лисенка. Майстерна обробка цих пісень – вдала і зручна фортепіанна фактура, що підкреслює виразні особливості аранжування, надає п’єсам вигляду справжньої фортепіанної мініатюри народнопісенного характеру.

“100 украинских народних песен” *О.Рубця* (1838–1913) (С.-Петербург, 1870) також мають розвинену фортепіанну партію і можуть виконуватися без вокальної, але відсутність мелодичних фігурацій і об’ємних акордів дає можливість виконувати пісні в обробці О.Рубця піаністам-початківцям (приклад 1.8).

Збірка О.Рубця “Народні танці (малоросійські козачки)”, видана у 1876 р., вміщує 20 танців. Їх розвинена фортепіанна фактура наближається до імітації звучання ансамблів троїстих музик і у порівнянні з козачками із збірки “Васильковський соловей Київської України” (1864) *С.Карпенка* (приклад 1.9) аранжування О.Рубця є майстернішим.

Подальшого розвитку набуває жанр перекладання для фортепіано українських народних пісень у творчості *Г.К.Ходоровського* (1853–1927). “11 малоросійських пісень, перекладених для фортепіано” (1883) є взірцем для досконалого інструментального аранжування пісень, коли автор широко застосовує поліфонічні засоби викладу (“Ой на дворі метелиця”, “Чи се ж тії чоботи?”), принцип гармонічного варіювання (“А – а, котку”), різноманітні фактурні прийоми, що надають інструментальному супроводу звучання ліри (“Нема в світі правди”). Майстерна творча обробка пісні трагічного, похмурого характеру “Та моя ж матінко”, створена Г.К.Ходоровським, являє оригінальну фортепіанну інтерпретацію фольклорного образу туги, жалю за допомогою інструментального тремоло голосіння, поступового розгортання жалібної теми, її перетворення на трагічний марш. Отже, Г.К.Ходоровський на основі фольклорних образів складає яскраві фортепіанні п’єси, придатні для інструментального музикування.

Приклад 1.5

Приклад 1.6

Приклад 1.7

Приклад 1.8

Приклад 1.9

У XIX ст. значного поширення набувають варіаційні цикли на теми народних пісень. Так, талановитий український піаніст і композитор *О.І.Лизогуб* (1790–1839) склав варіації на теми українських народних пісень (“Та була у мене жінка”, “Ой ти, дівчино”, “Ой у полі криниченька”, “Не ходи, Грицю, на вечорниці”). Народнопісенна основа зазначених варіацій поєднується з розвиненою віртуозністю. Українська пісня з варіаціями “Не ходи, Грицю, на вечорниці” О.Лизогуба (приклад 1.10) – дев’ять яскравих фортепіанних мініатюр, поєднаних у варіаційний цикл за допомогою драматургічних принципів поступового пожвавлення мелодії (три перші варіації) і контрастного зіставлення ліричних та яскравих, бадьорих образів (4 – 9 варіації). Використання різноманітних фактурних прийомів орнаментації мелодії та ритмічного варіювання теми, широкий динамічний діапазон розгортання образу надає твору яскравого концертного віртуозного характеру. Доступна для виконання учням середніх класів музичної школи, ця концертна п’єса сприяє осягненню романтичного стилю, формуванню навичок виразного інтонування народних мелодій у швидкому темпі, розвитку фортепіанної техніки.

Інші твори для фортепіано О.Лизогуба – ноктюрни, мазурки – вирізняються проникливим ліризмом і наслідують принципи піанізму Дж.Фільда. Твори цього композитора неодноразово видавались за його життя і повернення їх у репертуар сучасного учня-піаніста є доцільним.

Жанр варіацій на народну тему використаний у творчості багатьох українських композиторів XIX ст. На теми українських народних пісень “Чумак”, “У сусіда хата біла”, “Зібралися всі бурлаки” написані варіації видатним українським піаністом-педагогом *Й.Витвицьким* (1813–1866). Розвинений віртуозний стиль варіацій “Українка” Й.Витвицького (приклад 1.11) насичений пасажами, стрибками, гамоподібними послідовностями у швидкому темпі, блискучими акордами і мелізмами, має коріння в романтичному піанізмі Шопена й Ліста. Оволодіння учнями старших класів романтичною фортепіанною технікою на національній мелодійній основі є хорошим педагогічним засобом.

Й.Витвицький, як і інші тогочасні композитори, звертається до танцювальних українських жанрів: коломийки, шумки. Вплив народного інструментального музикування позначився на образному та фактурному складі цих творів. У двох українських шумках ор. 27 і ор. 35 та у “Коломийці” ор. 29, що присвячена М.Маркевичу,

Приклад 1.10

Приклад 1.11

Й.Витвицький репрезентує нові тенденції у своїй творчості. Салонно-віртуозний стиль, типовий для ранніх творів композитора, відходить на другий план. Цей період його творчості характеризується національними рисами інструментального музикування.

Подальше заглиблення у сферу національної психології, історію і культуру України властиве для творчості видатних піаністів і композиторівXIX ст. Т.Безуглого, В.Пащенка і Т.Шпаковського.

З композиціями *Т.Безуглого* (1830–18?) пов'язане зародження в українській фортепіанній музиці жанру балади. Його "Конашевич-Сагайдачний'', "Українська балада" стали праобразом епічного жанру в творчості В.Барвінського, С.Людкевича, Л.Ревуцького. Найбільш досконалі твори композитора – мазурка "Подолянка", "Українська колискова пісня", "Жалобний марш на смерть Шевченка" (приклад 1.12).

Поновлення творів Т.Безуглого у виконавстві сучасних піаністів, введення їх у педагогічний обіг музичних навчальних закладів України відповідає потребам національної музичної освіти. М.Лисенко вважав його видатним композитором України; його твори друкувались у Варшаві в 1855 р. (мазурка "Подолянка"), а також у С.-Петербурзі у 1865 р. (два випуски фортепіанних п'єс). У С.-Петербурзькому журналі "Основа" була опублікована стаття "Об украинской народной музыке" під псевдонімом Бачного про виключне значення творів Т.Безуглого (Бачний. Об украинской народной музыке // Основа. – С.-Петербург, 1862. – С. 13–22). На жаль, творчість Т.Безуглого невідома в Україні не тільки аматорам, але й професіоналам, виконавцям і педагогам.

Аналогічна доля спіткала і творчість композитора та піаніста *В.Пащенка* (1822–1891), чия діяльність була пов'язана з Одесою. Його твори "Польський на смерть Шевченка", "Дума про Україну", "За Неман іду" (приклади 1.13, 1.14, 1.15) неодноразово видавалися у XIX ст., але в сучасній Україні вони забуті і підлягають виконавському і педагогічному відновленню. Одна з перших спроб В.Пащенка відтворити образ Великого Кобзаря засобами музичного мистецтва у "Польському на смерть Шевченка" знайшла творче втілення у композиціях М.Лисенка, Я.Степового, Б.Лятошинського, І.Шамо.

Композиторський доробок видатного українського піаніста XIX ст. *Т.Шпаковського* (1829–1861), який мав концертні гастролі у Відні, Дрездені, Лейпцизі, також зовсім невідомий в Україні музично-педагогічній громадськості. У 1856–1860 рр. з друку виходять його

Приклад 1.12

Приклад 1.13

Приклад 1.14

Приклад 1.15

дві українські рапсодії, інтермецо, етюд. Рапсодії митця – це поетичні твори, що розкривають внутрішній світ людини. На відміну від блискучих концертних рапсодій Ф.Ліста. Т.Шпаковський вперше в українській музиці звертається до жанру рапсодії. В газеті "Московские ведомости" (1853. – № 19. – С. 201–202) зазначається близькість його творчості до західноєвропейської фортепіанної музики. Незважаючи на занадто короткий період виконавської і композиторської творчості Т.Шпаковського (він прожив лише 32 роки), його фортепіанні твори мають новаторський характер, вони не втратили своєї вартості для сучасної національної музичної школи.

Якщо твори Т.Шпаковського були опубліковані ще за його життя, то фортепіанний композиторський доробок українського композитора, піаніста і педагога *Владислава Заремби* (1833–1902) досі повністю не виданий. Серед неопублікованих творів композитора – художні обробки пісень "Ой, зійди, зійди, ти, зіронька та вечірняя" (ІР НБУВ, Ф. І, од. зб. 36043) і "Сонце низенько" (Там само, од. зб. 36046). Майстерність викладу фортепіанної фактури, художня досконалість форми і мелодійність сприяють ефективності використання цих п'єс у педагогічній практиці. Наявність автографів зазначених творів з авторськими правками, що зберігаються у фондах НБУВ, надає можливості студенту-виконавцеві ознайомитись із творчою лабораторією композитора, що допоможе піаністу у формуванні оригінальної виконавської інтерпретації.

Запроваджені у педагогічний обіг музично-педагогічних факультетів три полонези з архіву композитора (1Р НБУВ, ф. І, од. зб. 36055–36057) (приклад 1.16). Поєднання української мелодійності з типовими рисами полонезів Ф.Шопена надають можливості вивчати студентам музично-педагогічних факультетів інтонаційно близькі п'єси В.Заремби як ступінь до оволодіння складною змістовно-образною сутністю і фактурою викладу творів Ф.Шопена.

Більш відомими у педагогічній практиці є думка "Чи я в лузі не калина була" та елегія "На кладовищі", що були перевидані М.Степаненком. Поетичний зміст, зручна фактура викладу сприяють педагогічній доцільності використання цих творів. Однак, безумовно, фортепіанна творчість Б.Заремби заслуговує на її більш інтенсивне впровадження у педагогічний обіг середніх і вищих навчальних закладів. Його твори мають не тільки історичне, а й практичне значення в оволодінні молоддю українським фортепіанним стилем.

Приклад 1.16

У творчому доробку українського композитора, педагога і піаніста *М.Завадського* (1828–1867) фортепіанна творчість посідає провідне місце. Він – автор 12 думок, 42 шумок, 45 чабарашек, 4 запорізьких маршів, "Танців українських русалок" та ін. (приклад 1.17). М.Завадський створює розгорнуті інструментальні концертні п'єси у жанрі рапсодії (Перша і Друга рапсодії) [приклад 1.18].

Безумовно, на стиль рапсодій М.Завадського великий вплив справила творчість Ф.Ліста. Разом з тим, оригінальне використання українських народно-танцювальних мелодій, надання їм блискучого концертного фортепіанного викладу, використання розвиненої імпровізаційної форми рапсодії – все це у взаємодії дає ознаки самобутності рапсодій М.Завадського, які стали праобразом найвизначнішого явища в історії української музичної музики – рапсодій *М.Лисенка*.

Отже, долисенківський період української фортепіанної музики "характеризувався інтенсивним розвитком жанру аранжувань народних пісень і танцювальних мелодій від побутових форм їх існування через варіаційні цикли до кристалізації розгорнутих концертних творів у формі рапсодій. Творче засвоєння українськими композиторами концертного стилю європейської музики, зокрема Ф.Шопена і Ф.Ліста, сприяло взаємопроникненню різних стильових напрямків, проростанню національного українського через призму оригінальної трансформації надбань західноєвропейського музичного мистецтва.

Геніальним провидцем дійсно національної української музичної школи був М.В.Лисенко, який поєднав у собі талант композитора, теоретика національного виховання і педагога-піаніста, здатного на практиці здійснити свої проєкти і задуми. Ще 1868 р. він писав з Лейпціга: "Потрібна школа, потрібна негайно і така школа, яка б мала народні рідні основи, бо інакше, вона дасть, як усе у нас, блеклий колір з іноземними рум'янами" [53, 88]. Однак, щоб відкрити українську музичну школу, треба було одержати дозвіл Міністерства внутрішніх справ, дістати кошти. Тож тільки восени 1904 р. М.Лисенко зміг здійснити свою мрію. У 1903 ювілейному році до 35-річчя творчої діяльності свого українського соловейка, на знак пошани і любові до нього народ зібрав досить значну суму, частину якої М.Лисенко витратив на організацію української музичної школи. У статуті школи, затвердженому Міністерством внутрішніх справ, зазначалося: "Музично-драматична школа М.В.Лисенка заснована в Києві з метою давати вихованцям у ній цілком закінчену художньо-музичну або драматичну освіту" [92, п302].

Приклад 1.17

Приклад 1.18

Не маючи можливості офіційно проголосити свою школу українською, Лисенко за сприяння педагогів-однодумців (М.Старицька, Г.Любомирський, О.Мишуга та ін.) плекав у своїх учнях любов до української культури. Вперше в Україні в 1906 р. було відкрито відділ української драми, а в 1907 р. – клас бандури. Найчисленнішим був клас М.В.Лисенка (1905–1907). У нього навчалося 28 піаністів. Лисенко мав великий педагогічний досвід, викладав гру на фортепіано з 1881 по 1906 рр. у Київському інституті шляхетних дівчат, потім – у власній музично-драматичній школі. Засвоївши методичні принципи лейпцизької фортепіанної школи, він виробив власну оригінальну систему музичного виховання, яка передбачала всебічний художній розвиток особистості учня, а формування фортепіанної техніки підкорялося вихованню музичних смаків, інтересів і здійснювалося на слуховій основі. Починаючи навчання дітей музиці зі співу народних пісень і популярних романсів, Микола Віталійович закладав фундамент вихованню зацікавлення національною культурою, розвивав слухову сферу майбутнього піаніста, залучаючи учнів до підбирання на роялі улюблених мелодій, їх транспонування в різні тональності. Гра в ансамблі в чотири і вісім рук, на двох і трьох фортепіано технічних вправ і художніх творів сприяла формуванню творчої атмосфери у класі М.В.Лисенка. Не обмежуючись навчанням грі на фортепіано, Лисенко викладав учням теорію та історію музики, основи композиції. Музично-драматична школа Лисенка стала осередком пропаганди національної української і світової культур. Композитор створював український фортепіанний репертуар, сам його блискуче виконував і розучував з вихованцями школи. На драматичному відділенні ставились народні і побутові драми, п’єси Гоголя та Островського. У споминах про батька О.М.Лисенко згадує виступ школи у будинку Народної аудиторії з ляльковим музичним театром “Вертеп”, коли глядачі побачили на сцені двоповерхову дерев’яну хатку, у верхньому ярусі якої учні школи розігрували “Різдвяну драму”, а в нижньому – побутові та сатиричні сценки. Ляльки були виготовлені вихованцями школи, ролі виконували учні відділу української драми, співав шкільний хор під керуванням К.Стеценка. Перед виставою було прочитано реферат про зародження театру і вертепної драми в Україні.

У 1908 р. у листі до І.І.Андріапольської композитор писав про велику популярність концертів і вистав школи: “Вечори публічні одвідуються дуже людно і приймаються дуже гучно, так само й драма

російська і українська, чи то в декламаціях на публічних вечорах, чи на виставах у театрі … людно, а оперні вистави ... в оперному театрі з оркестром оперним роблять цілу сенсацію в городі ...” [86, арк. 33].

Отже, загальна творча атмосфера музично-драматичної школи М.Лисенка спонукала до появи етносередовища, що виховувало у молоді інтерес і повагу до національної культури, прагнення до творчого її засвоєння.

Високий рівень синтезу досягнень української національної і професіональної світової музики демонструє фортепіанна творчість М.Лисенка, який підніс на новий щабель жанр української інструментальної рапсодії; наситив традиційну класичну композиційну структуру старовинної сюїти новим національним змістом; став основоположником жанру сонатного циклу в українській фортепіанній музиці (приклад 1.19). “Сюїта у формі старовинних танців” М.Лисенка стає зразком для розвитку в українській музиці даного жанру на основі пісенно-танцювального фольклору.

Надзвичайного розквіту набуває у творчості М.Лисенка жанр фортепіанної концертної п’єси: концертний вальс, експромти, два концертні полонези; і поряд з ними – твори, насичені проникливим ліризмом: “Елегія”; “Пісня без слів”; “Сумний спів”; “Жалібний марш” (приклад 1.20) та інші.

Окрему групу творів М.Лисенка складають ліричні мініатюри, що відображають психологічний стан людини, зосередженої на переживанні своїх почуттів. Це п’єси пізнього періоду творчості ор. 40 1 41: “Момент розпачу”, “Момент зачарування”, “Враження” від радісного дня” та інші. Зазначені твори з образами психологічного заглиблення в емоційну сферу людини – нове явище в творчості М.Лисенка і в українській фортепіанній музиці загалом.

Подолавши традиції салонного музикування, М.Лисенко як композитор-піаніст спрямував український фортепіанний репертуар у сферу серйозної професіональної музики, органічно поєднавши досягнення європейського піанізму із здобутками вітчизняної композиторської школи. Збагачення української фортепіанної музики фольклорними джерелами здійснювалось М.Лисенком на професійній основі. Він накреслив такі напрями розвитку української національної музичної школи:

– дотримання демократичних принципів;

– гуманістична спрямованість на всебічний розвиток особистості вихованців;

Приклад 1.19

Приклад 1.20

– органічне поєднання у музичному вихованні досягнень національної і світової художньої культури;

– використання національної музичної спадщини як першоджерела слухотворчого виховання;

– вплив синтезу різновидів мистецтв в українській музичній драмі на формування особистості;

– вияв творчого потенціалу учнів у процесі сольного і ансамблевого виконавства, розвитку музичного сприйняття і освоєння історико-теоретичних знань;

– соціальна спрямованість на пропаганду національної і світової художньої культури.

Широка жанрова палітра творчості М.Лисенка стала основою для подальшого розвитку українського професіонального мистецтва. У творчому доробку видатного українського композитора, фольклориста і громадського діяча *П.Сокальського* (1832–1887) фортепіанна музика посідає значне місце. Він тяжіє до програмної музики з використанням як українського, так і різноманітного слов'янського мелосу: "Український ноктюрн", "Малоросійська фантазія", "Чумаки", "На берегах Дуная" (приклад 1.21) та інші.

Одна з найкращих п'єс П.Сокальського "Andantino" (ІР НБУВ, ф. І, од. зб. 38096), на жаль, залишається у рукопису, незважаючи на яскравість і оригінальність використання в ній засобів народної поліфонії.

У творчості *В.Сокальського* (1863–1919), українського композитора, піаніста, диригента і музичного критика (племінника П.Сокальського), знайшов відображення жанр програмної сюїти – цикли "Музичні враження" та "На луках". Відчутний вплив музики П.Чайковського поєднується з українською пісенною лірикою і чумацькими піснями в українській сюїті В.Сокальського "На луках", що має епіграфи з народних пісень, поезій Т.Шевченка, Л.Глібова.

Значний вклад у розвиток національної фортепіанної музики другої половини XIX ст. внесли західноукраїнські композитори С.Воробкевич, Д.Січинський, О.Нижанківський. Найяскравіші у творчості *С.Воробкевича* (1836–1903) – фортепіанні п'єси на основі народних буковинських мелодій: полька "Моя люба Буковино", фортепіанний цикл "Луна понад Прутом", "Думка" (приклад 1.22). У фортепіанній творчості *Д.Січинського* (1865–1909) на особливу увагу заслуговують збірка народних колядок, аранжованих для фортепіано, і обробки українських народних пісень. Невеликий за обсягом доробок

Приклад 1.21

Приклад 1.22

О.Нижанківського (1863–1919) у галузі фортепіанної музики (приклад 1.23) відзначається оригінальністю опрацювання західноукраїнських мелодій у п'єсі "Вітрогони", побудованій на темах коломийок; у збірці "Українсько-руські народні пісні".

Визначне місце у розвитку української фортепіанної музики зайняла виконавська, педагогічна і композиторська діяльність В.В.Пухальського, Г.К.Ходоровського і М.А.Тутковського. Випускник Петербурзької консерваторії *В.В.Пухальський* (1848–1933) був запрошений в 1876 р. М.В.Лисенком до Києва для викладання фортепіано в музичному училищі. Про це свідчить вперше введений до наукового обігу лист до М.Лисенка з архіву В.Пухальського (ІР НБУВ, ф. 221, № 8). З 1876 по 1933 рр. плідна педагогічна, виконавська і композиторська діяльність В.Пухальського була пов'язана з Києвом, де він з 1876 р. – викладач, з 1877 по 1913 рр. – директор музичного училища Київського відділення РМТ, з 1913 по 1933 рр. – професор Київської консерваторії, у 1913–1914 рр. – перший її директор, в 1927 р. – декан фортепіанного факультету.

З фортепіанної школи В.Пухальського вийшли такі видатні музиканти світового значення, як: В.Горовиць, Л.Ніколаєв, Г.Коган, українські митці М.Тутковський, К.Михайлов, О.Штосс-Петрова та інші. Про визначну роль В.Пухальського у становленні української фортепіанної школи яскраво висловились його колеги й учні, поздоровляючи митця з 80-річчям: "О Ваших заслугах, о Вашей плодотворной деятельности и её результатах трудно кратко сказать в поздравлении. Об этом нужно написать целые книги. Здесь же мы можем только лишний раз подчеркнуть, как много сделано Вами для поднятия музыкального образования всего нашего союза, как многим обязана Вам музыка нашей Украины и Киева и как всецело Вам обязана всеми нами любимая школа" (1Р НБУВ, ф. 221, № 10). Цей лист зберігається в архіві В.Пухальського і вперше вводиться у науковий обіг (приклад 1.24).

Поряд з інтенсивною педагогічною і виконавською діяльністю В.Пухальський значну увагу приділяє композиторській творчості, особливо наприкінці XIX ст. Порівнюючи його перші спроби – автограф контрапункту, написаний В.Пухальським 19 травня 1871 р. (ІР НБУВ, ф. 221, № 61) – з іншими творами музиканта 80–90-х рр., стає зрозумілим, що мистецтво композиції посідало вагоме місце в житті В.Пухальського. У його композиторському доробку опера "Валерія", симфонія "В горах", "Малоросійська фантазія" для оркестру,

Приклад 1.23

Приклад 1.24

романси, фортепіанні твори великої і малої форми. Серед останніх – два ноктюрни, “Романс”, “Скерцо” і найвидатніший твір – Концерт для фортепіано з оркестром ре мінор (приклад 1.25), який довгий час вважався втраченим (уведений до педагогічного обігу музично-педагогічного відділення НМАУ у 2000 р.). Романтично піднесена образна сфера Концерту ре мінор потребує від виконавця художньої зрілості, значної технічної майстерності на рівні концертів Ф.Ліста, А.Рубінштейна, М.Римського-Корсакова. Впровадження у педагогічну практику зазначеного твору великої форми значно збагатить репертуар музичної україніки. Інші фортепіанні п’єси В.Пухальського – ноктюрни (приклад 1.26), “Романс” – відображають світ піаніста, якого особливо приваблюють ліричні і романтичні образи, наспівність фортепіанного звука. Віртуозні п’єси та інструктивні етюди митця пов’язані з його педагогічною і виконавською діяльністю. В.Пухальський включає власні твори у свої концертні програми. Як свідчить афіша концерту в Біржовому залі Києва, В.Пухальський у концерті 2 лютого 1880 р. виконав власний твір – “Скерцо”, п’єси Лясковського, Шумана й Шопена.

Учень й соратник В.Пухальського *М.Тутковський* (1857–1931) також поєднує активну педагогічну й композиторську діяльність. Закінчивши в 1880 р. музичне училище Київського відділення РМТ (по класу фортепіано у В.Пухальського), він викладає фортепіано у цьому ж училищі, а 1893 р. засновує в Києві музичну школу, на викладання фортепіано в якій запрошує М.Лисенка, В.Пухальського, Л.Паращенко. У школі М.Тутковського деякий час навчались В.Горовиць, Л.Ревуцький, М.Донець. Все це свідчить про формування плеяди однодумців, діяльність яких була спрямована на розвиток української фортепіанної професійної школи.

Педагогічна й виконавська діяльність М.Тутковського тісно перепліталась з інтенсивною композиторською. У творчому доробку митця – романтичні твори для фортепіано (“Пристрасний порив”), віртуозні концертні п’єси (вальс “Спогад про Відень”, Полонез з опери “Міньон” А.Тома), мініатюри салонного характеру (“Елегійний роздум”, “Баркарола”) тощо. Блискуче володіючи фортепіано та всіма засобами виразності інструмента, М.Тутковський був визнаним виконавцем і композитором свого часу, який склав педагогічний і концертний репертуар, що користувався великою популярністю.

Український нотографічний репертуар XIX ст. як складова музичної україніки має характерні національні риси. Він віддзеркалює

Приклад 1.25

Приклад 1.26

певний період розвитку фортепіанної творчості в Україні, яка подолала складний шлях від інструментальних перекладень пісенних і танцювальних народних мелодій до виникнення оригінальних творів у різних жанрах: варіації, фантазії, рапсодії, сюїти, сонати. Інтенсивного розвитку набуває у творчості українських композиторів фортепіанна мініатюра – ноктюрн, романс, елегія, вальс, мазурка. Українська фортепіанна творчість, виконавство і педагогіка розвивалися в тісній взаємодії, як невід'ємна частина західноєвропейської музичної культури, та в безпосередньому контакті з російським музичним мистецтвом. Однак розвинені у західноєвропейській музиці жанри зазнали оригінальної трансформації на національному фольклорному грунті України, внаслідок чого кращі твори вітчизняних митців досягли рівня перлин світового значення. Фортепіанне виконавство і педагогіка XIX ст. в Україні пройшли тернистий шлях від домашнього музикування до високого професіоналізму; вони стимулювали творчість українських композиторів, сприяли національному їх самовираженню.

Значні практичні досягнення українських митців у розбудові національної музичної школи в різні історичні періоди розвитку української культури становили вагоме підгрунтя для розроблення теоретичних засад музичної освіти в Україні.

Піднесення загальноосвітнього процесу, особливо на території Західної України, на початку XX ст. спонукало видатних учених, громадських діячів, письменників, композиторів, педагогів до вироблення концептуальних основ національного виховання і освіти. Серед них – І.Франко, Леся Українка, С.Русова, Г.Ващенко, О.Вишневський, К.Стеценко.

Значний внесок у розбудову теорії української національної музичної школи зробив *Михайло Грушевський*, який, користуючись великим науковим авторитетом і згуртувавши навколо себе однодумців, за участю І.Франка не тільки концептуально розробив теоретичні положення та категорії національної школи, але й зробив спробу організувати на будівництво такої школи свідому частину української громадськості на терені Західної Україні.

У програмній статті журналу "Наша школа" М.Грушевський писав: "Тепер для української суспільності стає пекучим завданням, основною проблемою сучасного життя розв'язання шкільного питання в українських землях в напрямі націоналізації школи, націоналізації не тільки зверхньої, формальної, яка починається і кінчиться самим заведенєм викладової мови, а в значіню ширшім – то значить можли-

во ліпшого, можливо основнійшого приспособлення школи до потреб української суспільності, її життя, її завдань, її обставин ... вповні очевидно, що тільки націоналізація школи в українських землях може дати українській людності підстави успішного культурного, суспільного і економічного розвою" [71, 5] *.

Програмна стаття Грушевського поставила перед співробітниками і дописувачами журналу конкретні завдання діяльності з українізації школи: "Вивчити історію, тенденції і потенційні можливості розвитку української середньої і вищої школи, теорію і практику освіти і виховання в Австрії, Росії та інших європейських країнах, розробити конкретну програму діяльності для школи, існуючої в чужих системах освіти, для вчительства, шкільних установ: способи і шляхи реалізації цієї програми, а також визначити те, що можуть здійснити працівники освіти, і те, що мусить бути осягнене організованими силами суспільності" [71, 5].

Швидкими темпами реалізовували Грушевський і його сподвижники програму будівництва приватних шкіл, яку вчений розробив ще у 1905 р. на сторінках "Літературно-наукового вісника" у статті "Що ж далі?". Її ідеї були підтримані І.Франком у статті "Львівський театр" і народна честь". Ще тоді вони закликали громадськість до заснування приватних шкіл. Грушевський планував вирішити за допомогою приватного шкільництва ряд проблем: 1) можливість для українців одержати школи різних типів, в тому числі і професійні; 2) мати школу, вільну від впливу польських шкільних властей; 3) можливість самим визначати стиль і напрям виховної роботи в школі; 4) дати роботу "політично неблагонадійним" українським вчителям; 5) можливість самим вести добір учительських кадрів; 6) суттєво збільшити кількість українських шкіл, що сприятиме організації української крайової шкільної ради.

"Наша школа" не тільки очолила боротьбу педагогічної преси за національну школу, але й займалася безпосередньо конкретною діяльністю щодо побудови української школи, втілюючи в життя ідеї М.Грушевського, І.Франка, І.Крип'якевича та інші.

Крім "Нашої школи" у період 1909–1914 рр. велику роль в організації педагогічного руху відіграли журнали "Учитель", "Прапор" та "Учительське слово".

---

* Авторство М.Грушевського встановлене за Покажчиком до т. 93-98 "Записок НТШ" (рік XIX) у кн.: Наукове товариство ім. Шевченка. Записки... Т.101 (I), 1911. – С. 205.

Отже, на початку XX ст. українські громадсько-педагогічні діячі, використовуючи засоби педагогічної преси як джерело для обміну інформацією, акумулювання і поширення своїх поглядів, остаточно сформували основні положення концепції української національної школи. Великий внесок у розробку основних теоретичних положень та категорій української національної школи внесли М.Грушевський, І.Ющишин, Я.Чепіга-Зеленкевич, К.Смиронова, С.Томашівский, О.Іванчук. Над розробкою її окремих елементів працювали педагоги: Я.Радецький, К.Малицька, І.Крип'якевич, М.Возняк, І.Петришин, М.Кордуба, І.Копач, С.Дністрянський, О.Кулинич, Ю.Ловицький, М.Баран, І.Раковський, М.Буський, І.Капустій та інші. На основі цієї концепції були розроблені нормативні документи: "Проєкт закону про освіту" Івана Ющишина та "Службова прагматика для вчителів приватних шкіл" Людвіга Саля.

Аналіз теоретичних положень концепції української національної школи дозволив визначити модель демократичної національної школи, що була розроблена на початку XX ст.:

І. Мета, завдання і структура школи.

1. Метою школи є всебічний і гармонійний розвиток особистості з орієнтацією на поєднання загальнолюдських та національно-державних цінностей України.

2. Створення національної системи освіти, в яку повинні входити: а) початкові школи – шестикласна народна школа з 8-річним строком навчання; б) виділові різнопрофільні школи для професійної освіти; в) гімназії для середньої освіти, класичні і реальні та прирівняні до них учительські семінарії; г) інші навчальні заклади.

3. Керівництво та управління національною системою освіти повинні здійснювати самі українці. (Щодо забезпечення умов дієвості цього пункту існували різні думки. Найбільш радикальна частина співробітників і дописувачів педагогічної преси — М.Грушевський, І.Франко, С.Томашівський, К.Малицька, К.Баран, І.Ющишин — вважала, що повністю самостійне управління національною школою буде можливим лише після досягнення Україною національної незалежності. Думка поміркованого крила громадсько-педагогічного руху полягала у тому, що в реальних обставинах можна задовольнитися і меншим – українськими крайовими шкільними радами в рамках національної автономії.)

II. Принципи побудови системи освіти.

1. Створення реальних можливостей для забезпечення права людини на освіту рідною мовою.

2. Рівність усіх громадян у праві на освіту. Демократизація системи освіти.

3. Гуманізація системи освіти, яка охоплює:

а) систему взаємовідносин між учнями і вчителями, вчителями і органами управління освітою;

б) зміст освіти.

4. Утримання початкової середньої і вищої школи лише з бюджету держави.

5. Світський характер державної системи освіти (існували і протилежні пропозиції, які не пропагувалися пресою).

6. Вільні можливості для заснування приватних шкіл, серед них шкіл експериментального типу та шкіл з релігійним характером освіти.

III. Зміст освіти.

1. Українська мова викладання, починаючи від початкових навчальних закладів і закінчуючи вищою освітою.

2. Ділова мова в навчальних закладах – українська.

3. Вивчення історії повинно починатися з історії України, вся інша історія – це всесвітня історія.

4. Вивчення літератури – з української літератури, яка починається народним епосом, все інше – це всесвітня література.

5. Вивчення географії повинно починатися з географії України, її початком є краєзнавство – курс для народної школи, все інше – географія країн світу.

6. Зміст усіх інших навчальних предметів повинен містити чинник, який виховує любов до Батьківщини, несе певне інформаційне навантаження про її наявне становище, проблеми, перспективи розвитку.

7. Навчальні заклади необхідно забезпечити новими підручниками, вчителів – методичними посібниками і науковою та фаховою літературою, дітей – дитячою літературою. (Реалізацію цієї потреби в організованому порядку взяла на себе Педагогічно-наукова комісія І.Ющишина.)

IV. Організація навчально-виховного процесу.

1. Максимальне орієнтування змісту, форм і методів навчально-виховної діяльності на національні і державні потреби України, ви-

значення цих потреб і донесення їх до відома кожного свідомого українця засобами школи, сім'ї, громадськості і церкви.

2. Реорганізація форм і методів навчально-виховної роботи відповідно до досягнень світової педагогічної думки на грунті народної педагогіки та національних традицій.

3. Залучення широких кіл учительства до проведення досліджень у галузі етнопедагогіки та історії розвитку школи і педагогічної думки на Україні, використання їх результатів для дальшого розвитку педагогічної теорії.

4. Стимулювання наукових досліджень у галузі вікової та педагогічної психології і впровадження їх результатів у практику навчання і виховання.

Отже, досягнення української педагогічної думки початку XX ст. в галузі теорії національної школи і освіти вповні можуть бути використані при розробленні сучасних педагогічних концепцій.

Подальше розроблення та практична реалізація зазначених концепцій в Україні стала можливою тільки за часів розбудови молодої незалежної держави в 1917–1920 рр. Важливо відзначити ідейну спрямованість українського педагогічного руху в роки становлення Української Народної Республіки (УНР). Цей період досліджується сучасним українським педагогом-музикантом О.В.Овчарук [74].

Показником настроїв і домагань національно свідомої частини учительства України став І Український педагогічний з'їзд, який відбувся у Києві 6 квітня 1917 р. і пройшов, як зауважує видатний український історик Д.Дорошенко, у піднесеному патріотичному настрої. На з'їзді було заслухано ряд доповідей на спільних засіданнях і секціях, після чого ухвалено резолюції, які окреслювали конкретні форми українізації школи.

Якщо І Український педагогічний з'їзд у більшості своїх постанов розв'язував питання структурної реорганізації освіти в молодій Українській державі, то вже на ІІ Всеукраїнському учительському з'їзді, що відбувся в серпні 1917 р., головна увага була приділена реформуванню змісту освіти. На з'їзді виступили з доповідями видатні педагоги С.Русова, Я.Чепіга, П.Холодний, М.Дем'яновський, П.Стебліна та інші.

Добре обгрунтовану з психологічного боку доповідь на тему "Націоналізація школи" прочитала С.Русова, яка доводила, що кожний народ мусить мати свою національну школу, бо без цього він не зможе нормально розвиватися, школа повинна бути національною не

тільки за мовою викладання, а й за змістом, тобто пов'язаною з народним побутом, традиціями, світоглядом.

У руслі концепції націоналізації освіти в Україні, що пронизує всі постанови Всеукраїнських учительських з'їздів, провідними педагогами опрацьовуються й завдання музичної освіти в українській школі. Так, уже в перші дні революції 25 квітня 1917 р. в Ямполі на з'їзді вчителів народних шкіл пролунала доповідь славетного композитора, педагога, палкого патріота України К.Г.Стеценка "Українська пісня в народній школі", яка стала справді програмним документом у справі реформування музичного шкільництва. У ній чітко окреслено шляхи реалізації найважливіших завдань часу, серед яких найголовнішим визначено виховання таких людей, які мали б тверду волю у проведенні в життя найвищих ідей духу людини – ідей правди, краси та добра. Саме через збагачення шкільної педагогіки надбаннями народної поезії та пісні, на думку автора, можливо "закинути в чисту душу дитини ті найвищі ідеї, утворення й здійснення яких принесло б народові й Вітчизні щастя й долю" [98, 3]. Найкращим засобом для цього є українська народна пісня. "Пісня народу нашого – це історія його, багатство духовне його, це – гордість його. І от на чому – на піснях його – ми повинні воскрешати національний дух народу, національне самопізнання" [98, 5]; "Пісня українська має право бути одним з могутніх і перших факторів національного відродження й виховання нашого народу" [98, 8].

Доповідь К.Г.Стеценка якнайкраще віддзеркалювала погляди самого композитора на роль української пісні в народній школі та її значення у процесі розбудови незалежної України: "Шановні добродії і добродійки! Дайте в українській народній школі як можна більше місця українській народній пісні. Вона, пісня, багато поможе вашій роботі по націоналізації школи, а з школи – й народа... Пам'ятайте, що ми будуємо не що інше, а свою українську національну школу. Пам'ятайте, що через школу ми повинні виховати й великий наш український народ. Пам'ятайте, що одне з могутніх знаряддів національного виховання є багата, прекрасна, натхненна українська народна пісня" [98, 8].

У процесі вирішення конкретних проблем націоналізації школи виникли значні труднощі щодо забезпечення вчителів і учнів підручниками, відповідними меті національної освіти. Спеціально виданням шкільних книжок зайнялося "Товариство шкільної освіти" в Києві, а також видавництво "Українська школа", яке працювало під орудою

С.Русової, Я.Чепіги, С.Черкасенка. Як зазначав дослідник освітнього руху в Україні за часів революції С.Постернак, загалом українською мовою виходило 1917 р. 63 періодичні видання, 747 назв книжок українською мовою, 452 – російською, 174 – іншими мовами, що становили разом 1373 назви.

Справу видання підручників, посібників, дитячих музичних збірок активно розпочав К.Г.Стеценко, діяльність якого була пов'язана тоді з Музичним відділом Головного управління мистецтв та національної культури, де він очолював педагогічну секцію. Про надзвичайно гостру потребу в методичних посібниках та шкільних музичних збірках свідчать архівні матеріали ІР НБУВ. Тільки відділ народної освіти Подільської губернії запросив збірок українських пісень на 1, 2, 3 голоси кожного по 30 тисяч примірників, а посібника з методики співу – 3 тисячі примірників. "Означених шкільних посібників поки що немає, однак скласти та видати їх погодився український композитор священик Кирило Стеценко" [33, 6], – зазначено в документі.

7 вересня 1918 р. Музичний відділ дав відозву, в якій повідомив, що "Початковий курс нотного співу" та І, ІІ, ІІІ частини "Шкільного співанника" К.Стеценка взяло на себе зобов'язання надрукувати видавниче товариство "Вернигора" [33, 6].

Складність розв'язання проблеми забезпечення шкіл методичними посібниками та музичними збірками, необхідними для викладання предмета "співи", посилювалася не тільки важкими умовами їх видання, але й новими вимогами щодо змісту. Так, в умові між Міністерством народної освіти УНР та К.Г.Стеценком стосовно складання підручників з навчання співам відзначалося: "Підручники повинні мати науковий характер, пристосовані до шкільного вжитку. Мова підручників повинна бути ясна, літературна, популярна... Замовлені Міністерством підручники можуть бути видані тільки мовою українською" [35, 4]. Зазначені вимоги демонструють рівень тогочасного педагогічного мислення, конструктивність підходів до розв'язання важливих питань музичної освіти за умов розбудови молодої незалежної держави.

Реалізацією принципів реформування освіти в Україні став план "Єдиної школи", над розробленням якого працювала шкільна комісія, створена при Українській Центральній Раді. Коротко, але дуже чітко оформлений нарис плану, складений за вимогами педагогічної науки та оснований на досвіді країн Західної Європи та Америки, був готовий на літо 1917 р.

Від імені комісії П.Холодний вніс план на розгляд ІІ Всеукраїнського учительського з'їзду (Київ, 10–12 серпня 1917 р.), який схвалив його. Готовий "Проєкт єдиної школи на Вкраїні", а саме його перша частина "Основна школа", був надрукований Міністерством освіти як окреме видання 1919 р. в Кам'янці на Поділлі обсягом 172 друковані сторінки. Двома роками пізніше, 17 червня 1921 р., Рада Республіки – український законодавчий орган на еміграції – затвердила цей проєкт єдиної школи на своєму засіданні в Тарнові.

Згідно з проєктом єдина школа складалася з двох циклів – основної школи та колегії. Своєї черги, основна школа поділялася на два ступені: 1, 2, 3, 4 класи складали І ступінь, 5, 6, 7, 8 класи – ІІ ступінь. До колегії, тобто ІІІ ступеня, входили 9, 10, 11 та 12 класи. Програма колегії залишилась у рукописному вигляді й нині зберігається у фондах Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України.

"Проєкт єдиної школи на Вкраїні" подає не лише контури загальноосвітньої школи, а й детально розроблені навчальні плани І й ІІ ступенів та повні розгорнуті програми кожного класу й з кожного предмета.

Навчальні плани, розроблені для єдиної школи І та ІІ ступенів, уперше за всю історію розвитку музичної освіти в Україні вміщують предмет "співи" з визначеною для кожного класу кількістю годин: з 1 по 4 класи – дві години на тиждень; 5–6 класи – дві години на тиждень; 7–8 класи – по одній годині на тиждень. В рукопису програми із співів для ІІІ ступеня "Єдиної школи", складеної К.Г.Стеценком, педагог навіть у старших класах для учнів від 14 до 18 років передбачав надання двох годин співів на тиждень [34, 6].

Введення предмета "співи" до навчальних програм загальноосвітньої школи з першого по останній класи можна вважати вагомим досягненням на історичному шляху розвитку музично-педагогічної думки України. Цей факт є яскравим прикладом розуміння на державному рівні необхідності розгортання музично-освітнього процесу в національній школі. Складаючи програму із співів для кожного ступеня "Єдиної школи", К.Г.Стеценко додає до неї "Пояснюючу записку", в якій детально роз'яснюється завдання програми, окреслюються шляхи її реалізації, а також подаються рекомендації щодо використання музичного матеріалу.

Програму для І ступеня єдиної школи К.Стеценко складає, виходячи з того, що навчально-виховний процес у початковій школі не-

обхідно будувати на тісному “сполученні з методами дошкільного виховання – в дитячих садках, сім’ях” [34, 6]. Під цим кутом зору він розглядає й музично-виховний процес з молодшими школярами й відповідно до цих вимог створює програму – вводить пісні з рухами, музичні ігри, пісні календарно-обрядового циклу. Саме такий репертуар, на думку педагога, пов’язує сім’ю та школу в досягненні єдиної мети – національне виховання дітей.

К.Стеценко також визначає розділи програми, за якими повинен добиратися репертуар для співів у початкових класах, і сам складає відповідний перелік пісень. У першому розділі “Пісні з елементарними рухами” він подає пісні: “Чижик-чижачок”, “Січ іде”, “Ой на горі жито” та ін.; у другому – “Пісні з іграми, танками та більш складними рухами”: “Залізний ключ”, “Мак”, “Вийшли в поле косарі”, “Перепілочка”, “Ходить гарбуз по городу”, “Горобейко”, а також підрозділи: “Драматизація зі співами”, “Пісні, пов’язані з етнографічним календарем”. Для надання вчителеві можливості творчого опрацювання програми К. Стеценко вводить розділ “Пісні гарні по мелодії і змісту по вибору вчителя”. У розділі “Церковні співи” він пропонує молитви “Отче наш”, “Достойно єсть”, “Царю небесний”, а також церковні мелодії на Різдво, до Великодня, Хрещення та інших свят, які вважає не тільки найкращим дидактичним матеріалом, на якому діти легко привчаються до гармонійного співу, але й тими взірцями духовних співочих традицій українського народу, гуманістичний зміст яких має велике виховне значення для молодої генерації.

Програма з співів І ступеня “Єдиної школи” передбачала також і навчання основам нотної грамоти. Цей процес повинен був здійснюватися “настільки в популярній, живій, і весь час на практичному грунті, формі, щоб цілком уникнути сухості та надмірної теоретичності” [34, 6]. Для досягнення цього К.Стеценко радить застосовувати метод, ефективність якого доводить у методичному посібнику “Початковий курс навчання дітей нотного співу”, а саме – засвоєння теоретичних відомостей на грунті нагромадженого слухового досвіду [97]. У “Пояснюючій записці” до програми він зазначає: “З аналізу вивченого матеріалу – пісень, виводяться теоретичні висновки і правила” [34, 6].

Задля вирішення проблеми музично-педагогічного репертуару К.Стеценко подає список музичних збірок для дітей, який може зорієнтувати вчителя: “Проліски” (І, ІІ, ІІІ ч.) Я.Степового, “Дитяча розвага” С.Титаренка, “Збірка пісень в хоровому розкладі” М.Лисенка,

“Танки та ігри народні” В.Верховинця, “Шкільний співанник” (1ч.) К.Стеценка.

Головне завдання у навчанні співу на II ступені “Єдиної школи” (у 5, 6, 7 та 8 класах) ─ оволодіння навичками гармонійного співу на 2, 3 та більше голосів. Для цього слід використовувати музичні матеріали: М.Лисенка “Збірка пісень в хоровому розкладі”; О.Кошиця “Десяток народних пісень для жіночого хору”; Я.Степового “Проліски” (IV ч.), а також власну збірку “Шкільний співанник” (II та III ч).

Значно розширює К.Стеценко обсяг знань з елементарної теорії музики й підкреслює необхідність засвоєння таких тем, як “Інтервали”, “Ритміка”, “Будова гами” з тим, щоб “учні могли самостійно і свідомо розбиратися в співах по нотах” [34, 6].

Програма для III ступеня, розрахована для учнів віком від 14 до 18 років, – це кінцевий етап музичної освіти в загальноосвітній школі. Враховуючи, що у цьому віці відбувається мутація голосу у підлітків і “співом не годиться напружуватись”, К.Стеценко спрямовує зміст програми на оволодіння знаннями з теорії музики, а також історії всесвітньої, слов’янської та української музики. На цьому етапі він тлумачить спів як ілюстративний засіб до курсу історії музики.

Відповідно до змісту програми К.Стеценко складає й список підручників, необхідних у цей період навчання. Більшість із них рекомендовані для засвоєння знань з теорії, гармонії та історії музики: “Популярний курс елементарної теорії музики” Я.Степового; “Руководство к практическому изучению гармонии музыки” Г.Любомирського; “Курс гармонии” П.Чайковського; “Короткий курс історії всесвітньої, слов’янської та української музики” П.Козицького; “Кобза і кобзарі” М.Лисенка тощо.

Проєкт програми із співів в “Єдиній школі на Вкраїні” є історичним документом своєї доби. Тим більшого значення він набуває, позаяк процес його створення збігся з часом найскладнішого й водночас багатообіцяючого періоду в історії України. Саме в цей складний історичний час національного державотворення була приділена належна увага викладанню співів як навчальної дисципліни. Вперше за багатовіковий період становлення системи музичної освіти в Україні співи були введені до навчальних планів від початкових до випускних класів загальноосвітньої школи.

Авторська програма з співів в “Єдиній школі” К.Стеценка є концептуальним втіленням поглядів українського митця на подальші шляхи розвитку та головні завдання національної музичної освіти.

Вона вперше стала національною за змістом. Саме так К.Стеценко як педагог і громадянин реалізує свій найголовніший принцип, згідно з яким співи, складені за програмою із українських пісень, є одним з могутніх факторів в справі національного виховання дітей.

Таким чином, проєкт програми з співів можна вважати своєрідним підсумком розвитку за два десятиріччя XX ст. музично-педагогічної думки України, яка не тільки успадкувала настанови М.В.Лисенка, а й творчо розвинула їх за нових історичних умов.

Очолювана К.Г.Стеценком Педагогічна секція Головного управління мистецтв та національної культури за часу існування УНР активно займається питаннями реорганізації як змісту музичної освіти, так і її структури. За цей час складено цілий ряд важливих документів, що накреслювали конкретні шляхи подальшого культурно-освітнього та мистецького життя молодої держави. Серед них: "Законопроект про удержавлення Консерваторій та музичних шкіл бувшого Імператорського Музичного Товариства"; "Законопроект про Музичні факультети при Українських Державних Університетах"; "Законопроєкт про Вищий Державний Диригентський Інститут у Києві"; "Про з'їзд учителів співу Учительських семінарій та інститутів", вироблення програм з співів та музики в зв'язку з програмами "Єдиної школи" тощо.

У контексті структурної реорганізації системи музичної освіти в Україні як одне з найголовніших завдань часу постає необхідність підготовки кваліфікованих кадрів, без яких неможлива практична реалізація жодного з окреслених вище заходів. Ця проблема, актуальність якої визнавали ще наприкінці XIX – на початку XX ст. відомі музиканти-педагоги (С.Миропольський, В.Гутор, К.Вебер, П.Щуровський та інші), вперше – за найскладніших суспільно-історичних умов – підноситься до рівня державної.

У "Пояснюючій записці про необхідність створення музичних факультетів при університетах, зокрема при Подільському Українському університеті" К.Стеценко підкреслює, що в постановці музичної освіти в Росії "загальноосвітні школи держави, ці перші етапи в справі переведення освіти і мистецтва в широкі маси народні, не мали учителів музики і співу, спеціально до того приготовлених ... школи лишались без досвідчених вчителів співу і музики, а широкі маси народу – без провідників музичної культури" [31, 3]. Можна зазначити, що композитор не лише торкається проблеми підготовки кадрів, а й підкреслює їх роль саме в школі – I ступені у вихованні знавців і ша-

нувальників мистецтва. Шляхом розв'язання поставлених завдань К.Стеценко вважає зусилля народу та держави: "Де живе мистецтво, там живе і нація, і тому за перевод усіх справ повинна взятись сама нація, в цілому Українська Народна Республіка" [33, 3].

Найкращим засобом реального їх втілення має стати відкриття при університетах музичних факультетів, які могли б підготувати наукових дослідників та діячів на ниві української музики. Розробленню цього питання була присвячена нарада відомих музичних діячів під головуванням Р.Глієра за участю видатних педагогів Ф.Блуменфельда, Г.Беклемішева, Я.Степового, К.Стеценка, Б.Яворського, що відбулася в травні 1920 р. На обговорення було винесене питання про необхідність піднесення музичного навчання на відповідний рівень. У цьому контексті К.Стеценко висловив принципову думку про потребу утворення при вищій науковій школі – університеті – особливого музичного факультету, "де б розроблявся ідейно-науковий бік справи і давалось вище закінчення освіти для музичних діячів всяких фахів і напрямків" [33, 3].

На цій нараді йшлося також про схему організації музичного факультету і його взаємовідносини з іншими музично-шкільними установами. Підкреслювалась необхідність у тісному зв'язку зазначених факультетів з консерваторією та музичними школами, які поряд із суто фаховими завданнями мусять стати показовими лабораторіями для художньо-наукової праці слухачів факультету. Стосовно попередньої підготовки, потрібної для вступу, визнано, що загально-освітня школа реорганізованого типу (з двома годинами на тиждень музичної науки впродовж 12 років) повною мірою забезпечує останню.

Таким чином, завдання, що їх розв'язували провідні діячі, були пов'язані з реорганізацією змісту та структури музичної освіти на всіх її щаблях – від загальноосвітньої школи до університету. Йшлося також про надання музичній освіті не лише масового, а й професійного характеру. Найважливіші заходи щодо цього відбились у відповідних документах тієї доби.

Особливо слід наголосити, що час існування УНР став тим історичним періодом, коли вперше проблеми музичної освіти були піднесені до рівня загальнодержавних і набули нового – національного змісту.

У пореволюційну добу формуються найважливіші тенденції у культурному житті українського суспільства. Саме цього часу працюють у галузі української музичної освіти Ф.Блуменфельд, Р.Глієр,

П.Коханьський, Г.Нейгауз, С.Тарновський, Б.Яворський та ін. Під керівництвом Б.Яворського Київська народна консерваторія у 1919–1921 рр. стає центром музичного просвітництва. У 1919 р. Б.Яворський провів семінари з класичної музики і, найголовніше, з вивчення хорових творів і народних пісень в обробках українських композиторів: М.Лисенка, М.Леонтовича, П.Козицького, Я.Степового, М.Вериківського та ін.

Учений-педагог бере участь у реформі української професійної музичної освіти, висуває ідеї комплексного підходу до підготовки музикантів, що повинні мати грунтовні знання у галузі філософії, естетики, історії, соціології, психології і педагогіки. Він виступає за зближення виконавської і музикознавчої діяльностей майбутнього спеціаліста як пропагандиста художньої культури і музичного мистецтва. Концепцію формування цілісної творчої особистості музиканта Б.Яворський розробляв як єдність філософського, наукового, загальнокультурного і спеціального музично-освітнього начала шляхом викладання інтегрованих науково-теоретичних і виконавських курсів.

У 20-ті рр. справжнім центром національної музичної освіти, що успадкував музично-педагогічні принципи М.Лисенка, залишається Музично-драматичний інститут ім. М.Лисенка, який сформувався у 1918 р. на основі Музично-драматичної школи ім. М.Лисенка. На його музичному відділі функціонувало шість факультетів: композиторський, віртуозний, вокально-сценічний, оркестровий, музично-педагогічний, музично-науковий. Найбільший факультет – музично-педагогічний (інструкторсько-педагогічний) – мав нове в історії музичної освіти України призначення: підготовка музикантів-педагогів для середніх спеціальних закладів і організаторів культурно-освітніх установ.

Плідний внесок у діяльність Музично-драматичного інституту ім. М.Лисенка як національного вищого навчального закладу нового типу зробив *Г.М.Беклемішев* (1881–1935). Вихованець московської школи піанізму по класу В.Сафонова, він удосконалював свою художню майстерність у Ф.Бузоні. Засвоївши найкращі надбання двох різних піаністичних напрямів, Г.Беклемішев виробив свій власний виконавський і педагогічний стиль; його діяльність, спрямована на музичне просвітництво, була підпорядкована завданням пропаганди як класичної музичної спадщини, так і сучасної музики: від пам’яток старогрецької музики та християнських наспівів до творів А.Берга, А.Шенберга, включаючи творчість композиторів-сучасників різних

національних шкіл П.Хіндеміта, Ф.Пуленка, А.Онеггера, Д.Мійо, В.Барвінського, С.Людкевича та ін.

Цикл концертів Г.Беклемішева "Музично-історичні демонстрації" був новаторським нововведенням у професійну підготовку музикантів на факультеті музично-професійної освіти Музично-драматичного інституту ім. М.Лисенка.

Г.Беклемішев відстоював ідею формування всебічно розвиненого музиканта-організатора і пропагандиста, здатного до естетичного виховання демократичної аудиторії засобами своєї виконавської і лекторської майстерності;прагнув до універсальної професійної підготовки виконавця-піаніста. Ця ідея покладена ним у перебудову програм і планів різних ланок трьох ступенів навчальних закладів: музична школа, середній і вищий навчальні заклади, – на відміну від дореволюційних консерваторій, де не було враховано вікову диференціацію учнів.

Особистість самого Г.Беклемішева являла взірець музиканта-пропагандиста універсального складу. Він виступав як соліст, ансамбліст, диригент, лектор і композитор, виконуючи власні транскрипції симфоній, оперних уривків, кантат тощо (приклад 1.27). Неабиякі організаторські здібності допомогли йому об'єднати навколо себе у концертній діяльності видатних колег і талановитих учнів: А.Бертьє, С.Вільконського, А.Луфера, К.Михайлова, Є.Слівака та інших.

Універсалізм особистості Г.Беклемішева виявився й у виборі репертуару, що виконувався в історичних демонстраціях. Одна з них навіть була розрахована на учнів-початківців і мала назву "Парафрази, присвячені маленьким піаністам, спроможним зіграти тему одним пальцем кожної руки". Високий смак інтерпретатора і відчуття соціально-естетичних потреб сучасного середовища з перспективою на майбутнє виявились у Г.Беклемішева у виборі ще мало відомих слухачеві творів композиторів XX ст. і, зокрема, українських – М.Лисенка, С.Людкевича, В.Барвінського, Б.Лятошинського. Виконання Г.Беклемішевим музики українських композиторів, нарівні з класичними зразками європейської культури в циклі "Музично-історичні демонстрації", свідчило про ставлення музиканта до вітчизняної спадщини як до національної культури світового значення.

Приклад 1.27

У “Музично-історичних демонстраціях”, що проходили у 1923 рр. для студентів Музично-драматичного інституту ім. М.Лисенка і вільної слухацької аудиторії як курс з історії музики, поданий у живому виконанні перлин світової музичної культури, прозвучало майже 2000 творів у 177 концертах, з них 42 були присвячені українській і російській музиці.

У класі Г.Беклемішева студенти також виконували ще не відомі слухачам твори українських композиторів: М.Коляди, Л.Ревуцького, В.Косенка, В.Костенка, М.Гозенпуда, про що свідчать програми студентських звітних концертів 1935 р. за участю талановитих піаністів А.Луфера, Є.Слівака (клас Г.Беклемішева). Твори цих композиторів увійшли також в “Український педагогічний репертуар: “Фортепіано” (К., Держвидав України), що почав виходити з друку 1930 р. за виконавською редакцією Г.Беклемішева. У складі редакційної колегії працювали професори Музично-драматичного інституту ім. М.Лисенка З.Золотарьов (музично-теоретична редакція) і Л.Ревуцький (музично-теоретичне та піаністичне редагування).

Головне завдання редакційної колегії полягало у створенні для української музичної школи сучасного національного фортепіанного репертуару, що був умовно поділений за складністю виконання. Безумовно, щодо цього розподілу на шість ступенів можна сперечатись з укладачами стосовно внесення, наприклад, ранньої класичної сонати XVIII ст. Д.Бортнянського у збірки II і III ступенів навчання. На наш погляд, їх доцільніше було б перенести до збірки IV ступеня як досить складні твори великої форми. Та це не є принциповим питанням, тому що викладач сам визначає репертуар учня відповідно до рівня його обдарованості.

Вперше в Україні педагогічний репертуар складався виключно з творів українських композиторів, що були відібрані за високими естетичними критеріями видатними музикантами Г.Беклемішевим, Л.Ревуцьким і В.Золотарьовим (приклад 1.28). Педагогічний репертуар, що виходив раніше у видавництві Л.І.Ідзиковського за редакцією В.Пухальського і Г.Ходоровського, включав досить велику кількість салонної музики (приклад 1.29).

Самі укладачі “Українського педагогічного репертуару” також писали твори різного характеру: Г.Беклемішев — “Три п’єси на народні пісні”; Л.Ревуцький – “Три п’єси для фортепіано”, “Пісню” і “Гумореску”, що увійшли у золотий фонд української фортепіанної музики; В.Золотарьов – “Дитячі п’єси”.

Український репертуар являв різні стильові напрями: від класицизму XVIII ст. Д.Бортнянського і фортепіанної класики М.Лисенка (“Мрія”, “Куранта”, “Полонез № 1”, “Рапсодія № 1”) до імпресіоністичних мініатюр В.Костенка (“Два етюди тв. 10, № 4, 6) і Ф.Якименка (“Вечірня мелодія”, “В вечірню сутність”, “Весняні мрії”) [приклади 1.28, 1.29]. Він представляв творчість композиторів різних поколінь (М.Лисенко, Я.Степовий, В.Косенко, Б.Лятошинський) і регіонів України, включаючи й Галичину (В.Барвінський, С.Людкевич), акумулював у собі найцінніші досягнення вітчизняної фортепіанної музики і впродовж багатьох десятиліть був єдиним джерелом інформації щодо деяких творів композиторів українського зарубіжжя. Значна кількість п’єс “Українського педагогічного репертуару” підлягає відновленню у практиці дитячих музичних шкіл і середніх спеціальних закладів сьогодення як високохудожня спадщина, що має національно-освітню спрямованість.

Суперечливість періоду 20–30-х рр. в Україні, коли, з одного боку, українізацію було введено у ранг державної політики (Декрет РНК УСРР від 27 липня 1923 р.), а з іншого, все більше відчувався партійно-політичний тиск і укорінення державно-партійного апарату в національне середовище, Прага стала культурно-освітнім осередком української інтелігенції, яка вимушена була залишити батьківщину після занепаду і поразки ідей державної незалежності. Серед емігрантів і композитори, чиї твори були внесені до “Українського педагогічного репертуару”: Ф.Якименко (1876, Харківська обл. – 1945, Париж), В.Грудин (1893, Київ – 1980, Філадельфія), В.Овчаренко (1889, Ніжин – 1974, Маямі, США)*, В.Констенко (1895, с. Уразово – 1960, Харків), який був репресований 1950 р., і його твори на довгий час було вилучено з концертного і педагогічного репертуару виконавців.

Знаменною віхою у становленні української вищої музичної школи було відкриття першого в історії національної освіти музично-педагогічного факультету в Українському інституті ім. М.Драгоманова в Празі. Визначну роль в існуванні цього факультету відіграв один з найяскравіших українських композиторів XX ст. європейського масштабу *Ф.С.Якименко* (1876–1945).

20-ті роки стали переломним періодом у житті та творчості Ф.С.Якименка. Його учень музикознавець *З.Лисько* (1895–1969) так зазначив цей етап у діяльності митця: “Як у багатьох українців, у

* В.Грудин і В.Овчаренко емігрували з України після Другої світової війни.

Приклад 1.28

Приклад 1.29

Якименка збудився пафос національного відродження. У 1924 р. покинув більшовицьку Росію і прибув до великого українського еміграційного осередку Праги і почав працювати як педагогом професором і деканом в українському педагогічному інституті ім. М.Драгоманова. ... Він брав досить діяльну участь в українському музичному житті: диригував українськими хорами, виступав як піаніст" [56, 21]. Саме переїзд Якименка до Праги сприяв створенню благодатних умов для відкриття в Українському інституті ім. М.Драгоманова музично-педагогічного відділу з двома підвідділами: інструментальним (фортепіано і скрипка) і вокальним з класами сольного співу і диригування. У заяві до професорської ради Інституту професора Петроградської консерваторії Федора Якименка (Акименка) від 26 березня 1924 р. як пошукачем посади зазначалося: "Бажаючи присвятити себе музично-педагогічній діяльності, прошу прийняти мене у склад професорів Інституту по відділу музично-педагогічному" [111, арк. І].

Заснування музично-педагогічного відділу мало на меті піднести українську музичну школу на світовий рівень за умов поєднання національних традицій музичного виховання з досягненнями західноєвропейських новітніх методик освітніх систем.

Виступаючи з промовою на відкритті музично-педагогічного відділу, Ф.С.Якименко підкреслив значення української музичної культури, її світове визнання, необхідність підготовки українського вчителя на сучасному рівні. Його промова – це гімн українському народу, його музичному таланту та українській пісні: "Український нарід вже від природи має великі здібності до музики (нагадаємо хоч би велику кількість гарних співаків на Україні або що походять з України, природний нахил майже кожного українця до музики, замилування в цьому мистецтві), навіть більше: ми сміливо можемо сказати, що в Україні все співає, має надзвичайно гарний грунт для широкого розвитку музичного мистецтва – чудову українську пісню, що завоювала собі (особливо в зв'язку з мистецькою інтерпретацією її українською державною капелою під орудою Кошиця) широке признання й глибокі симпатії культурних народів Старого й Нового Світу. Отже, український нарід має дуже добрі підвалини для самого буйного розвитку музики, має надії через це мистецтво зайняти (дуже швидко і навіть без великих зусиль) почесне місце серед культурних народів світу" [109, арк. 2].

Однак, спираючись на природні здібності вихованців музично-педагогічного відділу, професори Інституту мріяли про виведення

національної музичної освіти на європейський рівень. У “Записці про заснування Музично-педагогічного відділу при Українському педагогічному інституті ім. М.Драгоманова в Празі” зазначалось: “Музично-вокальне виховання української молоді у школах на Україні було не лише задоволенням тих природних музичних та вокальних здібностей, якими із найдавніших часів позначився український народ, – народну пісню та музику, – але таке виховання переслідувало цілі, як і в школах Західної Європи, зокрема Чехії, віднесення цього природньо-національного культурного скарбу на рівень загальноєвропейський, культивуючи музичну та вокальну культуру через виховання відповідних для цієї культури піонерів” [109, арк. 5].

Виконання високої місії розбудови системи музичного виховання у вищому навчальному закладі європейського рівня вимагало від професорської ради на чолі з Ф.С.Якименком розроблення підвалин музичної освіти і окреслення кола музичних і загальноосвітніх дисциплін, засвоєння яких могло сприяти професійній підготовці вчителя-музиканта. Український педагогічний інститут у Празі в 20–30-ті рр. був найвизначнішим осередком українського просвітництва, де викладали видатні вчені, композитори й музикознавці: Д.Чижевський, М.Чикаленко, Н.Нижанківський, В.Січинський, Ф.Стешко та інші.

Грунтовну естетико-філософську підготовку студенти музично-педагогічного відділу набували з курсу “Музична естетика в зв’язку з розвитком філософічних ідей Д.Чижевського, видатного українського історика філософії, автора “Нарисів з історії філософії на Україні” [112]. Український музикознавець, бібліограф Федір Стешко викладав дисципліни, що віддзеркалювали загальну картину історії розвитку музичної культури світу і, зокрема, української музики, а саме: “Загальна історія музики”, “Історія української музики”, “Історія всесвітньої музики та музичне школознавство”, “Музична етнографія”, “Музична педагогіка”. Цикл музично-теоретичних дисциплін (“Гармонія”, “Музичні форми”, “Контрапункт”) і спеціальний клавір викладав талановитий композитор і блискучий піаніст, музичний критик доктор філософії Нестор Нижанківський. Ф.С.Якименко також поєднував викладання гармонії з навчанням студентів грі на клавірі. Він – автор першого підручника з гармонії українською мовою “Практичний курс науки гармонії”, що був виданий у Празі в 1923 р. Українським громадським видавничим фондом [133]. Про дружні стосунки між автором підручника і Ф.Стешком свідчить напис на книзі: “Присвячую цю працю дорогому Федору Стешкові, голові

Українського Музичного Товариства в Празі” [133, 2]. Продовжуючи традиції свого вчителя М.Римського-Корсакова у викладі курсу гармонії, Федір Степанович тим часом став фундатором національної навчально-теоретичної музичної літератури для української молоді, зробив значний вклад у розвиток вітчизняної музичної освіти.

Очоливши музично-педагогічний відділ, Ф.С.Якименко згуртував навколо себе видатних українських музикантів, які поєднували виконавську майстерність з ґрунтовною музикознавчою науковою підготовкою, були спеціалістами найвищого класу в галузі фольклористики і професійними композиторами. Висока фахова підготовка викладачів, відданих справі виховання української молоді, сприяла успішному розвитку української музичної школи у Празі.

У “Рефераті”, присвяченому діяльності інституту в зв’язку з п’ятиріччям його існування 29.01.1929, зазначалося: “П’ять літ існує українська висока школа поза межами пошматованої нашої рідної землі, де або покасовано всі дотеперішні зародки високого українського шкільництва, або зі знищеного храму високої школи побудовано лабораторії для різних експериментів сумнівної вартості. ... Український педагогічний інститут не має подібного собі школи ні на заході, ні на сході. Це фахова установа, що дає українській школі середньошкільного типу кваліфікованих учителів. Тим-то вона сполучує в собі вимоги західноєвропейських філософічних природничих факультетів та вищих музичних шкіл ...” [108, арк. 29]. У рефераті точно визначені переваги університетської музичної освіти, що поєднує музичну підготовку з філософським осягненням суті буття, культури і мистецтва, національні традиції – із західноєвропейською системою освіти. Досягнення вищої музичної української школи у Празі потребують подальшого глибокого дослідження і впровадження в сучасну систему музичної освіти в Україні. Ф.С.Якименко зробив вагомий внесок у розвиток національної музичної освіти. Його діяльність як декана-референта та професора музично-педагогічного відділу, автора першого підручника з гармонії українською мовою, талановитого педагога-піаніста й, до того ж, композитора, який створив різноманітний фортепіанний та вокальний репертуар (до 1000 творів), – це окрема сторінка в історії української музичної педагогіки.

Ідею розбудови музичної освіти на національних засадах у 20-ті рр. підхопило одне з найвизначніших мистецьких об’єднань в Україні – Товариство ім. М.Д.Леонтовича. Межі його існування (1921–1928) осягли найпродуктивніше семиріччя у розвитку україн-

ської культури. Товариство ім. М.Д.Леонтовича – єдина визнана мистецька організація, яка, об'єднавши провідні сили української інтелігенції, проголосила програму своєї діяльності: "Будувати нове Українське Відродження XX століття" [133, 1]. Серед перших членів Товариства – видатні діячі національної культури — композитори і педагоги: К.Стеценко, П.Козицький, Я.Степовий, Б.Яворський, Ф.Блуменфельд; фольклористи: К.Квітка, Д.Ревуцький; диригенти: Г.Верьовка, П.Демуцький, Ф.Попадич, Н.Городовенко; мистецтвознавці: Ю.Михайлів, О.Чапківський, Г.Хоткевич; діячі театральної справи: Лесь Курбас, І.Садовський; вчений С.Єфремов та інші [132, 17].

Діяльність Товариства ім. М.Д.Леонтовича привертає увагу з погляду висвітлення музично-педагогічного напрямку його роботи. Визначивши як мету піднесення і розвиток музичної культури на Україні в широкому розумінні цього слова, воно розпочало на вітчизняних культурних теренах велетенську працю, яка стала яскравим спалахом національного просвітництва цього періоду: відкриті були філії у Харкові, Одесі, Житомирі, Вінниці, Полтаві, Дніпропетровську, Миколаєві, Чернігові, Черкасах та в інших містах. За час свого існування Товариство зареєструвало в республіці 1014 музичних організацій, 347 селянських, 211 робітничих, 367 шкільних хорів, 82 робітничі та селянські оркестри, 7 професійних хорів ("Думка", РУХ, ДУХ та ін.).

Робота Товариства поділялася на кілька головних напрямків, згідно з якими засновувалися відповідні секції: етнографічна, організаційна, видавнича, а також педагогічна, що у певному розумінні продовжила діяльність, розпочату педагогічною секцією при Музичному відділі Головного управління мистецтв та національної культури УНР та поклала за необхідне "підготувати кадри освічених музичних педагогів, діячів, диригентів, музик і др., для чого має право відкривати музичні класи, курси, школи, консерваторії та інші педагогічні заклади" [31, 1]. Це свідчить про те, що музично-педагогічна проблематика була виділена в Товаристві в окреме коло, що підкреслює її важливість нарівні з іншими завданнями культурного будівництва.

На загальних зборах Товариства ім. М.Д.Леонтовича від 28 лютого 1923 р. було затверджено "Положення про Дитячу Музичну Студію при Товаристві ім. М.Д.Леонтовича", а також сформоване організаційне бюро у складі Г.Верьовки, П.Тичини, С.Футорянського та інших. Процес створення Студії є частиною того загального процесу-пошуків та експериментаторства щодо нових методів і нових форм

роботи з дітьми, характерних для періоду 20-х рр. Завдання Студії, визначені її засновниками, віддзеркалюють спроби організації такого осередку, атмосфера якого сприяла б повноцінному музичному розвитку дитини й надавала б можливість реалізувати повною мірою її творчий потенціал. Це відзначалося передовсім у "Плані Студії", який мав два відділи: перший – "Основний", другий – "Дитяча творчість".

Вплив новітніх концепцій, намагання синтезувати їх у контексті національно-освітнього напрямку діяльності Студії саме і є тими підставами, на яких до навчального плану вводиться предмет "Історія музики", вивчення якого дозволяє дітям ознайомлюватися з історичним розвитком української та всесвітньої музики. При цьому українська музична культура розглядається як невід'ємна частина світової. На тих самих засадах вводяться предмети: "Слухання музики", де діти навчаються спостереженню за музичними процесами; "Ритмічна гімнастика" – можливість розвивати музично-ритмічне чуття та навички імпровізації за допомогою рухів, що відповідає потребам психофізичного розвитку дитини.

Після набуття дітьми певних навичок з хорового співу, знань з музичної грамоти, історії музики тощо починається праця на другому відділі, яка вже повністю пов'язана з дитячою творчістю. Цей розділ роботи окреслено досить схематично: намічені лише форми роботи без конкретних пояснень щодо їх впровадження. Проте широкий спектр різних видів творчої діяльності, означених у "Плані Студії" (гра на музичних інструментах в ударному оркестрі, інсценування, диригування хором тощо), свідчить про намагання організаторів Студії надати дітям якнайбільше можливостей для реалізації їхнього творчого потенціалу. Саме цей напрям діяльності Студії став засадничим для подальших наукових досліджень у галузі дитячої музичної творчості.

Робота Студії була націлена на всебічний розвиток дитини шляхом поєднання нових (музична творчість, шумовий оркестр, слухання музики) і традиційних (хоровий спів, музична грамота) її форм, що визначило спрямованість діяльності, а саме: синтез новітніх музично-педагогічних концепцій 20-х рр. з прогресивними досягненнями попередніх років. Основу музично-педагогічного репертуару становили твори українських композиторів, зразки української народнопісенної творчості. У такий спосіб втілювався один з головних напрямків дія-

льності Студії, спрямований на національне виховання підростаючого покоління.

Отже, Дитяча музична студія при Товаристві ім. М.Д.Леонтовича стала важливою науково-практичною лабораторією у галузі музичної освіти дітей в Україні у 20-ті рр. Практичні досягнення Студії слугували за основу для перспективних наукових досліджень.

На початку 30-х рр. в Україні відбуваються подальші зрушення в галузі музичної освіти в бік професіоналізації. Постановою Наркомпросу УСРР 1934 р. Київський музично-драматичний інститут ім. М.Лисенка поділено на два окремі вищі навчальні заклади: консерваторію і театральний інститут. Того самого року консерваторія перетворилася на комбінат, що мав три ступеня музичної освіти: спеціальна музична школа для обдарованих дітей, музичне училище (обидва з правами середнього спеціального закладу) і консерваторія з аспірантурою. Подібної перебудови зазнали консерваторії Харкова і Одеси, які були організовані в Україні ще до революції.

Якщо в 20-ті рр. у системі музичної освіти України панували пошуки і експерименти, особливо в галузі естетичного виховання засобами музичного мистецтва і підготовки фахівців зазначеної спеціальності, то в 30-ті рр. розвитку набуває завдання музичного професіоналізму. Українські музиканти завойовують перші премії на міжнародних конкурсах, доводячи європейський рівень вітчизняної виконавської школи.

Специфічний розвиток музичної освіти Західної України 20–30-х рр. був зумовлений історичними обставинами перебування Східної Галичини і Волині у межах Польщі, Закарпатської України – у межах Чехословаччини, Буковини – під протекторатом Румунії. Дві тенденції визначились у музичному житті Західної України того часу: аматорський хоровий рух (товариство “Львівський Боян” і його периферійні відділення, а також суспільно-культурна організація “Просвіта”) і професійна підготовка національних музичних кадрів (Музичне товариство ім. М.Лисенка і Вищий музичний інститут у Львові, а також його філії). У 30-х рр. у Вищому музичному інституті ім. М.Лисенка працювали видатні українські музиканти: композитори і музикознавці Н.Нижанківський, М.Колесса, Б.Кудрик, З.Лисько, Р.Сімович, піаністи Г.Левицька і Р.Савицький. Український педагогічний фортепіанний репертуар складали В.Барвінський, С.Людкевич (приклади 1.30, 1.31), Н.Нижанківський, М.Колесса.

Приклад 1.30

Приклад 1.31

1939 р. була створена Львівська державна консерваторія, яка об'єднала Вищий музичний інститут ім. М.Лисенка, консерваторію Польського музичного товариства та консерваторію ім. К.Шимановського. Першим директором її був В.Барвінський. До роботи в консерваторії запрошені композитори С.Людкевич, А.Солтис, Ю.Коффлер, М.Колесса, піаністи Г.Левицька, Т.Шухович, Л.Мюнцер, музикознавці С.Лісса, В.Витвицький.

Проблемам української фортепіанної школи XIX–XX ст. присвятили свої праці видатні учені нашої країни – Г.Курковський, Б.Милич, О.Снегірьов, М.Степаненко, О.Ткач. На особливу увагу заслуговують роботи К.Шамаєвої, Т.Лобачової, Ж.Хурсіної.

Проголошення суверенної Української держави наприкінці XX ст. створило реальні політико-економічні умови не тільки для розроблення новітніх теорій національної освіти, а й для втілення їх у практику навчання.

Значний етап у подальшому розвитку теорії української педагогіки, національного виховання, освіти і навчання становлять дослідження учених Інституту українознавства Національного університету ім. Т.Г.Шевченка. Концептуальні підвалини української педагогіки розробляли В.І.Бондар, Ю.Д.Руденко [13], які спираються на дослідження К.Ушинського, Г.Ващенка, М.Грушевського, С.Русової, на теоретичні розробки національної школи.

Аналіз процесу розвитку української музичної школи показав наявність декількох історичних етапів її становлення.

Перший з них охоплює період XVI – першої половини XVIII ст., коли в Україні накопичується власний практичний досвід національної музичної освіти, який синтезується з досвідом шкіл слов'яно-греко-латинського типу, братських шкіл та західноєвропейських університетів. Гуманістична спрямованість, синкретичний характер загальнокультурної і музичної освіти, що сприяє творчому становленню особистості, відповідає тенденціям європейського Відродження. Найвищі досягнення музично-освітнього процесу цього періоду в Україні пов'язані з Києво-Могилянською академією.

У кінці XVIII – першій половині XIX ст. українська культура зазнає впливу інших культур, зокрема російської з її центрами в Москві і Петербурзі, а також слов'янських музичних шкіл: польської, чеської поряд з німецькою, австрійською, італійською. З іншого боку, Україна й сама постачає професійних музикантів, особливо до Росії. Подальше удосконалення майстерності українських музик, таких як:

М.Березовський, М.Полторацький, Д.Бортнянський, Т.Білоградський та інші. в Італії, Німеччини доводить їхній професіоналізм до найвищого європейського рівня. Отже, цей період характеризується запозиченням і асиміляцією досвіду різних європейських музичних шкіл, що сприяло професійному зростанню музичної освіти в України і стало підгрунтям для подальшого формування національної школи.

У другій половині XIX ст. внаслідок децентралізації зарубіжного музично-освітнього досвіду і його проєкції на власні культурологічні проблеми виникають об'єктивні умови для розбудови і професіоналізації національної музичної школи, яка розвивається у контексті європейської культури. Цей період пов'язаний з діяльністю основоположника української класичної музики і національної школи М.Лисенка та його послідовників К.Стеценка, М.Леонтовича, Я.Степового та інших.

У першій третині XX ст. могутні імпульси національно-освітнього процесу підхоплюють різні регіони України. Київ, Харків, Львів, Одеса стають визначними музично-освітніми центрами, які притягують до себе видатних діячів європейської музичної культури: Г.Глієра, Б.Яворського, Ф.Блуменфельда, Г.Нейгауза, Г.Беклемішева та інших. У періоди Української революції і державності 1917–1920 рр. та українізації 20-х рр. закладаються підвалини для синкретичного музичного виховання підростаючого покоління, його творчого розвитку на національній музиці як складовій світового мистецтва. Національна музична освіта розвивається як система, що має три ланки: загальноосвітня і дитяча музична школа, середні спеціальні навчальні музичні заклади, консерваторія. З метою підвищення рівня музичного виховання дітей відкриваються музично-педагогічні факультети, де на новому науковому рівні, з використанням найновіших досягнень у галузі психології і педагогіки музичної творчості відроджуються концепції синкретичної професійної підготовки музиканта-просвітника. З іншого боку, професіоналізація музичної освіти майбутнього виконавця, історика, теоретика і композитора підноситься на високий щабель майстерності в системі вищих музичних (консерваторія) навчальних закладів. Загалом національна музична освіта зазначеного періоду характеризується інтровертними процесами, що сприяють розвитку композиторської творчості і формуванню українського музичного репертуару для різних ланок навчання.

У середині XX ст. за умов проголошення гасла "злиття націй" дедалі помітнішими стають протиріччя між доктринами національної політики в УРСР та реальними справами щодо практичного її втілен-

ня у культурологічні процеси. Подальша професіоналізація музичної освіти, в т.ч. й дитячих музичних шкіл, приводить, з одного боку, до великих досягнень виконавців на міжнародних конкурсах, які повинні були продемонструвати переваги радянської системи, а з іншого, – до занепаду музично-естетичного виховання в музичних школах і підготовки спеціалістів у цій галузі.

У період Другої світової війни і післявоєнні роки дедалі зростає рівень професіоналізму в системі музичної освіти України завдяки обміну досвідом між різними виконавськими школами у роки евакуації. В українських навчальних закладах працюють талановиті педагоги-піаністи: Є.Слівак, А.Янкелевич, К.Михайлов, М.Старкова, Б.Рейнгбальд та інші, які фактично готують високопрофесійні кадри для Московської консерваторії. Незважаючи на спроби подальшого формування і розвитку українського фортепіанного педагогічного репертуару для різних ланок навчання професорами Київської консерваторії К.Михайловим, Є.Сліваком і В.Миличем, проблеми національної музичної освіти і масового музичного виховання, у порівнянні з першою третиною XX ст., відступають на другий план. Насувається кризова ситуація, коли ідеї професіоналізму набувають формального характеру, а зміст навчання музики втрачає концептуальний характер підготовки виконавця-інтерпретатора і виховання творчої особистості музиканта. Цей період характеризується екстравертністю історичних процесів в Україні, постійною міграцією професійних музикантів до Москви, а згодом й за кордон.

Наприкінці XX ст. на зміну екстравертним процесам приходить усвідомлення необхідності вирішення власних культурологічних проблем, повертається інтерес до розроблення проблем національної музичної освіти на новому світоглядному рівні на основі узагальнення досвіду творчого виховання особистості в різних національних музичних школах. Відроджуються ідеї музично-естетичного розвитку підростаючого покоління та поновлюється комплексний підхід до підготовки спеціалістів у цій галузі на музично-педагогічних факультетах.

Зазначені три етапи: злету української національної музичної школи, зумовлені певними історичними чинниками відновлення української державності – у вигляді Козацько-Гетьманської держави у XVII – першій половині XVIII ст., Української Народної Республіки 1917–1920 рр., суверенної незалежної України, яка 2001 р. відсвяткувала своє 10-річчя. Третій етап розвитку української музичної школи поряд з відродженням традицій творчого становлення особистості

учня-музиканта потребує подальшого інноваційного розвитку на основі нових інформаційно-педагогічних технологій.

Питання для самоперевірки

1. Виявіть значення української педагогічної спадщини для розвитку музичної педагогіки в умовах суверенної України та відкритого інформаційного простору.
2. Покажіть роль братських шкіл як осередків музично-естетичного виховання в Україні у XVII ст.
3. В чому виявилася гуманістична спрямованість національної музичної школи в Україні в XVII – першій половині XVIII ст.?
4. Доведіть важливість процесів професіоналізації української музичної школи в XIX ст.
5. Назвіть видатних українських музикантів-педагогів XIX ст.
6. Які напрями розвитку української музичної педагогіки були закладені і накреслені М.В.Лисенком?
7. Виявіть вплив діяльності М.Грушевського та його однодумців І.Франка, Лесі Українки, С.Русової, К.Стеценка на вироблення концептуальних основ національного музичного виховання і освіти.
8. Доведіть новаторський характер просвітницької діяльності педагогів-музикантів у період Української Народної Республіки.
9. Виявіть роль діяльності видатних музикантів-педагогів українського зарубіжжя XX ст. у ствердженні світового значення національної музичної школи.
10. Охарактеризуйте діяльність Федора Якименка як фундатора української вищої музично-педагогічної освіти.
11. Визначіть тенденції розвитку української музичної педагогіки в контексті європейських і світових соціально-культурологічних процесів XXI ст.

1.3. Психологічні парадигми сучасної української музичної педагогіки та освіти в європейському і світовому контексті

Для сучасної української школи характерне урізноманітнення використовуваних джерел знань: природи, оточення, етнічного середовища, людських відносин, засобів масової інформації тощо. Уроки набувають характеру творчих занять з різноманітними варіантами організації пізнавальної, конструктивно-перетворюючої діяльності учнів, коли знання одухотворюються і олюднюються, переходять у якості особистості (характер, світогляд).

Навчання є самонавчанням (В.Сухомлинський), в процесі якого відбувається самореалізація і самоактуалізація особистості (А.Маслоу, К.Роджерс), яка розвивається від пізнавальної активності до самостійності, конструктивно-творчої діяльності в інтересах людини, народу, держави. Педагогічне керування самонавчанням і самоосвітою особистості відбувається у напрямку опанування цінностями українських виховних ідеалів – лицаря, добродія, борця за народну правду, палкого патріота і громадянина України.

Проте декларація глобальної мети ще не детермінує конкретні (особистісті) сторони, які треба розвинути. Сучасний німецький учений Г.Нойнер указує, що комплексність мети можна правильно зрозуміти лише у зв’язку з єдиною діалектичною структурою особистості. Для цього необхідно уявити теоретичну, модельовану, якоюсь мірою ідеалізовану структуру особистості, враховуючи при цьому як ієрархічні, так і координаційні відношення між компонентами суцільної структури особистості [77].

У педагогіці відповідно до найширшої мети виховання особистість вивчається в широкому плані гармонійного розвитку з усіх її аспектів, що виступають у єдності природного і соціального, включаючи й фізичне становлення. Людина розглядається як об’єкт і суб’єкт суспільних відносин, як компонент соціальної системи.

О.Г.Ковальов виділяє чотири блоки структури особистості:

1) спрямованість, або ставлення людини до дійсності, що викликає систему взаємочинних потреб та інтересів, ідейних і практичних установок;

2) можливості особистості, що включають систему здібностей, які забезпечують успішність діяльності;

3) характер, або стиль поводження людини в соціальному середовищі;

4) система управління, або саморегуляції, що надлаштовується над іншими блоками.

За О.Г.Ковальовим психічна структура буде неповною, якщо вилучити психічні процеси. Він не виділяє таких важливих складових досвіду особистості, як знання, вміння й навички.

Модель структури особистості К.К.Платонова також вміщує чотири компоненти:

1) спрямованість (інтереси, прагнення, ідеали, світогляд), що пов'язана з соціальним середовищем і формується в процесі виховання;

2) досвід особистості (знання, вміння, навички, звички), що визначає підготовленість людини і формується в процесі навчання;

3) особливості окремих психічних процесів (увага, сприймання, мислення, пам'ять, емоції, воля і психомоторика), котрі формуються в процесі виконання вправ;

4) біологічні особливості, які формуються у процесі тренування і виявляються в темпераменті, вікових і статевих ознаках.

На відміну від О.Г.Ковальова, К.К.Платонов не включає до структури особистості характер і здібності, проте виділяє в окремий блок знання, вміння, навички і звички.

Стосовно структури досвіду особистості цікавою є концепція М.С.Кагана, який визначає структуру особистості на основі аналізу діяльності людини і характеризує її такими потенціалами:

1) гносеологічний – обсяг і якість інформації;

2) аксіологічний – система ціннісних орієнтацій особистості, набутих у процесі соціалізації;

3) творчий – вміння, навички й здібності до дії;

4) комунікативний – міра і форма спілкування особистості;

5) художній – художні потреби особистості та шляхи їх задоволення;

Відповідно до системи видів діяльності М.С.Каган виділяє п'ять потенціалів: перетворювальний, пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний, комунікативний і художній.

Структура особистості, за М.С.Каганом, є цінною з точки зору виявлення компонентів досвіду особистості, що відкриває шлях до теорії виховання і дає можливість науково обгрунтувати інваріантні базові складові виховання особистості – моральне, розумове, комуні-

кативне, естетичне, трудове виховання з акцентуванням аксіологічного і творчого аспектів формування особистості.

На основі аналізу сучасних психолого-педагогічних концепцій структури особистості розроблено модель, що охоплює три групи компонентів:

а) механізм психіки;
б) досвід особистості;
в) типологічні якості.

Ця концепція покладена в основу досліджень В.С.Ледньова і Я.Щепаньського. Сучасний польський учений Я.Щепаньський вважає, що особистість людини є інтегральною суцільністю біогенних, психогенних і соціогенних елементів. До соціогенних елементів він відносить процес соціалізації особистості під впливом сім'ї, школи та інших виховних інститутів, які прищеплюють дитині систему цінностей і уявлень.

Спираючись на дослідження психологів і педагогів, виділимо такі блоки структури особистості:

а) розвиток функціональних механізмів психіки;
б) засвоєння досвіду попередніх поколінь;
в) формування загальних типологічних якостей особистості;
г) розвиток позитивних індивідуальних якостей людини – її здібностей, інтересів і прагнень.

Людина має природні сили, котрі існують у формі задатків і здібностей, поривань. Педагогічна наука стверджує, що природні задатки – це потенціальні можливості особистості. Від природи дитина набуває як загальнолюдських задатків (задатки мови), так і індивідуальних (музичний слух).

Найбільшу роль біологічний фактор відіграє у фізичному розвитку дитини, хоча і не слід абсолютизувати це положення. Тільки за оптимальних умов соціального середовища, відповідних генетичній програмі розвитку людини, відбувається ефективне становлення відповідної сторони особистості.

Генотип визначає потенціальні можливості розвитку всіх функціональних механізмів психіки: сприймання і переробки інформації, пам'яті і психомоторики, вищого рівня саморегуляції. Проте роль соціального фактора в цьому разі проявляється більшою мірою. Найменшою мірою біологічний фактор виявляється в процесі засвоєння індивідуального досвіду, оскільки життєвий досвід батьків не передається дітям за допомогою генетичних механізмів.

Наукові дослідження дозволяють стверджувати, що два блоки структури особистості – а) функціональних механізмів психіки і б) загальних типологічних якостей особистості – не корелюють із загальною структурою змісту виховання, тобто їхній вплив не проявляється на верхніх ієрархічних щаблях організації. І навпаки, компоненти досвіду особистості прямо відображуються в структурі змісту виховання, не мають повної відповідності окремим функціональним механізмам. Але певні лінії зв'язку виявляються: механізми пам'яті і мислення забезпечують накопичення та функціонування такого компонента досвіду, як знання; механізми управління, що характеризуються феноменом волі та емоцій, увагою та інстинктами, пов'язані зі спрямованістю.

Неможливо безпосередньо впливати на розвиток функціональних механізмів психіки без конкретної предметної діяльності. Інтенсифікація їх у необхідному напрямку забезпечується вибором видів діяльності, які відповідають цілям розвитку.

Базовими сторонами особистості, інваріантними специфіці окремих видів діяльності, є моральні, розумові, трудові, комунікативні, естетичні і фізичні якості людини. Доцільно інтерпретувати цю дефініцію як розвиток усіх видів діяльності, що становлять структуру особистості: перетворювальної, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, комунікативної і художньої (за концепцією М.Кагана).

1. *Пізнавальний вид діяльності* забезпечує формування, зберігання і функціонування необхідних образів (моделей) реальності. Педагогіка на перше місце ставить розумове виховання особистості. Основним критерієм виділення цього виду діяльності як базового інваріантного компонента є та обставина, що без моделювання реальності, без передачі наступним поколінням і примноження знань жодна діяльність неможлива. Пізнавальний аспект діяльності – обов'язковий компонент будь-якого виду діяльності.

2. *Ціннісно-орієнтаційний*, або *цілемотиваційний аспект* встановлює відносини не між об'єктами, а між об'єктом і суб'єктом, тобто дає не чисто об'єктивну, а об'єктивно-суб'єктивну інформацію про цінності. Продуктом цієї діяльності для індивіда є його спрямованість, або ціннісна орієнтація. Носій цінності стає перед суб'єктом як об'єкт, який він співвідносить з власними духовними потребами, ідеалами, пориваннями. Без мети не може бути діяльності, тому цілемотиваційний компонент входить до базових інваріантних.

3. *Базовим компонентом* інваріантної структури діяльності виступає її операційно-інструментальний бік. Перетворювальна діяльність інваріантна і базова тому, що вона входить до будь-якого виду діяльності. Остання може бути спрямована не тільки на реальний об'єкт, але й на винаходження способу зовнішніх практичних дій. Тоді вона завершується у внутрішньому плані дій і має теоретичний характер.

4. *Комунікативний вид* пов'язаний зі спілкуванням, взаємодією суб'єктів. Спілкування може бути як пряме, так і опосередковане об'єктами культури. Комунікативна діяльність зв'язана із спілкуванням, взаємодією суб'єктів. Спілкування є практичною активністю суб'єкта, спрямованою на інші об'єкти. Воно не перетворює їх в об'єкти, а, навпаки, орієнтує на них як на суб'єктів. Необхідною умовою, посередником спілкування є мови і засоби комунікації, які дозволяють закріплювати, зберігати і передавати інформацію.

5. *Фізичний вид* також інваріантний усім видам діяльності. Він має бути позначеним, виходячи із суцільного та всебічного підходу до індивідуальної людської діяльності.

6. *Естетичний аспект,* як інваріантний, зумовлений тим, що будь-яка діяльність обов'язково пов'язана з її довершеністю, майстерністю або мистецтвом, з якістю як процесу, так і продукту цієї діяльності. Для процесу – це майстерність виконання операцій, для продукту – його структурно-функціональна досконалість.

Кожен з базових видів діяльності поділяється на два підвиди: продуктивний або репродуктивний.

Інваріантні сторони і морфологічні види діяльності перебувають у складній залежності. Кожна з базових інваріантних сторін діяльності індивіда не існує самостійно, відокремлено від інших.

Усіляка конкретна реальна діяльність водночас є і перетворювальною, і пізнавальною, і ціннісно-орієнтаційною, і спілкуванням, і естетичною, і фізичною. Всі шість інваріантних базових аспектів діяльності взаємочинні і входять до будь-якої конкретної діяльності. Така інваріантно-діяльнісна структура покладена в основу розроблення концепції творчості в національній музичній школі.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства вчені найбільше уваги приділяють організації перетворювальної діяльності, основою якої є творчість. Тож актуальне завдання сучасної української педагогіки – виявлення психолого-дидактичних умов оволодіння осо-

бистістю умінням продуктивної діяльності для збереження, розвитку, збагачення рідної культури, національної творчості (В.Бондар).

В науці існує кілька інтерпретацій визначення поняття “творчість”. Найбільш поширеним є розуміння останньої як діяльності, яка народжує щось нове, що не існувало раніше. Творчості властиві неповторність, оригінальність, соціально-історична унікальність. Треба відрізняти творчу діяльність людини-творця і “творчість” природи, де проходять процеси розвитку, а не творчості. Видатний психолог Л.С.Виготський довів, що творчість є необхідною умовою існування розвитку матерії, виникнення її нових форм, разом із появою яких змінюються й самі форми творчості, а критерій творчості виступає як критерій розвитку.

Визначаючи критерії творчої діяльності, виділимо такі її ознаки: *новизна, оригінальність результатів, їх соціальна та суб’єктивна значущість*. Критерій соціальної значущості результатів творчості є особливо актуальним для сучасної музичної педагогіки та виховання творчих здібностей особистості в умовах гуманізації освіти в нашій країні.

Видатні вчені С.Л.Рубінштейн, Л.С.Виготський та інші підкреслюють суб’єктивну значущість результатів творчості, що яскраво виявляється у навчальній діяльності, позаяк остання як творчий процес потребує кожного разу перелаштування усталених істин, які є досягненнями науки і практики, в умовах конкретної педагогічної ситуації, перетворенням досвіду учнів у напрямку виявлення цих істин. Серед критеріїв творчої діяльності вони виділяють поняття прогресивності творчості, коли її вищі форми збільшують можливості прогресивного розвитку людства.

Для розуміння природи творчості необхідно виявити її структуру. В працях О.М.Леонтьєва, О.М.Лука, Є.О.Лехнера, Я.О.Пономарьова, О.М.Матюшкіна виокремлені компоненти, що становлять структуру творчої діяльності, – цільова та мотиваційна сфери, засоби дії, способи (прийоми, операції) дії та результат (продукт) діяльності. За Є.О.Лехнером творчість починається із здивування, з виявлення суперечності між звичним і незвичним; за С.Л.Рубінштейном, Я.О.Пономарьовим, О.М.Луком, Г.О.Костюком творчість виникає за наявності проблеми.

Однак поряд з об’єктивним існуванням проблеми, творчого завдання необхідно, щоб у суб’єкта з’явилась потреба щось пізнавати, змінювати, складати. Т.Рібо писав, що першопричину всіх винаходів

треба шукати в потребах. Виховання потреби у творчості – умова формування особистості, здатної до продуктивної праці. Пробудження потреби творити пов'язане з мотивацією особистості. "Сукупність бажань, прагнень, всіх спонукальних сил особистості, що мають характер мотивів дій, вчинків та форм діяльності, утворюють особливу, досить суттєву галузь психічного життя людини, яку називають мотиваційною сферою або спрямованістю особистості" [84].

Причини виникнення у людини спонукання та його втілення в дії визначаються динамічними процесами, що проходять і в його мотиваційній сфері, якій властиві: 1) *ієрархія*, тобто наявність у свідомості людини спонукань різного рівня значущості; 2) *динамічність*, тобто рухомість ієрархії мотивів у зв'язку з розвитком особистості.

Структура мотиваційної сфери або спрямованості характеризує природу найбільш значущих для особистості мотивів, що стають провідними при визначенні різних вчинків та дій. Вона є віддзеркаленням образу людини, всієї її особистості, динамічною формою її суті. Спрямованість як складна побудова формується у постійно взаємочинних психічних процесах, поступово перетворюється у відносно сталі психічні формування, у свідомі дії, що людина спрямовує на життєво важливі цілі.

Виявляючи зміст мотиваційної сфери, необхідно розкрити взаємовідносини між потребами та інтересами. *Потреби* є рушійною силою розвитку особистості та її спрямованості, а *інтереси*, як свідомі мотиви діяльності на рівні духовних потреб, входять до загальної системи мотивів, що визначають життєву позицію особистості. В основі спрямованості лежить система відношень до життя, людей, діяльності, до себе. Спрямованість можна характеризувати як суб'єктивну якість свідомості, що відбиває єдність знання про об'єктивну дійсність та певне ставлення до неї.

Співвідношення мотивів та потреб як основного питання в психологічному аналізі особистості досліджували О.М.Леонтьєв, В.М.М'ясищев, О.І.Щербаков, які в структурі мотиваційної сфери виділяють різні за своїм значенням мотиви. Так, О.М.Леонтьєв, визначаючи "полімотивованість" діяльності, виокремлює змістоутворюючі мотиви та мотиви-стимули; Л.І.Божович також підкреслює наявність у структурі мотиваційної сфери провідних, домінуючих мотивів поведінки і діяльності, що становлять спрямованість особистості в різних галузях її життя та діяльності.

Художньо-творча спрямованість особистості характеризується специфічною системою творчого ставлення до мистецтва з домінантною установкою на перетворювально-продуктивну діяльність, що має соціальну та суб'єктивну значущість.

Для виявлення характеру спрямованості особистості доцільно користуватися системою параметрів її вимірів, розробленою Н.В.Кузьміною:

1) наявність спрямованості, яка виникає тільки стосовно значущих об'єктів;

2) об'єкт спрямованості, до якого виникає суб'єктивне ставлення людини;

3) специфічність та узагальненість, що характеризують обсяг об'єктів, явищ, на які спрямована мотиваційна сфера особистості;

4) міра диференціації переконання, що розкриває глибину усвідомлення аргументованим ставленням людини до своєї діяльності;

5) валентність, яка характеризує зв'язки особистості з іншими видами професійної діяльності;

6) задоволення, що відбиває силу емоційного ставлення людини до обраної діяльності;

7) опірність, яка визначає трудність в оволодінні професією. Цей параметр має якісні та кількісні показники;

8) кількість і сила зв'язків з системою соціальних та естетичних цінностей, які посилюють творчу спрямованість особистості;

9) центральність, що показує як спрямованість особистості корелюється з самооцінкою здібностей та продукту діяльності людини.

Для музичної педагогіки виховання потреби у творчості – одне із завдань і, водночас, умова формування творчої особистості. Пробудження потреби, її наявність пов'язані з системою мотивів, що можуть і не збігатися з метою діяльності. Велике значення для продуктивної діяльності має відповідна мотивація. Творчій діяльності властива наявність інтересу до самого процесу творчості, до постановки творчих завдань та виявлення нових способів діяльності.

У найвидатніших представників різних галузей професійної діяльності захоплення, пристрасть та інтерес до творчої роботи зростають і стають життєвою потребою, змістом життя. У тому разі, коли збігаються цілі, завдання та мотиви творчої діяльності, можна констатувати загальну творчу спрямованість особистості.

Стимулювання інтересу до самого творчого процесу є необхідною умовою навчальної творчої діяльності, оскільки творчість учнів

має своєю метою передусім розвиток їхніх здібностей, накопичення творчого досвіду, а її результат має скоріше суб'єктивну значущість, ніж об'єктивну як абсолютно оригінальний продукт творчості. Педагогічне спрямування творчості учнів потребує чіткого визначення всіх стадій творчого процесу.

Аналізуючи концепції творчості в працях різних учених, можна помітити наявність загальних спільних положень. Так, П.К.Енгельмейєр виділяє три акти творчого процесу: перший акт – стимул, виникнення замислу, інтуїтивне мислення; другий акт – пророблення задуму; третій акт – втілення замислу. На три фази творчого процесу вказує й Т.Рібо, але він дещо зміщує акценти й опускає заключну стадію втілення задуму: перша фаза – загальна підготовка (несвідомий стан); друга – ідея (виникнення, натхнення, виступ); третя – період побудови і розвитку. С.Л.Рубінштейн виділяє лише стадії, пов'язані з психічними процесами свідомої та несвідомої роботи: уперта, тривала мисленнєва праця і наступне осяяння, щаслива мить, що приносить розв'язання завдання – час жнив тих рослин, що проросли внаслідок усього попереднього досвіду.

Найбільш розвиненою є схема творчого процесу, подана Я.О.Пономарьовим:

I фаза (свідома праця) – підготовка (особливий стан діяльності як передумова для інтуїтивного проблиску нової ідеї);

II фаза (несвідома робота) – визрівання (несвідома робота над проблемою, інкубація спрямованої ідеї);

III фаза (перехід несвідомого у свідоме) – натхнення (у сферу свідомості вступає ідея рішення, спочатку у вигляді гіпотези, принципу або задуму);

IV фаза (свідома робота) – розвиток ідеї, її остаточне оформлення і перевірка.

Отже, аналіз психологічних концепцій творчого процесу показує, що вчені роблять акцент найчастіше на одній із стадій, тоді як інші фази подаються ними або у згорнутому вигляді, або зовсім не подаються. Загальною для всіх концепцій є наявність двох основних компонентів творчої роботи – свідомість та інтуїція.

Виходячи з особливостей педагогічного керівництва творчою діяльністю учнів, доцільно виділити такі етапи творчого процесу:

1-й – наявність проблемного завдання або ситуації (постановка проблеми педагогом);

2-й – стимул (педагогічне стимулювання мотиваційної сфери – інтерес, мета, потреба);

3-й – підготовка (свідома робота – засвоєння знань, набуття навичок у процесі репродуктивної діяльності);

4-й – визрівання ідеї (несвідома робота над проблемою);

5-й – перехід несвідомого у свідомість (у сферу свідомості вступає ідея розв'язання проблеми у вигляді конкретного задуму);

6-й – розвиток задуму, робота над ним, пошук засобів для його реалізації (у співпраці з педагогом або самостійно);

7-й – реалізація задуму;

8-й – рефлексія (самооцінка результатів творчості).

Такий розподіл творчого процесу на послідовні етапи – теоретично умовний, тому що всі етапи тісно переплетені між собою і взаємопов'язані. У запропонованій послідовності етапів творчого процесу простежується єдність його протилежних компонентів – свідомості та інтуїції. Пріоритетність кожного з цих компонентів є одним з основних у теорії творчості. Деякі вчені вважали інтуїтивний компонент найважливішим у творчому процесі, доводячи, що він не піддається усвідомленню і не пов'язаний зі свідомістю, мисленням, логікою (П.Ніколь, К.-Г.Юнг); порівнювали прояв несвідомого у творчості з виявом неврозу. За висловом З.Фрейда, творчість – це "сон наяву" [104]; несвідоме в творчості пов'язували з інтуїцією, догадкою, передбаченням (така здібність в психології називається "антиципацією").

Не заперечуючи важливої ролі інтуїції, Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, Ю.О.Самарін відводили випереджальне місце свідомості, вказували на синтезуючу діяльність мозку в час несвідомої діяльності на основі підготовчої свідомої попередньої роботи. Л.С.Виготський вважав, що існує динамічний постійний зв'язок між двома сферами нашої свідомості, оскільки інтуїтивне має подовження в свідомості, і навпаки, свідоме часто витискається нами в підсвідому сферу. Я.О.Пономарьов прямо вказує на те, що інтуїтивна догадка, інтуїтивне розв'язання проблеми – це несвідомий досвід, побічний результат свідомої розумової діяльності суб'єкта.

Для всіх видів творчої діяльності особливо істотною є роль фантазії, уявлення. Цінність останнього в тому, що воно дає можливість знайти вихід з проблемної ситуації за відсутності відповідних знань. Психологи стверджують, що уява є не тільки необхідним компонентом творчості, але й, як основа всякої творчої діяльності, однаково проявляється у всіх без винятку аспектах культурного життя, роблячи

можливим існування художньої, наукової і технічної творчості [20]. Будучи його основою, уява одночасно і формується в творчій діяльності, оскільки спеціалізація різних видів уяви є не стільки передумовою, скільки результатом розвитку різних видів творчої діяльності [85].

Особливістю художньої творчості є тісний зв'язок уяви з емоцією. Т.Рібо вказує на особливий вид емоційної уяви, матеріалом якої слугують виключно душевний стан, настрій і всілякі емоції. Розкриваючи роль уяви і емоцій в художній творчості, Л.С.Виготський пише, що уява і фантазія повинні розглядатись як функції, що обслуговують нашу емоційну сферу і що навіть тоді, коли вони показують схожість з розумовими процесами, в надрах цього мислення містяться емоції. Художнє мислення – це емоційне мислення, особливістю і відміною якого від дискурсивного (логічного мислення) є відсунення на задній план пізнавального процесу.

Художні емоції мають соціальну спрямованість, позаяк художнє мислення намагається виявити й передати в них те, що виступає загальним для подібних переживань багатьох людей (С.-Х.Раппопорт). У мистецтві, передусім, індивідуальне почуття немовби стає "подовженим громадським почуттям" (Л.С.Виготський).

Художні емоції не можна відокремити від процесів художньої творчості, оскільки в мистецтві життєвий зміст неможливо виразити неемоційним шляхом, як неможливо сприймати життєвий скарб, що міститься у художньому творі. Осягнути зміст художнього твору – це означає відчути його, емоційно пережити і вже на цій основі поміркувати над ним.

Таким чином, емоції є вихідним матеріалом для виникнення і розвитку художнього замислу в процесі написання твору мистецтва; переплавляючись, перетворюючись в образи фантазії, вони немовби кристалізуються в художніх уявленнях митця.

С.Л.Рубінштейн визначає уявлення як відтворений образ предмета, що грунтується на нашому минулому досвіді. Уявлення залежно від індивідуальних здібностей людей можуть розрізнятися за ступенем яскравості, чіткості, повноти чи фрагментності, узагальненості, схематичності. Психологи вважають, що здатність викликати ті або інші уявлення (слухові, зорові та інші) пов'язана з певним видом діяльності.

Художні уявлення, переведені в певний матеріал за допомогою тих чи інших засобів, об'єктивуються в реальні продукти художньої творчості. Цьому процесу передує "переробка" уявлень на шляху до

створення художнього образу, котрий поєднує в собі індивідуальне й типове. Таке оперування художніми уявленнями є вже не відтворенням, а перетворенням, що характеризує діяльність уяви.

Відтворювальна (репродуктивна) уява відтворює або повторює вже раніше створене та вироблені прийоми поведінки чи воскрешає сліди колишніх вражень – це пам'ять. Творча уява перероблює і створює, складає з елементів колишнього досвіду нові положення і нову поведінку [20]. Така творча діяльність уяви побудована на комбінуючій діяльності людського мозку, заснованій на збереженні в мозку слідів від попередніх збуджень, дає нам такі їх нові сполуки, котрі не зустрічались у колишньому досвіді. Комбінування – це не випадковий набір, а добір визначених рис, якостей, елементів. Воно здійснюється свідомо, відповідно до визначеної ідеї, замислу, композиції елементів, що містилися у колишньому досвіді людини (Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн).

Комбінування вміщує процеси асоціації та дисоціації явищ, які сприймалися. У процесі *дисоціації* ціле руйнується, воно "підлягає безперервній метаморфозі та обробці для усунення одного, додавання іншого, розкладення на частини і втрати частин [34]. Аби поєднати різні елементи в ціле, людина повинна зруйнувати первісно сприйнятий образ. Цей процес покладено в основу абстрактного і художнього мислення, утворення нових понять, образів. Елементи, набуті внаслідок дисоціації, перетворюються, змінюються, збільшуються (гіперболізуються) або зменшуються, акцентуються, типізуються, символізуються, набувають нового значення, спрощуються або ускладнюються – в результаті весь образ в цілому перетворюється. В процесі наступної *асоціації* дисоційовані та перетворені елементи об'єднуються. Останнім моментом в цьому процесі є комбінація окремих образів, приведення їх в систему, побудова складної картини.

Діяльність уяви буде повною, якщо її образи знайдуть матеріальне втілення. В процесі наукової творчості нові думки, ідеї, відкриття мають бути вербалізовані або формалізовані; художня ідея може бути сприйнята тільки в разі об'єктивації різних уявлень у матеріальних засобах – слові, русі, звуках, фарбах. Своєрідність художньої творчості в тому, що митець оперує не поняттям, а образом, який "не можна відрізнити від його засобів виразності: саме ця сполука фарб, слів і т.і. й є задум художника" [126, 21].

Художня творчість тому і є водночас образним мисленням та практичною дією. Практичні дії являють собою техніку, за допомо-

гою якої митець передає те, що він бачить і відчуває, аби його побачили і відчули інші. Художня творчість ─ це єдність задуму і техніки його втілення. Нові ідеї потребують освоєння нових технічних прийомів, оволодіння більш досконалими, оригінальними технічними засобами, збуджують і створюють умови для нових творчих досягнень.

Таким чином, написання твору мистецтва його автором є художньо-творчим процесом, що складається з двох аспектів: духовно-творчого, спрямованого на художнє пізнання, оцінку дійсності та створення програми духовно-практичної дії майбутнього твору, тобто ідеальної художньої моделі; матеріально-творчого, спрямованого на об'єктивацію цієї моделі, її втілення в тому чи іншому матеріалі за допомогою відповідної техніки й технології. По-різному переплітаючись у різних видах мистецтва, вони неодмінно наявні у творчому процесі і становлять його зміст.

Сучасна психологія відносить творчу (або евристичну) діяльність психіки до діяльності найвищого рівня, коли щоразу ставляться нові завдання, котрі мають оригінальне вирішення. Творчий процес, зумовлений об'єктивними і суб'єктивними факторами, і є постановкою та розв'язанням нових художніх завдань. У такому розумінні останній як ціле завжди є цілеспрямованим, і наявність у ньому несвідомих і підсвідомих моментів не змінює його характеру. Унікальний характер творчого процесу в мистецтві детермінується, з одного боку, особливостями того художнього завдання, яке ставить і вирішує автор, а з іншого, – своєрідністю його особистості, що виявляється при постановці та розв'язанні завдання.

Таким чином, теорія музично-творчого процесу повинна спиратися на фундаментальні положення психології, розроблені видатними вченими Б.Г.Ананьєвим, П.К.Анохіним, М.О.Бернштейном, О.М.Леонтьєвим, В.М.М'ясищевим, Б.М.Тепловим, С.Л.Рубінштейном, Г.С.Костюком. Як справедливо відзначає А.І.Муха, спеціальні теорії окремих видів художньої творчості за нашого часу тільки-но розробляються.

Значний внесок у вирішення проблеми теорії музично-творчого процесу зробив А.І.Муха – музикознавець, композитор, автор фундаментальних праць "Процес композиторської творчості", "Теорія музичної творчості і деякі питання її методології" та інших. Привертає увагу його комплексний підхід до вирішення проблеми, ядром якої він вважає "виявлення внутрішнього психологічного механізму творчості (як складається); поряд з цим слід враховувати особливості

суб'єкта творчості (хто складає); його цілі, мотиви, інтереси, потреби, завдання (для чого, чому складає); у світлі конкретних соціально-історичних обставин (коли складає), з точки зору умов і передумов різного роду. Не можна нехтувати й специфікою творчих результатів (що створюється)" [69].

Як вважає чеський музиколог І.Поледняк, у дослідженні проблем музичної творчості важливими є різні аспекти: психологія творчого художнього процесу, художньої особистості, специфічних аспектів складання та виконання музики, творчості як музично-педагогічної категорії.

У розвитку зарубіжних теорій дитячої творчості значну роль свого часу відіграли системи Ф.Фребеля, М.Монтессорі, З.Фрейда, Д.Дьюї. На думку італійського педагога і лікаря М.Монтессорі, художній розвиток дитини проходить під впливом біологічних та соціальних факторів. Однак ці два фактори впливають на дитину осібно. Спочатку відбувається дозрівання біологічних задатків у галузі сенсорики, такої важливої для художнього розвитку. Монтессорі розробила систему тренувань слуху й зору. По-перше, усі вправи на розрізнення звуків, кольорів, форм вона будує авторкою зовсім ізольовано одна від одної та від виражальних функцій, що вони виконують як засоби художніх творів; по-друге, всі вправи по засвоєнню окремих ознак речей виконані без систематичного керівництва. Монтессорі вважає, що спочатку важливо створити лише певне середовище, яке сприяло б саморозвитку дитини, в тому числі й музичному.

Теорія невтручання в процес творчого розвитку дитини поширена і в наш час серед зарубіжних педагогів і вчених. Так, у дитсадках США діти самостійно користуються художніми матеріалами: "Перші їхні кроки в галузі мистецтва звичайно робляться вільно, без допомоги і впливу викладача. Дитина сама обирає тему й самостійно експериментує, звикаючи користуватися художніми матеріалами для зображення того, що вона бачить і відчуває у цьому віці. Все мотивується тим, що дитина буцімто готова до творчих виявів, а сучасна культура і техніка – умови, які перешкоджають творчому розвиткові. В дитині все вже закладено від природи, їй тільки треба саморозвиватися" [18, 10-11].

Професор Вейсмантель (ФРН) вважає, що роль педагога зводиться лише до розкриття і виявлення того, що є в дитині. Це призводить до заперечення керівної ролі педагога. Такий висновок професора

Вейсмантель виявляє біогенетичний підхід до розв'язання питання художньо-творчого виховання.

Отже, не дивлячись на деякі різні підходи щодо розв'язання проблеми творчого розвитку дитини, загальним у цих концепціях є відмова від цілеспрямованого педагогічного керівництва.

Інший характер мають погляди професора естетики Сассекського університету (Велика Британія) *Пітера Еббса*[*]. Концепція виховання творчості, викладена у його працях, є якоюсь мірою синтезом сучасної естетичної і педагогічної думки Великої Британії, Канади, США. Художня діяльність, за Еббсом, це – активізація естетичного поля. Процес сприймання мистецтв він розглядає як своєрідний політ у мистецький космос, що об'єднує евристичне з гедоністичним. Головним у педагогічній системі, як він вважає, повинно бути естетичне поле, що забезпечить гармонійне виховання творчої особистості. Учений акцентує увагу на проблемі оновлення педагогічної системи. Оскільки головною її ознакою є здатність виховати творчу особистість, то саме закономірність формування умінь виробляти оригінальні ідеї у різноманітних сферах діяльності (наукова, мистецька) становить особливий інтерес. П.Еббс звертає увагу на неадекватність між рівнем освіченості особистості та її творчою реалізацією. Він висуває гіпотезу про цінність стимулювання фантазії, уявного та перцептуального мислення, а тому рекомендує внести до планів університетів, коледжів, середніх шкіл казки, міфи, притчі, легенди, які ігноруються програмами, позаяк вони, так би мовити, не затребувані високорозвиненим індустріальним суспільством.

Естетично ідеальна педагогічна система може бути побудована лише за умови усвідомлення шляхів формування творчої індивідуальності.

Творчість, за Еббсом, є умовою людського існування, найвищим здобутком людини і, водночас, щоденним явищем. Вона нерозривно пов'язана з умінням мріяти. Мрії, сновидіння, фантазії стають імпульсом для створення художніх образів у формі поезії, музики, живопису тощо. Схильність до мрій, що грунтується на здатності підсвідомого уявляти образи, демонструє притаманність ірраціонального біологічній природі людини. Таким чином, творчість є трансформуванням уявно-образного мислення в конкретну культурологічну діяльність.

---

[*] Пітер Еббс викладає курси "Мистецтво і виховання" та "Мистецтво мовлення", за його редакцією опубліковано серію монографій, збірників статей з проблем естетики і творчості.

Творчо обдаровані люди – це ті, хто вибрав процес практичного втілення елементів уявно-перцептивного мислення як спосіб життя (modus operandi). Вони начебто відкривають себе для сприйняття початкового високопотенційного підсвідомого матеріалу, а потім за допомогою раціональних, чітко спланованих дій створюють доступні культурологічні форми. Проте Еббс не є прихильником інтуїтивної теорії творчості. На противагу цій концепції, вчений вважає такий підхід неповним. Творчий процес, за ним, визначається чотирма параметрами*: несвідоме, свідоме, традиція, інновація*. Учений моделює творче мислення як діалектичний рух у кординатній площині двох взаємноперпендикулярних осей: вертикальної (свідоме-несвідоме) і горизонтальної (традиційне-нове) [134].

Аналізуючи творче мислення композиторів, Еббс наводить приклади, коли джерелом сюжетів сонат, увертюр були уявні образи, фантазії, мрії, сновидіння (Вагнер, Стравинський). Він констатує: щоб стати творчою особистістю, необхідно розвинути вміння відчуженого мисленнєвого змалювання образів для надання мозку можливості мріяти, увійти у лабіринт асоціацій, у сюрреалістичне ірраціональне середовище, а потім трансформувати уявне у конкретний продукт, описавши його традиційними термінами. Одночасно Еббс звертає увагу на те, що у творчому акті беруть участь символи, які базуються на специфічній сфері людської діяльності. Музичні видіння інтерпретують музичні категорії, філософські мрії – філософські поняття. “Не випадково, – пише Еббс, – Вагнер не тільки чув у своїх мріях музичні звуки, а й зміг інтерпретувати їх у новаторському для XIX ст. музичному стилі. Він глибоко знав традиційні підходи, майстерно володів ними” [134, 20]. Отже, невід’ємною складовою творчого процесу є ознайомлення особистості з досвідом, набутим людством. За Еббсом, цей бік творчості представлений рухом вздовж горизонтальної осі від традиції до новаторства.

Визначаючи приховану енергію несвідомого як передумову творчого процесу, Еббс справедливо зазначає, що творчий продукт може бути сприйнятим, якщо він представлений у загальнодоступній системі символів. Інакше справжнім творцем може стати тільки особистість, яка має глибокі знання у певній сфері діяльності. Дарунки з потаємного підсвідомого являються особистостям, які глибоко освічені і свідомо, наполегливо займаються певною проблемою. У всі часи новий твір, нова теорія є певним повтором відомих підходів і водночас оригінальною формою їх інтерпретації. Виходячи з цих мірку-

вань, Т.Еббс виробив конкретні рекомендації з методики формування творчості особистості. Предмет пізнання повинен бути вивчений відносно системи підсвідомого (вертикальна вісь). Слово “помріймо” має стати звичним для учнів. Підпорядковуючи мозок підсвідомому, педагог мусить стимулювати різноманітні примхливі, на перший погляд, абсолютно безвідносні до теми вивчення фантазії, проєкти. Водночас, він повинен вдаватися до класичних засобів розв’язання навчальної проблеми, вводячи вихованця у традиційний ритм пізнання (горизонтальна вісь). Саме викладання цих двох ритмів, тобто складний рух думки одночасно вздовж вертикальної та горизонтальної осей створює резонансну напруженість полів свідомого і несвідомого, яка дає творчий результат [134, 22–25]. Цінність думок Еббса полягає у тому, що вони не мають характеру абстрактних тверджень.

Учений володіє рідкісним талантом трансформувати теоретичні наукові положення у конкретні методичні рекомендації. В основі його концепції естетизації педагогічного процесу – осмислення ідей Дж.Дьюї, Г.Ріда, Д.Гомбріча та інших. Розроблена П.Еббсом теорія творчого процесу покладена в основу практичної діяльності викладачів мистецтвознавчих та гуманітарних дисциплін.

Надзвичайно цікавими і актуальними для теорії і практики педагогічного керівництва творчою діяльністю є погляди *Ентоні Сторра* на природу творчого процесу, взаємозв’язок між естетизацією та індивідуалізацією творчості. Розуміння функціональної єдності цих понять, на думку вченого, є необхідною передумовою успішної діяльності педагога.

Аналізуючи природу творчого процесу в контексті проблеми розвитку особистості, Сторр стверджує, що при виявленні нестандартного мислення, оригінальних рішень учнів педагогічний процес набуває максимально індивідуалізованого забарвлення. Зважаючи на те, що індивідуалізований педагогічний процес передбачає творчу самореалізацію особистості, вчений обгрунтував тотожність творчого й індивідуалізованого виховання, а використавши комплексний аналіз, виявив спільну природу творчого процесу в науковій і мистецькій галузях. Ця єдність простежується в особливому стані активної уяви. Наукове відкриття, аналогічно художньому шедевру, народжується шляхом інтеграції протилежних за змістом або формою елементів через дивовижний синтез непримітних для стороннього спостереження деталей, результатом якої є упорядкування розрізнених ланок у цілісну картину. Достовірність єдиної теорії творчого процесу Е.Сторр пі-

дтверджує суто науковими відкриттями І.Ньютона, А.Ейнштейна, Ч.Дарвіна, вивченням особливостей новаторського підходу в музиці Л. ван Бетховена, Р.Вагнера. За Сторром, невід'ємною рисою будь-якого творчого процесу є орієнтація на пошук краси і гармонії.

Отже, британський учений встановлює такий функціональний взаємозв'язок: індивідуалізований навчальний процес за своєю суттю є творчим і естетичним. Справедливою є і зворотна залежність: естетичне виховання є творчим та індивідуалізованим.

Проблемам творчості приділяють увагу не тільки педагоги, а й видатні діячі мистецтв. Так, *Майкл Тіппет*, відомий британський композитор, у праці "Мистецтво, судження, віра" [140], аналізуючи природу музики, доходить висновку, що кожний видатний художній твір – "це геніальне просвітлення митця, яке надає підсвідомому, інтуїтивному визначеної форми".

Композитор тлумачить творчий процес як втечу від реального світу речей у таємничий, так само реальний світ почуттів, емоцій. Митець підкреслює, що творча особистість особливо у сучасну технократичну епоху не може жити без "страви для душі ... Перебуваючи у музичному середовищі, ми безпосередньо відчуваємо політ душі, субстанцію психіки" [140, 49]. Композитор наполягає на широкому впровадженні мистецтва як засобу виховання творчої особистості в усі ланки національної системи освіти Британії.

Дискусійний характер мають міркування відомого британського режисера *Пітера Брука* щодо виховної ролі мистецтва. У статті "Об'єднуюча культура" він розглядає сутність мистецтв у культурологічному контексті, а термін "культура" диференціює на три складові: *культура державна, культура індивідуальна, транскультура*. Культура державна та індивідуальна мають власний потенціал й функціонують як "офіційна і неофіційна", "запланована і незапланована". "Транскультура" виникає на стику двох інших і забезпечує контакт "між різними мовами, категоріями і поколіннями".

Пітер Брук створив міжнародний центр театральних досліджень у Парижі, де на практиці зафіксував виникнення цієї транскультури. Не можна погодитися з думкою митця про те, що найбільш глибоко індивідуальність актора проявляється, якщо він звільняється від соціально-національних стереотипів, штампів, встановлює контакти з різними людьми, започатковує нові способи взаємодії, нове спілкування. Відзначаючи важливу інтегруючу роль мистецтва, Брук недооцінює

національні культури, без яких не може виникнути транскультура і які є неповторним мозаїчним фундаментом світової "транскультури".

Загальну теорію виховання почуттів на всіх рівнях британської системи освіти (від ясельних шкіл до коледжів) розробив викладач Кембриджського університету *Рекс Гібсон*, який виступає проти засилля в суспільстві інструментально-раціональної педагогіки, котра пішла у наступ, прикриваючись потребами суспільства у менеджменті та організації господарської діяльності. У завуальованій формі ця виховна технологія, по суті, є однією з головних теорій, які пропонуються студентам коледжів.

На основі проведеного дослідження Гібсон виробив рекомендації для втілення системи "активного естетичного виховання":

– вивчення різних видів мистецтв;
– виховання почуттів у процесі вивчення всіх дисциплін;
– емпатія (мистецтво співпереживання), яка повинна стати невід'ємною частиною різних навчальних програм;
– створення атмосфери співчуття, співпереживання, взаєморозуміння;
– спрямування виховання на формування творчої особистості.

Стосовно творчості особистості цікаві думки висловлює *Дж.Бенток*, професор педагогіки Лейкастерського університету. Учений визначає такі функції мистецтва у виховному процесі: людинотворча ("перетворення простої натури малюка у багатогранну особистість"); квазітерапевтична ("можливість виявити свої почуття, емоції"); контрольно-регулююча ("здійснення контролю над формою і способами самовираження") [136].

Основними методичними підходами у вихованні Бенток вважає причетність школярів до культурної спадщини й творчої діяльності, а щодо творчої самореалізації особистості, то він стоїть на позиціях спонтанності художньої діяльності і одстоює її як "втечу від агресії сучасного суспільства супроти особистості" [136, 152], підкреслює водночас необхідність обережного ставлення педагогів до дитячої творчої імпульсивності та застерігає від надмірного захоплення нею. "Переведення імпульсивного в загальноприйняті символічні форми і є управління експресією" [136, 153].

Бенток націлює педагогів на виховання в учнів уміння бачити незвичайне, фантастичне у повсякденному житті. Він апелює до досвіду народних та авторських казок, у яких фантазії і реальність переплелися в дивовижних формах; наводить слова Чехова про художню

уяву як про вміння описувати почуття, що виникають під час споглядання місячного променя у склі розбитої пляшки.

Врахування суб'єктивних і об'єктивних факторів дитячої творчості, вміле поєднання експресивної і контрольованої діяльності Бенток відносить до найважливіших умов становлення творчості дитини.

Необхідною умовою реалізації активного естетичного виховання, на думку професора філософії та виховання Колумбійського університету (США) *М.Грін*, виступає спеціальна підготовка учителів, до якої входять курси хореографії, образотворчого мистецтва, музики, драми [138], особливістю яких є інтеграція творчої діяльності педагогів. Програма естетичної підготовки охоплює також відвідування музеїв, театрів, концертів тощо; запрошення професійних митців (художників, композиторів, хореографів, режисерів) до викладання відповідних курсів. Внаслідок такої підготовки ці педагоги, за свідченням М.Грін, показали (порівняно з учителями, які не навчались за такими програмами) вищий рівень комунікативних умінь, грамотно застосовували основні мистецтвознавчі категорії, вміло створювали сприятливу атмосферу, знаходили можливості для використання театрального, музичного, хореографічного, образотворчого мистецтва на заняттях з учнями.

Аналогічних поглядів щодо залучення студентів до творчої діяльності дотримується *Дж.Едді*, професор драми в Бейлор-Університеті, консультант Рокфеллерівського фонду "Мистецтво і виховання", який вважає, що суттєвим компонентом навчальних планів педагогічних коледжів мають стати мистецтвознавчі дисципліни. Тільки відчувши на собі магію творчості, педагог намагатиметься реалізувати її у навчанні учнів.

Дж.Едді підкреслює, що вчителі старшого покоління повинні пройти спеціальну перепідготовку при різноманітних інститутах виховання. Інакше ніякі методичні рекомендації не врятують від поверхового використання мистецтв у навчальному процесі.

Офіційне приєднання України до 44 країн-учасниць Болонського процесу (19 травня 2005 р.) зобов'язує Україну до 2010 р. узгодити національний стандарт вищої освіти та національне законодавство про працю, привести державний і галузеві стандарти вищої освіти у відповідність загальноєвропейському стандарту вищої освіти. Реалізація взятих зобов'язань вимагає поетапного реформування національної вищої освіти за напрямами, які визначені в документах, що розроблені країнами-учасницями Болонського процесу.

В умовах відкритого інформаційного простору, який ми розуміємо як духовно-енергетичне інформаційне поле і культуру як його сучасний стан, особливого значення набуває виконання пілотних європейських проектів. Музична освіта в Україні, що набула високого гуманістичного рівня, має бути зорієнтована на розвиток власних традицій і засвоєння зарубіжних інноваційних технологій, на впровадження загальноєвропейської системи критеріїв і методів оцінки якості освіти. Європейська спільнота зараз спрямована на активний обмін і, певною мірою, на уніфікацію освіти, що дає можливість і право молодому спеціалісту вільно пересуватися й професійно влаштовуватися у світовому просторі. Європейська мобільність є одним з базових принципів Болонського руху.

Події та заходи, що отримали назву Болонський процес, вражають своєю динамікою й масштабами. У 2001-2003 рр. за підтримки Європейського Союзу почалась реалізація важливих пілотних проектів відповідно до основних завдань Болонського клубу. Положення Болонської декларації охоплюють шість базових напрямків: введення загальноєвропейської системи порівняння освітніх кваліфікацій (ступенів), запровадження двоступеневої системи вищої освіти, створення єдиної системи взаємного заліку термінів і обсягів навчання, забезпечення мобільності студентів, професорсько-викладацького й адміністративного персоналу університетів, створення загальноєвропейської системи критеріїв і методів оцінки рівня освіти, пропаганда європейських вимірів вищої освіти, співпраця й розвиток програм і проектів, що поєднують навчання, дослідження і практику.

Визначення затверджених в документах Болонського процесу етапів і напрямів реформування, кінцевою метою яких є розбудова „Європи знань”, в країнах-учасницях здійснюється за різними варіантами копіювального та інноваційного сценаріїв. [12]

Усвідомлення нової ситуації, пов’язаної зі створенням техногенного суспільства і його переходом до суспільства інформаційного, вимагає розроблення відповідної наукової парадигми сучасної національної освіти, яка сприятиме самореалізації індивідів і цілих спільнот. Основна проблема, що об’єднує пошуки вчених різних країн, є проблема гуманізації освіти (відповідно доктрині національної освіти). Це пов’язано з еволюцією сучасних філософських поглядів, згідно з якими центром наукової картини світу стає людина з її пошуками смислу життя, свободи вибору, самоактуалізації, творчості, способів управління власним розвитком. Гуманізація освіти передбачає як

процеси інтеграції, так і диференціації, тобто засвоєння прогресивного зарубіжнго досвіду й збереження та розвиток власних національних освітніх надбань і традицій, зокрема в галузі музичної освіти, високий рівень якої визнаний у всьому світі.

Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв впроваджує інноваційний, на відміну від копіювального, сценарій реформування національної вищої освіти в контексті європейського вибору України. Розроблення ДАКККіМ власного варіанта узгодження стандартів вищої освіти за спеціальністю „Музичне мистецтво" базується на наступних концепціях, характерних для європейської освіти:

– випереджаючої освіти;

– гнучкості та швидкої адаптації майбутніх фахівців до змін;

– наскрізної освіти;

– конкурентоспроможності освітніх послуг;

– прозорості,

– неподільності наукової й викладацької діяльності;

– автономності.[12]

Кредитно-модульна форма навчального процесу та модульно-рейтингова форма оцінювання якості знань за шкалою ECTS (European Credit Transfer System) є невід'ємною складовою робочої навчальної програми. Вона передбачає визначення якості виконаної студентом усіх видів аудиторних занять і самостійної роботи та рівня набутих ним знань і вмінь шляхом оцінювання в балах результатів навчальної роботи під час поточного, модульного та семестрового контролю, з наступним переведенням оцінки за традиційною шкалою та шкалою ECTS.

Курс „Сольфеджіо" – навчальна дисципліна, яка забезпечує формування професійного музиканта і відіграє важливу роль в циклі спеціальних і музично-теоретичних дисциплін. Сольфеджіо охоплює певну систему інтонаційних і слухових умінь та навичок. Як навчальна дисципліна „Сольфеджіо" робить значний внесок у культуру інтелектуальної праці студентів, розвиваючи специфічні уміння, музичний слух, пам'ять, музично-слуховий досвід, відкриває нові теоретичні підходи до вирішення складних завдань. Все це вчить працювати самостійно, створюючи передумови для розвитку потреби в самоосвіті. При цьому розвивається пізнавальна та комунікативна функції мислення, здібності до аналізу, синтезу, співставлення, виконання інших логічних операцій.

У курсі „Сольфеджіо" (викладач Афоніна О.С.) здійснюється послідовне вивчення й узагальнення елементів музичної мови, посту-

пове ускладнення музичного матеріалу. Включаються наступні модулі: № 1 „Діатоніка. Лади та інтервали”; № 2 „Діатоніка. Тризвуки. Акорди в ладу”; № 3 „Діатоніка. Септакорди”; № 4 „Діатоніка. Принципи мелодичного розвитку”.

Через кредитно-модульну систему доцільно, на нашу думку, ввести єдиний стандарт з фортепіанної підготовки у вищих навчальних закладах музично-мистецького та музично-педагогічного спрямування.

Кредитно-модульна освітня технологія може бути застосована в мистецькій освіті за умов перегляду й усвідомлення її сутності на рівні адаптованості до індивідуальних особливостей суб’єкта учіння; урахування педагогічного принципу концентризму та варіативного підходу до тематичного наповнення специфічного змісту, уможливлює оновлення програм з фортепіанного навчання в освітньому просторі вищої школи та вирішення цієї технології в структурі фортепіанної школи.

Практичною складовою кредитно-модульної технології є оновлення відповідних програм з дисципліни „Фортепіано”, в яких досягнуто компромісне узгодження між змістом фортепіанного навчання, яке має глибоко специфічні традиції історичного та професійного становлення з уніфікованими формами їхнього узгодження в межах кредитно-модульної системи, яка вносить корективи в навчальні плани вищих освітніх закладів.[99]

Концепція програми базується на педагогічному принципі концентризму, який передбачає необхідність повертатися до раніше вивченого матеріалу для засвоєння складних понять зі збагаченням їх новими науково-теоретичними положеннями.

Структура навчання з фортепіано містить чотири компоненти: *теоретичний*, який реалізується в ході індивідуальних занять з кожним студентом залежно від його здібностей та довузівської музичної підготовки; *методичний*, що відповідає специфіці навчання гри на фортепіано; *практичний*, який здійснюється в ході індивідуальних аудиторних занять у процесі вивчення музичних творів і їхнього художнього виконання та *самостійна робота студентів*, яка здійснюється в конкретних завданнях для самостійного опанування на позааудиторних індивідуальних заняттях.

Усі теми (наприклад, точне відтворення нотного тексту, засоби музичної виразності, художнє значення педалізації, музично-слухова рефлексія тощо), за змістом яких відбувається навчання студентів гри на фортепіано, є обов'язковими у вивченні кожного музичного твору.

Навчальний матеріал з основного музичного інструмента – фортепіано розподілено за основними змістовими розділами та визначенням орієнтовної кількості годин на кожну тему таким чином, щоб врахувати головну особливість: досягнення мети за педагогічним принципом концентризму, постійного повернення та безперервного удосконалення вмінь і навичок під час оволодіння фортепіано. Розподіл навчального часу є умовним. Константним є зміст запропонованих тем, послідовність їхнього засвоєння може варіюватись в залежності від індивідуальних особливостей студентів.

ПРАКТИКУМ № 1

Моделювання структури особистості музиканта-педагога

Практикум проводиться у формі рольової гри з метою виявлення особистісної характеристики і музично-педагогічних здібностей педагога-майстра.

1. Визначіть компоненти структури особистості за концепцією О.Г.Ковальова.
2. Спробуйте графічно зобразити модель структури особистості, розробленої К.К.Платоновим.
3. Порівняйте зазначені концепції структури особистості.
4. Вибіріть одну з них, обгрунтуйте свій вибір для визначення якостей особистості музиканта-педагога.
5. Занесіть найважливіші якості вчителя музики в окремий файл персонального комп’ютера, проведіть колективне обговорення зазначених якостей і наступне ранжування за ступенем їхньої значущості.
6. Складіть ідеальну модель особистості вчителя музики.

Питання для самоперевірки

1. Визначіть структуру музично-педагогічного досвіду особистості.
2. Обгрунтуйте можливість використання концепції М.С.Кагана для проектування розвитку музично-творчого потенціалу особистості учня-музиканта.
3. Визначіть інваріантні компоненти структури музичної діяльності особистості.
4. Наведіть приклади перетворювальної, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, комунікативної і художньої діяльності учня-музиканта.

РОЗДІЛ 2
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ТВОРЧОГО ВИХОВАННЯ І НАВЧАННЯ УЧНЯ-МУЗИКАНТА

2.1. Провідні педагогічні системи музично-творчого виховання особистості на національних засадах

Останнім часом естетична та педагогічна думка працює над активізацією процесу формування творчої особистості вчителя. Суттєвим фактором при цьому виступає перенесення в естетичну сферу індивідуального життєвого досвіду. Так, П.Еббс розглядає різні форми художнього відображення автобіографічних моментів (оповідання, драма, танок, малюнок, музична п'єса, фотомонтаж, відеофільм тощо) як спосіб, що дає можливість переосмислити власний життєвий і виховний досвід і вплинути на майбутню учительську діяльність.

М.Грушет педагогічною доцільністю автобіографічних історій вважає формування відчуття динамічності власного "Я" і відповідне сприймання процесу розвитку індивідуальності учня.

Професор *Р.Грегем* (Канада), залишаючи за цією педагогічною технологією статус "нового жанру з власним естетичним полем", вказує на необхідність подальшого розроблення теорії використання автобіографій у виховному процесі.

До оригінальних методик естетизації навчально-виховного процесу належать підготовка і проведення свят. Основна думка полягає в утвердженні необхідності залучення дитини до повноцінного сприймання традиційної обрядовості [137].

Міркування щодо використання фольклору в процесі музично-творчого виховання знаходимо в сучасний зарубіжній педагогічній літературі. Відома чеська дослідниця *В.Мішурцева* провела велику роботу з теоретичного обгрунтування критеріїв відбору народної пісенно-ігрової творчості та практичного вивчення багатьох хороводів і пісенних ігор.

На думку *М.Арістово-Журну* (Франція) послідовність музично-творчого виховання дитини багато в чому залежить від репертуару народнопісенної творчості, який використовує педагог.

Автор багатьох праць з дитячого фольклору, упорядник збірників народних пісень, ігор і танців *Беатріса Ландек* (США) вважає, що головне призначення народних ігор і танців – сприяти творчим проявам. Вона класифікує пісенно-ігрову діяльність на *ігри-драматизації* (play-acting) та *ігри-змагання* (play-party). Дитина розвивається в ході

зображення різних персонажів. Ця серйозна діяльність потребує багатої уяви, діти не повинні стримувати своїх поривів, інтерпретуючи ігри у власній манері.

Видатний громадський діяч, композитор і педагог, автор навчальних програм з музики в Японії *Су Сібато* на противагу багаторічній американізації дитячої музичної діяльності будує свою концепцію творчого розвитку дітей на традиціях японської національної культури, намагається прищеплювати вихованцям національно-самобутнє музичне мислення. Програма Сібато проголошує такі цілі:

– розвиток музичних нахилів і здібностей;
– виховання і розвиток естетичних почуттів;
– формування музично-творчих здібностей.

Учні знайомляться з японськими інструментами: кото (японська арфа), семісен (японська гітара), сякухачі (японська флейта) та іншими. Імпровізований спів, гра у різноманітних ансамблях японських народних інструментів, участь у створенні текстів, мелодій, акомпанементів до сценок на задану вчителем тему, на думку автора програми, повинні сприяти якнайшвидшому творчому “самовираженню” учнів (Навчальні програми для початкової школи. Музика. (1 ступінь). – Токіо, 1971). Провідна мета програми – розвинути у дітей постійне прагнення самовиражатися у різних формах музикування, а також формувати необхідні для цього навички.

У японській музичній педагогіці великого значення набуває раннє навчання грі на музичних інструментах. Японський педагог Судзукі навчає дітей грі на скрипці з 3–4 років і досягає при цьому значних успіхів. Багато педагогів-скрипалів інших країн почали переймати його досвід. Зокрема, американець *Джон Кендалл*, у минулому директор консерваторії в Нью-Конкорді, нині професор Іллінойського університету, запровадив досвід Судзукі в Америці. Принципові положення Судзукі є важливими й для дитячої музичної творчості, оскільки пов’язані з попереднім набуттям учнями слухацького досвіду. “З багатьох причин, – пише Кендалл, – гра на слух довгий час зневажалася. Ми відмовляємося від наших сумнівів і все більше й більше визнаємо найважливішим навчання на слух. Ми знаємо, що чутливість до якості тону і його точності не може бути розвиненою у зв’язку з читанням друкованих сторінок та нотних позначень” [139, 51].

Узагальнюючи досвід Судзукі, Д.Кендалл наголошує на необхідності раннього музичного розвитку дітей шляхом навчання грі на скрипці. Опору на формування слухових відчуттів, вироблення у ді-

тей зосередженості й самоконтролю також слід вважати закономірними. Формування слухових відчуттів так само є передумовою залучення дітей до музичної творчості. Багато представників американської педагогіки вперто відстоювали ідею невтручання в процес творчого розвитку дитини, різко засуджуючи наслідування дітьми зразка, показаного дорослими, а Д.Кендалл, навпаки, всіляко підкреслює його значення: "Не боятися наслідування, використати його" [139, 46].

Видатний канадський композитор і педагог *Р.Шафер* також вважає за доцільне залучати дітей до творчості з раннього віку: розпочинати з розвитку вмінь сприймати звуки навколишнього середовища, створювати музичні звуки, імпровізувати з ними, придумувати музичні мелодії різних настроїв, ритмічних малюнків. Він переконаний, що навчити музичного сприймання можна лише паралельно з музичною експресією ─ вмінням виражати свої думки, почуття, емоції музичною мовою.

Новий підхід до викладання музики, розроблений Р.Шафером, знайшов визнання в Канаді, Австралії та в інших країнах. Своєрідність його методики полягає в тому, що гра на музичних інструментах є базисом, який забезпечує розвиток інших компонентів музичної освіти.

Методику виховання творчих виконавських здібностей учнів розробив канадський педагог *Івон Плоуде*. Свою методику він назвав "м'юзикабек" (дослівно: "музика – це забава"). Суть її в тому, що учень, набуваючи можливість співати, грати під акомпанемент відомих музикантів, стає начебто рівноправним учасником професіонального оркестру, ансамблю, хору. Цього ефекту Івон Плоуде досяг шляхом комбінації кожної музичної п'єси, вміщеної у підручнику, із записами на магнітофонній касеті повної інструментовки твору, крім партії учня. Він може виконувати під супровід магнітофона класичну, джазову, народну, диско-, рок-музику. Такий підхід до навчання дає можливість дітям побувати в ролі справжнього артиста.

Цей метод застосовують також при залученні дітей до роботи над проєктами з мистецтвознавства, в ході яких музичне виконання комбінується з живописом, драмою, танцем. Він знайшов прихильників серед викладачів шкіл, коледжів, завоював популярність не тільки в Канаді, але й у США, Франції, Англії, і може бути застосований до складання акомпанементів, підголосків, канонів та ритмічних варіантів супроводів.

Музиканти XX ст. розглядають ритміку як один з найважливіших компонентів музично-творчої діяльності. Основоположник системи ритмічного виховання, швейцарський композитор і педагог *Е.Жак-Далькроз* висунув ідею використання руху як засобу формування музикальності людини. Він розглядав ритм у найширшому плані, надаючи йому універсального значення у вихованні та мистецтві. "Ритм, – пише він, – створює реформу у вихованні, ритм здійснює возз'єднання мистецтв" [29, 112].

Жак-Далькроз доводить, що ритм тісно з'єднаний з рухом, який, своєї черги, є зовнішнім втіленням результатів діяльності мозку. "Ми розкрили фізичну природу ритму: ритм є рух матерії, логічно й пропорціонально розподілений у часі й просторі", – пише композитор. Ритм у музиці й ритм у пластиці дуже щільно пов'язані, бо мають спільну основу – рух. Ритм можна назвати "тілом" музики. Важливо сприймати музику не тільки на слух, а й усім тілом, – це збільшує музичні переживання. Далькроз підкреслює взаємозв'язок між рухом і музикою: рухливий ритм без музичного супроводу позбавлений найжиттєвішого свого елемента. Разом з тим, зустрічаємо й супротивні думки автора: "... чуття ритму знайде свій повний розвиток і цілковито перейде в плоть і кров учня лише за тієї умови, щоб ритм сприймався окремо як щось зовсім самостійне стосовно музики. Чутливій душі юного музиканта ритм повинен уявитися як самостійна суть, а не як частина мистецтва, що не підлягає роздрібненню" [29, 112].

Далькроз надає особливого значення почуттю радості, яке допомагає душі дитини відкритися для творчості. На заняттях треба залучати до руху весь організм: саме це сприяє впливу музики і появі відповідної рухової реакції. Гуманний характер педагогіки Далькроза виявився у розумінні особливостей психіки дитини і в його прагненні, збагативши її радісними переживаннями, забезпечити її повноцінний розвиток. Проте Далькроз, безперечно, переоцінював роль ритму, тлумачачи його надто широко й універсально, стверджуючи, що він нібито здатний у своїй індивідуальній якості перетворювати складні суспільні явища.

Суперечливість висловлювань Жака-Далькроза не могла не відбитися на подальшому розвитку його теорії. Послідовники системи ритмічного виховання Жака-Далькроза, М.Ламберт, Ж.Компаньон, М.Томе, М.Бахман передбачають також спонтанну творчу ритмічну імпровізацію дітей на теми, навіяні малюнками, оповіданнями, фільмами. Багато уваги вони приділяють виконанню різних вправ, що ви-

магають від учнів швидкої, несподіваної реакції (різноманітні зупинки, зміни напрямку руху за сигналом – ударом у тамбурин, трикутник). Однак переважають вправи формального характеру; народній пісенно-ігровій творчості відведено явно недостатнє місце.

Критично аналізуючи теорію Жака-Далькроза та його послідовників, можна дійти висновків, що основні завдання ритміки – це формування в учнів сприйняття музичних образів і здатності передавати їх у русі; залучення до творчої імпровізації на теми, підказувані музикою, малюнками, віршами; стимуляція рухової творчої діяльності; використання ритмічних завдань як організуючого начала, що об'єднує різні види мистецтва.

Виразна мелодична лінія, ладове забарвлення, часові співвідношення, гармонія, нюанси – все це важливо для виявлення емоційного змісту музики. Та основне, вирішальне, що може бути виражене засобами руху, – це часові співвідношення в широкому розумінні слова: як розвиток і зміна музичних образів, структура твору, темпові, динамічні, регістрові, метроритмічні зміни. Тому музично-ритмічні рухи – засіб розвитку емоційної чутливості до музики, формування відчуття ритму і творчих здібностей. Своєрідна побудова народних хороводів, танців, ігор під спів дозволяє продемонструвати учням різноманітні способи творчої діяльності: різні варіації рухів, імпровізацію їх у танці, зміни лінії хороводів, різноманітні прийоми втілення ігрових образів.

Одним із актуальних завдань подальшого вдосконалення ритміки є більш активне формування у дітей творчих проявів через рухи, а також засвоєння традиційних обрядів, пов'язаних з давніми народними святами. Ці положення стають провідними у розробленні концепції дитячої творчої діяльності в сучасній національній школі України.

Спираючись на ідеї Жака Далькроза, відомий австрійський композитор і педагог *Карл Орф* (1895–1982) розробив методику музикування, якій надав синтетичних форм: поєднання співу й руху, ритмізованого читання віршів і гри на музичних інструментах, внаслідок чого музична діяльність дітей набуває творчого, імпровізованого характеру. К.Орф створює школу "Музика для дітей", у якій звертається до джерел дитячого музичного фольклору багатьох країн. Музичний, поетичний та ігровий матеріал, відібраний Орфом, включає народні поспівки, "дражнилки", лічилки, різноманітні ритмічні ігри та вправи, чимало всіляких "забав", театралізованих сцен, інсценівок, багатий пісенний репертуар.

К.Орф і його послідовники розробили нові типи інструментів, використавши досвід індонезійців: шляхом підключення резонаторів вони домагаються особливого звучання ксилофонів і металофонів, надаючи невластивої їм протяжності звучання; використовують глокеншпілі, різні типи флейти, дудки, різновиди народних скрипкових інструментів, скляночки з водою, в яких висота звучання точно фіксується і вкладається в звукоряди, а також чимало ударних інструментів: тамбурини, барабанчики різних конструкцій, трикутники, кастаньєти, невеликі тарілки. На цих інструментах грати дуже легко. Іноді у театралізованих сценах Орф схильний вдаватися просто до шумових ефектів. Діти імпровізують рухи під музику, підбираючи мелодію, акомпанемент або підголосок. Таке творче музикування сприяє розвиткові уяви, виховує імпровізаційні засади у дітей.

Інструментування маленьких партитур дуже прозоре: найчастіше звучать одна, іноді дві групи інструментів, супроводжуючи спів. Мелодії переважно побудовані на пентатоніці, але ритм дуже різноманітний і досить складний, що властиво фольклорові багатьох народів. Часто застосовується витриманий бас. У партитурах передбачається часта зміна різних дій: гра на тому чи іншому інструменті, потім спів, плескання в різному ритмі, знову гра, однак уже на іншому інструменті. За висловом Орфа, він “зробив спробу активізувати учнів через їхнє власне музикування, спрямував їх до імпровізації та до складання власної музики” [76, 41].

У своїй методиці К.Орф, спираючись на тлумачення ритму як універсальної компоненти різних видів мистецтв, починає творчі вправи з ритмізації вивченого тексту. Далі ритмічний кістяк мелодизується. В процесі ритмізації та мелодизації текстів провадяться обговорення і аналіз запропонованих варіантів окремих епізодів, вибір найкращих. Наступний етап – добирання знайденого мотиву та квінти, що його супроводжує на різних інструментах, віднаходження все нових і нових інструментальних варіантів.

Авторська школа К.Орфа розрахована на учнів від 6 до 14 років. Композитор вважає, що творча діяльність за його системою може поєднуватися з професійним навчанням дітей грі на музичних інструментах, а викладачі, які працюють за його методикою, повинні засвоїти теоретично і практично педагогічні принципи і прийоми системи творчого музикування.

Тривалий час музикування дітей у пентатоніці за методикою Орфа пов’язаний з ідеєю композитора не обмежувати розвиток ладо-

вого мислення учнів мажоро-мінорною системою. Починаючи з пентатоніки, потім підходячи до мажору, мінору, дорійського і фригійського ладів, учні сприйматимуть мажоро-мінорні тональності не як єдині, що існують у музичному мистецтві, а як різновид ладової різноманітності.

Мелодизації басу та середнього голосу також передує їхня ритмізація. *В.Келлер* зазначає, що у п'ятиступіневому звукоряді й у сфері бурдонного та остинатного супроводжень можуть виникати звукові "жорсткості" і паралельний рух між фактурами акомпанементу і мелодій, що не тільки не суперечить стилю, але й, навпаки, є своєрідністю такого викладу і надає йому необхідної гостроти і напруги. Елементарна музика, яку складають учні, пов'язана з невеликими хороводними формами, остинато і простим рондо, до яких діти підходять поступово, починаючи від найпростіших вправ на формотворення, – гра у питання-відповіді спочатку на матеріалі знайомих пісень, а потім відповіді експромтом на основі незнайомих пісень.

В.Келлер застерігає педагогів від можливості вважати похибки учнів, які ще не здатні відчути співвідношення пропорцій, за оригінальну творчість. "Шульверк" розрахований на довгий період навчання, ускладнення завдань має декілька напрямків: 1) ладова ознака – від пентатоніки до мажору і мінору, дорійського і фригійського ладів; 2) поступове ускладнення форми; 3) перехід від бурдонних та остинатних супроводжень до тризвуків, основних гармонічних функцій **T**, **S** і **D**, дискантування на запропоновану мелодію.

Намаганням уникнути стереотипу в музичному розвитку учнів пояснюється також переважне використання в "Шульверку" остинатних і парафонних композиційних прийомів та менше прикладів на елементарні форми в кадансуючих тональностях, де мажорні і мінорні мелодії підтримуються основними гармонічними функціями (**T**, **S** і **D**). Відтак можливе застосування основних гармонічних функцій поряд з остинатними парафонними композиційними прийомами. Недоцільно також починати кожну імпровізацію з ритмізації тексту, постійно розділяючи творчий процес складання мелодії на ритмічну і звуковисотну організацію музичного матеріалу. Учень, який створює мелодію, повинен уявити її цілісно.

Визначну роль у створенні національних засад музичної педагогіки Угорщини відіграли видатні композитори, культурні діячі і педагоги *З.Кодай* і *Б.Барток*. Саме поезія та музика, за Кодаєм, спираються на старовинні традиції і здатні зберегти культурну однорід-

ність нації. Для того щоб повернути народові його національні музичні скарби, за ідеями Кодая і Бартока, необхідно діяти в трьох напрямках:

1) шляхом фольклористики, коли від носіїв збираються, записуються і публікуються справжні народні пісні як старого, так і нового стилів (підсумком став звід угорського музичного фольклору "Corpus musicae popularis Hungaricae", до якого увійшли й численні дитячі пісні);

2) зверненням до композиторської діяльності, тобто вільне використання народних джерел у творчості, поєднання народного з високопрофесійним, народної мови – з сучасними засобами музичної виразності (це геніально зробили Кодай і Барток у своїй музиці для дорослих і юного покоління, спираючись на старовинні та сучасні пласти угорського фольклору);

3) вирішенням музично-педагогічних проблем на національних засадах (підсумком стала цілісна концепція музичної освіти, розроблена Кодаєм, та національний музичний репертуар, складений Бартоком, Кодаєм та їхніми послідовниками).

На жаль, інколи систему Кодая зводять до методу релятивної сольмізації, забуваючи кінцеву мету – разом з учнем проникнути в душу музики у такий спосіб, аби й музика проникла в душу учня.

Основна ідея Кодая співзвучна з думками Б.Яворського та послідовниками його теорії творчої діяльності: розвиток в учнів усіх ланок навчання ладового музичного мислення, тобто "учню слід подати таке – чисто музичне – сприйняття звуків, яке буде завжди виходити з їх взаємозв'язків у середині ладу" [131, 40]. Народна пісня мала бути основою навчання, тому що викреслені з пам'яті населення кращі зразки фольклору, забуті музичні скарби, на думку Кодая, знову повинні стати національним надбанням, стати рідною мовою, яка містить у собі високі естетичні й етичні цінності, втілені у прості та ясні форми.

В умовах відродження національної культури та освіти в Україні ці думки Кодая актуальні й на часі для розв'язання існуючих проблем.

З.Кодай вважав, що лише хоровий спів спроможний піднести музичну культуру народу на високий щабель, проте вокальна опора в інструментальному навчанні, яку пропонує композитор, викликає багато сумнівів. Розвиток музично-слухових уявлень піаніста може проходити й на іншій основі. Так, відомий фортепіанний педагог і те-

оретик *К.Мартинсен* вказував, що не кожний метод слухо-вокального навчання корисний. Вокальне навчання, як і інструментальне, може спиратися й таки насправді спирається переважно на моторну сферу (запам'ятовування рухів гортані), і проспівування само по собі ще не сприятиме встановленню необхідних зв'язків між акустичним центром нашої психіки та інструментальною моторикою [61, 131].

Хоровому музикуванню як виду практичної діяльності З.Кодай надавав виняткового значення. Та чи забезпечує сам по собі високий рівень хорової культури виховання слухацької аудиторії? Не можна обмежувати сприйняття людей лише хоровою музикою. Музична культура ширша, ніж хорова і для музичного виховання слід залучати різні музичні жанри, в тому числі симфонічну, оперну, камерну (інструментальну і вокальну) музику.

В аспекті музичної творчості саме у процесі навчання грі на фортепіано Б.Барток далі розвинув і втілив в інструментальну педагогіку прогресивні ідеї Кодая.

Інноваційною методикою фортепіанного навчання юних піаністів є "Мікрокосмос" *Бела Бартока*, який складається з шести зошитів. Основна ідея його авторської школи – зв'язок навчання з формуванням музичного мислення, засвоєння сучасної музичної мови на основі народного мистецтва. Спираючись на матеріали фольклору, угорського та сусідніх народів, близького слуховому досвіду дітей Угорщини, Бела Барток підводить учнів до розуміння засобів виразності сучасної музики. Композитор не вдається до прямого цитування фольклорних зразків, а відтворює артистично й вільно народний виконавський стиль ("У трансильванському стилі", "Танці в болгарських ритмах", "В югославському стилі").

Вивчаючи "Мікрокосмос" Бела Бартока, дитина проходить шлях від знайомої з дитинства народної музики до сучасного мистецтва. Основні напрямки музикування концентруються навколо чільних сфер: інтонаційної, метроритмічної, поліфонічної, ладогармонічної, формо-структурної. Збагачення ладоінтонаційної сфери характерною для народної музики ладовою мінливістю підводить до використання таких типових засобів виразності музики XX ст., як політональність, полілад, полігармонія ("Обертони", "Мелодія в тумані", "Казка про мушку").

Ритмічне виховання в "Мікрокосмосі" композитора базується на використанні танцювальних ритмічних формул угорського фольклору: акценти, синкопи, перемінний розмір, метроритмічне варіювання

тощо. У поліфонічному вихованні прийоми народного багатоголосся вступають у взаємодію з поліфонічними засобами композиторів епохи бароко.

Виконуючи п'єси "Мікрокосмосу", дитина знайомиться з композиторською технікою Бела Бартока і дізнається, як створюється музика. "Мікрокосмос" виховує учня не тільки як виконавця, але й надихає його на власні творчі експерименти. П'єси першого зошита та наступні вправи можна розглядати як моделі для імпровізації, подібні до інвенцій Й.-С.Баха.

"Мікрокосмос" – сучасна музична енциклопедія інноваційної музичної педагогіки, незважаючи на те, що він відбиває лише індивідуальний композиторський досвід, типовий бартокський стиль і потребує ознайомлення учня з іншими творчими школами. Особистість учня як творця поставлена Бела Бартоком в основу його школи, а музична діяльність дитини здійснюється на національному фундаменті з проєкцією на сучасне мистецтво і XXI ст.

Таким чином, пошуки психологів, філософів і педагогів спрямовані на виявлення доцільних форм і методів творчої діяльності учня. У полі їхньої уваги перебувають проблеми становлення творчої особистості в її найрізноманітніших естетичних проявах.

З новаторських позицій у сучасній зарубіжній науці трактується взаємозв'язок між "естетичним", "емоційним", "творчим", "індивідуалізованим" вихованням, розкриваються естетико-виховні можливості всіх навчальних дисциплін, зовнішнього середовища. Найважливіші функції у реалізації цілей навчального процесу відводяться формуванню творчої особистості.

Значно більше уваги, ніж вітчизняні вчені, зарубіжні дослідники творчості приділяють розвитку фантазії, мрій, сюрреалістичному відчуттю дійсності, стверджуючи цей підхід приналежністю людини ірраціональній біологічній природі (П.Еббс, М.Тіппет). Разом з тим, стверджується теза про те, що справжнім творцем може стати тільки та особистість, яка має глибокі знання у певній сфері (П.Еббс, К.Орф, З.Кодай). Надається перевага вивченню різних видів мистецтв у процесі інтеграції творчої діяльності особистості (Р.Гібсон, П.Брінзон, М.Грін, К.Орф) із застосуванням методу перенесення в естетичну сферу індивідуального життєвого досвіду і автобіографічних моментів (оповідання, драма, танець, малюнок, музична п'єса, фотомонтаж тощо). Одним із способів синтезу різних видів мистецтв стає ритм (Е.Жак-Далькроз, К.Орф).

Дуже цінною є думка (Р.Грегем, Б.Ландек, Д.Біч, З.Спенсер) про залучення дитини до повноцінного естетичного сприймання традиційної обрядовості та використання національних форм інструментального музикування в синтезі різних видів мистецтв (К.Орф, З.Кодай, Б.Барток, Су Сібато, Судзукі).

Вагомий внесок у теорію і практику української музичної школи зробив видатний музикознавець і педагог *Б.Л.Яворський* (1877–1942), автор теорії ладового слуху, вихователь багатьох діячів української музичної культури – М.Леонтовича, П.Козицького, Г.Верьовки, М.Вериківського, Е.Скрипчинської.

Б.Яворський висунув на перше місце у вихованні особистості формування творчих здібностей. Він вважав, що "педагог-музикант повинний не тільки навчати, але й виховувати, вироблювати з дитини не пасивного споглядача життя..., а її ... активного учасника, творчого будівника майбутнього", "творча система музичного розвитку народжує в людині потребу активно направляти свою творчу ініціативу в кожній вибраній ним формі діяльності" [132, 85]; пропонував вводити творчість в програми всіх відділень спеціальних музичних шкіл, включаючи підготовку інструменталістів-виконавців; вказував на різні форми дитячої творчої діяльності: хорове, інструментальне і диригентське виконавство; слухання музики та її критична оцінка, літературні й художні ілюстрації музичних творів; інсценування пісень, інструментальних творів і, головне, безпосереднє індивідуальне та колективне складання музики. Наприклад, інсценування музики може проходити як ритмічна імпровізація або в процесі складання і відтворення музично-сценічних образів, дитячих народних пісень, п'єс Гріга, Глієра, Шуберта, Шопена.

Музично-педагогічна діяльність Б.Яворського формувалася під впливом видатних діячів української культури, зокрема В.В.Пухальського, в класі якого він навчався з 1894 по 1898 рр. у Київському музичному училищі, професорів Київського університету Св. Володимира під час навчання на математичному факультеті, а також прогресивних музикантів Московської консерваторії (1899–1903) С.І.Танєєва, С.В.Смоленського (останній пробудив у свого вихованця глибокий інтерес до фольклору, його збирання та вивчення). Тож і в педагогічній діяльності Б.Яворський спирався на фольклор.

Педагогічні ідеї Яворського формувалися у творчій співдружності з видатними музикантами-педагогами початку XX ст. К.Стеценком, М.Леонтовичем, Б.Асаф'євим, Н.Брюсовою, В.Шацькою. Його

пошуки були близькі до позицій В.Шацької. Ідея розвитку творчих сил дитини, пошуки методів стимуляції її творчих проявів зближували двох видатних музикантів.

У період роботи в Києві (1917–1921), де Яворський організував Київську народну консерваторію, заклав власну школу однодумців-соратників, які втілювали педагогічні ідеї свого вчителя, він веде активні пошуки шляхів та прийомів розвитку творчої активності учнів. У наступні роки вироблена система буде розповсюджена учнями і соратниками Б.Яворського – Е.Скрипчинською, Н.Гольденберг, М.Вериківським та іншими. (приклад 2.1). Проблемам дитячої творчості музикант присвячує статтю "Непосредственное звуковое творчество детей", у якій вказує на доцільність і необхідність керування дитячою творчістю.

Уточнення та збагачення педагогічних принципів проходить також у результаті ознайомлення Б.Яворського з позиціями видатних діячів культури щодо пошуків вирішення складних проблем сприйняття різних видів мистецтв у їх сполученні. "Я все думаю над тим, як би знайти більш аналогій між різними мистецтвами,"– писав Б.Яворський [130, 497]. Ці пошуки привели його до думки про використання різних асоціацій при формуванні творчих якостей. У працях Л.С.Виготського він знайшов підтвердження своїм практичним наробкам. Виявлення зв'язків музики з іншими видами мистецтв, зокрема через фольклорні джерела, забезпечили конкретне практичне вирішення цієї проблеми.

Теоретичні положення видатного психолога Л.С.Виготського щодо синкретичності дитячої творчості, заснованої на цілісному сприйманні світу, та її залежності від життєвих вражень знайшли практичне втілення у тезах Яворського про те, що основними стимулами творчості та продуктивної діяльності дітей має бути навколишнє середовище: оточуючий світ звуків природи, вірші або проза, програмно-ілюстративні завдання, ритми рухів і танців, проникнення в зміст музики. Дитяча фантазія, уява, не збагачуючись життєвими та художніми враженнями, стають досить обмеженими, і тому потребують постійної допомоги викладача, збагачення новими асоціаціями.

Яворський у педагогічній практиці залучав різні асоціації: зорові, звуковисотні, моторно-динамічні, вербально-комунікативні. Значне місце він відводив музичним асоціаціям, в основі яких лежать жанрова природа музики та її інтонаційний зміст, вихованню у дітей ладового відчуття.

Приклад 2.1

Оскільки теорія інтонації музиканта заснована на народному мелосі, найпривабливішими були дитячі твори, де відчував зв'язок з народною піснею. Чітка орієнтація учнів на жанрову природу музики виявилась у складенні яскравих танців, маршів, мелодійних колискових, особливо в молодших класах.

Великого значення в педагогічному процесі Б.Яворський надавав єдності емоційного і свідомого, основуючись на розвиткові асоціативних зв'язків у сприйманні творів мистецтва. Він спирався на вияв однозначної емоційної дії на людину різних видів мистецтв або явищ життя, схожих за змістом. На заняттях Яворський ніби-то занурював учнів в епоху життя композитора, викликаючи у них емоційний відгук, створюючи атмосферу переживання. Одночасно музикант виховував і формував мислення слухачів, здійснюючи аналіз структури та архітектоніки твору. Цей талант яскраво проявився, коли Б.Яворський організував так звані "понеділки" (1899), тобто постійно діючий гурток, де виконувалась музика, читались лекції, велись пошуки методів формування навичок музичного сприйняття.

Велику увагу приділяв Яворський встановленню зворотних зв'язків між учителем і учнем. Він систематично вивчав запити, побажання, нахили, прагнення своїх вихованців. З цією метою досить часто провадились анкетування.

Працюючи з великими групами учнів, Б.Яворський та його послідовники здійснювали свої задуми у процесі колективної творчості. Навіть вокальні імпровізації не були чисто індивідуальними, оскільки один учень доповнював іншого.

Для розвитку творчих здібностей здійснювався індивідуальний підхід. Шлях до формування індивідуальності учня відкривався через творчі завдання, що ставились як перед всім колективом, так і перед кожним його учасником. Поняття творчого завдання педагог трактував широко, вважаючи, що його постановка залежить від внутрішніх (суб'єктивних) та зовнішніх (об'єктивних) факторів.

Робота з учнями велась поетапно. Умовно можна виділити п'ять етапів становлення творчості, які сам Б.Яворський називав "введенням у творчість":

I. Накопичення вражень.

II. Спонтанне вираження творчих здібностей спочатку в зорових, сенсомоторних, мовних виявленнях (творчість колективна).

III. Імпровізація рухова, мовна, музична, ілюстрації в малюнках.

IV. Складання власних композицій, що відбивають якісь художні враження: одноголосних пісень, віршів, прозаїчних мініатюр, пластичних композицій, написання теоретичних праць (писемних аналізів структури творів, засобів музичної виразності); створення малюнків, переважання індивідуальної творчості.

V. Музична творчість. Написання пісень (одно- та двоголосних), п'єс для фортепіано.

У формуванні навичок складання музики Яворський відводив вагому роль свідомому оволодінню тематичним матеріалом. Використовувались такі прийоми, як варіювання (ритмічне, теситурне, фактурне та ін.), остинатні фігури, імітації. Свідомість у доборі засобів виразності виявлялась у намаганні оволодіти більш складними формами.

Б.Яворський розробив основні напрямки у формуванні творчості, які не втратили цінності до наших днів і можуть використовуватися при виявленні стрижневих засад національної музичної школи в умовах морально-духовного піднесення нації на сучасному етапі:

1) ідея розвитку творчих сил дитини як засіб формування її особистості;

2) доцільність і необхідність педагогічного керування дитячою творчістю;

3) вивчення фольклору як стимулу творчого розвитку учнів;

4) розвиток творчої уяви і асоціативного мислення через широке застосування різних видів художньої діяльності, виходячи з цілісного сприйняття, характерного для дитячого віку;

5) система завдань поступового "введення в творчість".

Творчому розвитку особистості в процесі навчання великого значення надавав *Б.В.Асаф'єв* (1884–1949), який писав: "Кожний, хто в будь-якому з мистецтв має змогу створити хоча б крихту чогось власного, відчуватиме це мистецтво і розумітиме його глибше, органічніше, ніж той, хто не зробив цього... кожний, хто хоча б невеликою мірою відчув у будь-якій сфері мистецтва радість творчості, буде в змозі сприйняти та оцінити все добре, що діється в цій сфері..." [4, 149]. Він вважав, що музична творчість проявляється не лише у створенні складної музики. Співак, який веде підголосок у народному хорі, – теж композитор. Імпровізація завжди була живим джерелом, що освіжає народне мистецтво; в музичній педагогіці продовженням цієї традиції є розвиток музично-творчих навичок учнів. Б.Асаф'єв застерігав проти навчання тільки ремеслу, як це роблять деякі, за його

висловленням, “навчателі грі на роялі”: дітям можна прищепити навички елементарної композиції, а найпростіший та найкоротший шлях до цього – винахід варіантів наспіву, підголосків до основної мелодії.

Наступний етап – залучення дітей до імпровізації. Варіанти складеної мелодії порівнюються між собою, визначаються розбіжності і виявляється кращий мотив. Складання і обговорення варіантів мелодії проходить колективно, що надає учням можливості свідомо підійти до аналізу результатів творчості.

Б.Асаф’єв пропонує також взяти вірш, підібрати до нього мотив, а потім наштовхнути учнів на пошук яскравішої мелодії. Діти можуть порушувати правила композиції, та це несуттєво. Важливо, що вони виявляють творчу активність. При складанні підголосків та пошуку легкої фігурації до основного наспіву не можна створювати паралельний голос, тому що це механічна, а не творча робота.

До вільної імпровізації доцільно залучати тільки тих дітей, які пройшли етап накопичення слухових уявлень. Особливого значення композитор надає інструментальній імпровізації, за допомогою якої можна ілюструвати казку, “знаходячи музично-ритмічні аналогії рухам або привносячи елемент звукофарби в зображення будь-яких явищ. Наприклад, разом з дітьми була складена опера “Попелюшка” за казкою Перро (1906).

На основі аналізу теоретичних робіт та практичного досвіду Б.Асаф’єва можна дійти висновку, що:

– творчість не є надбанням лише обраних, а виростає з народних традицій імпровізації;

– національний фольклор, його вивчення та використання – важливий стимул музичної творчості;

– творчості можна навчити і треба керувати цим процесом;

– складання музики стимулює дітей до активності і викликає підвищений інтерес до навчання;

– дитяча творчість пов’язана із слуханням та виконанням музичних творів, їх вивченням та аналізом;

– складання підголосків та варіантів мелодій – засіб активного залучення дітей до творчості, що відповідає природі існування пісенного фольклору.

У 1924 р. при музично-педагогічному факультеті Московської державної консерваторії була організована Дослідна школа, у якій систематично провадились заняття, спрямовані на музичну творчість

дітей під керівництвом студентів. Роботу очолював *І.С.Рабінович*. Комплексні заняття (хор, музична грамота, ритміка) поєднувалися з індивідуальними. Було зібрано численні вокальні та інструментальні твори, серед них дві опери – "Піонер у колгоспі" та "Піонер у таборі" (остання була в 1932 р. поставлена на сцені Державного театру юного глядача).

У 30-х рр. робота з дитячої творчості провадилась у спеціальних музичних школах-десятирічках Києва, Одеси, Москви і Ленінграда. Учні класу викладача *Л.П.Штейхер* Ленінградської музичної школи-десятирічки склали оперу "Дурний Ганс", що виконувалась на сцені концертних залів міста. У Києві активно працювали в музичній школі ім. М.Лисенка послідовники Б.Яворського, розвиваючи систему, закладену вчителем. У кінці 30-х рр. ця робота набула поширення. На Всеросійській нараді музикантів-педагогів з питань теорії і практики дитячої музичної творчості, що проходила у листопаді–грудні 1938 р. у Московському Центральному Будинку художнього виховання дітей, було продемонстровано близько 100 вокальних та інструментальних творів дітей від чотирьох до 17 років; були сформульовані принципові питання розв'язання проблеми дитячої творчості; підкреслювалося, що вона не є спонтанним самовираженням дитини, а детермінована навчанням і вихованням, визначалась необхідність керувати ним: "Для розвитку інтересу дитини до творчої діяльності, для систематичного її збагачення вихователь повинен уміло й чуйно керувати художньою творчістю дитини, обережно й неухильно вести дитину по шляху дедалі більшого усвідомлення того, що вона сприймає, збагачувати дитяче сприйняття спостереженнями природи, навколишнього життя, творів мистецтва" [3, 1].

У Резолюції було записано: "Система музичного виховання на основі активізації творчої ініціативи дітей сприяє більш глибокому розумінню музики, більш швидкому розвитку музичного слуху і музичної пам'яті, дає можливість дитині глибше відчувати виразні засоби музики і дозволяє їй яскравіше розвивати свої виконавські можливості" [3, 39].

Водночас були й інші погляди. Саме проти невтручання вихователя у процес розвитку дитини та переоцінки її творчих можливостей виступала *С.Руднєва*: "Порівнюючи процес дитячого сприйняття і творчої реакції дитини з творчим процесом художника, ми можемо сказати, що дитина є ніби маленьким примітивним художником. Тому саме засобами художнього виховання можна розвинути й зберегти

в ній ті дані її дитячої психіки, які становлять і в житті дорослої людини цінність: емоційність образного сприйняття та поєднану з нею велику творчу активність. Якщо цього не зробити, то дитина, підростаючи і розвиваючи в собі здатність до аналітичного сприйняття, легко втрачає свою первісну примітивну цілісність, а разом з нею значною мірою втрачає і творчу активність" [3, 39].

Визнання за дітьми ролі "творців", у твори яких не можна втручатися дорослому, твердження, що разом із аналізом у дітей губиться і творча активність, і цілісність, є неправильним, інша річ, що керівництво дитячою творчістю і залучення учнів до аналізу потребує великої майстерності і чуйності від вихователя.

Етапним явищем в історії дослідження питань дитячої творчості була праця *К.Головської* "Дитяча музична творчість" (1944), присвячена продуктивній діяльності старших дошкільників і молодших школярів, творчості дітей та діяльності педагога. Під творчістю, на її думку, треба розуміти прояв ініціативи дітей у створенні мелодій, пісень, інструментальних творів на основі набутих знань музичної грамоти.

К. Головська недостатньо розкрила сам процес складання музики, мотиви, способи діяльності дитини, оскільки аналізувала вже готову продукцію дитячої творчості. Важливим є висвітлення правильного взаємовідношення між музичною творчістю дітей та їх навчанням. Чим краще і більше оволодівають учні виконавськими вміннями та музичними знаннями, тим вільніше вони переносять останні у творчу діяльність.

Етапи музичного розвитку дітей залежать від сформованості ладового чуття. На першому етапі розвиток чуття ладу переходить у процесі слухання, виконання музики й створення музичних фраз; на другому – засвоюється ладова структура музичних творів; на третьому – відбувається повне усвідомлення мажору та мінору, відчуття нестійких звуків ладу та їх тяжінь. Безумовно, на педагогічну та дослідницьку діяльність К.Головської мала вплив теорія ладового ритму Б.Яворського, яка може бути не тільки джерелом дитячої творчості, а й серйозних професійних досягнень, як у "14 маленьких прелюдіях в гармонійній системі ладового ритму" (1958) М.Вериківського, вихованця Б.Яворського. У системі формування навичок доцільно використовувати не тільки ідею видатного музиканта, а й розроблені ним схеми [132].

К.Головська визначає пріоритетні методи стимулювання дитячої творчості. Поштовхом для складання мелодій може бути короткий образний текст, де міститься контраст, що потребує втілення в музичній характеристиці: сонце – хмара, великий – маленький тощо. Складання музики відбувається тільки після аналізу тексту, мета якого – навчити дітей свідомо сприймати текст. Результати індивідуальних творчих знахідок діти повинні аналізувати під керівництвом педагога і вибрати кращий варіант.

Наступним етапом є складання дітьми мелодій на власний текст і жанрових мелодій без слів на основі зразка. Ускладнення завдань слід пов'язувати з конкретними завданнями музичної грамоти: складання мелодій у дво- або тридольному розмірі, в мажорі або мінорі, на заданий ритмічний малюнок, складанням підголосків.

К.Головська довела ряд положень, які мають значення для дальшого розвитку теорії дитячої музичної творчості:

– більшість дитячих творів не має об'єктивної цінності для мистецтва, але робота над ними сприяє музично-творчому розвитку дитини, формуванню її виконавських навичок;

– якщо, з одного боку, дитяча творчість розвивається на основі знань та навичок, що засвоїла дитина, то, з іншого, творчі вправи активізують процес навчання, оскільки потребують не автоматичного засвоєння знань, а самостійного оперування ними;

– творчий розвиток кожного учня проходить індивідуально під впливом виховання і навчання, дитина є одночасно об'єктом виховання і суб'єктом свого розвитку;

– застосування теорії ладового ритму Б.Яворського у формуванні дитячої творчості дає плідні результати.

Наприкінці 40-х рр. з'являється стаття видатного психолога *Б.Теплова* "Психологические вопросы художественного воспитания" (Известия АПН РСФСР. – 1947. – № 11). Для дослідників та практиків дуже важлива думка Б.Теплова про нерівномірність розвитку творчості в різних видах художньої діяльності, що дає можливість у процесі музичних занять залучати спочатку дітей до творчості у тих видах, у яких вони можуть себе легше проявити: художня ілюстрація до музичного твору, гра-драматизація на основі дитячої пісні або програмної фортепіанної мініатюри, словесна ілюстрація до музики тощо. Розвинувши творчий досвід дитини у споріднених видах мистецтва, можна переходити до виконання музично-творчих завдань.

Новим важливим етапом у дослідженні дитячої музичної творчості є фундаментальні праці *Н.О.Ветлугіної,* в яких вона вказує, що теоретично необхідність дитячої творчості визнана всіма, хоча практично відносини між вихованням, навчанням і розвитком у процесі залучення дітей до творчості вирішуються не завжди правильно, недоопрацьованими залишаються й деякі теоретичні аспекти та система педагогічного керівництва творчістю.

Дискусійним залишається основне: якщо наявність спонтанних творчих проявів мало хто заперечує, то питання про те, чи залишати сам процес творчості спонтанним, чи його можна сформувати, є спірним. За Н.Ветлугіною: "Якщо не керувати розвитком дитини, то ці спонтанні прояви залишаться нереалізованими. В умовах же організованого керівництва інтерес до творчості розповсюджується й на багато інших сторін життя дитини" [18, 229].

Оскільки джерелом дитячої музичної творчості є навколишнє життя і музичне мистецтво, то спілкування дітей з музикою, послідовність у застосуванні її зразків, створення життєвих ситуацій, що стимулюють творчість, є основами формування останньої. Творча діяльність дітей розвивається завдяки послідовному педагогічному керуванню.

Н.Ветлугіна виділяє такі узагальнені способи активізації творчої ініціативи, які можуть бути застосовані до всіх видів музичної діяльності дітей різного віку:

1) спосіб орієнтування в музичних явищах шляхом вслуховування (цей спосіб лежить в основі всієї музично-слухової культури і є обов'язковою умовою розвитку найпростіших слухових навиків сприйняття музичних образів та формування музичного слуху);

2) спосіб диференціації музичних явищ шляхом зіставлення їхніх контрастних і схожих відношень (в основі музики як часового мистецтва лежить принцип контрасту й тотожності);

3) способи орієнтування в музиці як в естетичному явищі, що викликає відповідні переживання, породжує роздуми;

4) способи творчого ставлення до музичних явищ, коли в процесі сприйняття музичних образів виникає творча уява, з'являються зародки музичної творчості.

ПРАКТИКУМ № 1
Формування в учнів сприйняття музичних образів і здатності передавати їх у русі

Заняття відбувається з групою студентів у формі рольової гри, де головною діючою особою є вчитель музики, роль якого повинні зіграти позмінно всі студенти.

1. Наведіть основні положення системи музичного виховання Е.Жака-Далькроза.
2. Виявіть дискусійні аспекти теорії ритму Е.Жака-Далькроза.
3. Підберіть музичні твори для спонтанної ритмічної імпровізації.
4. Намагайтесь у пластиці відтворити художні образи музичних творів, передаючи в рухах розвиток і зміну образів, структуру твору, темпові, динамічні, регістрові, метроритмічні зміни.
5. Спробуйте виявити емоційний зміст обраних музичних творів у малюванні різними фарбами або кольоровими олівцями,не вдаючись до предметного зображення.

ПРАКТИКУМ № 2
Розвиток в учнів відчуття форми твору в процесі інструментального музикування

Заняття відбувається з групою студентів у формі рольової гри з використанням дитячих ударних інструментів.

1. Сформулюйте музично-естетичні принципи видатного австрійського композитора і педагога Карла Орфа.
2. Доведіть ефективність використання системи Карла Орфа в умовах українських музичних шкіл і шкіл мистецтв.
3. Підберіть українські фольклорні мелодії з обрядового календаря для наступної інструментальної імпровізації у формі варіацій.
4. Складіть партитуру для ударних інструментів у формі варіацій.
5. Виконайте складену партитуру, постійно змінюючи групи виконавців.
6. Додайте до інструментальної імпровізації інсценівку обрядової дії.
7. Зробіть відеозапис і проведіть обговорення музично-ритмічної інсценівки фольклорної мелодії.

Питання для самоперевірки

1. Які психолого-педагогічні концепції покладені в систему педагогічного керівництва музично-творчою діяльністю учня-музиканта?
2. Визначіть етапи музично-творчого процесу.
3. Як Ви розумієте суб'єктивну і об'єктивну значущість продуктів музично-творчої діяльності учнів?
4. Порівняйте педагогічні погляди на принципи і методи музично-творчого виховання особистості видатних учених XX ст., таких як Пітер Еббс, Ентоні Сторр, Майкл Тіппет, Рекс Гібсон.
5. Охарактеризуйте ведучі педагогічні системи музичного виховання молоді XX ст.
6. Доведіть значущість спадщини Б.Яворського в розробленні теорії і практики творчого виховання особистості в українській музичній школі.

2.2. Виховання ментальності учня в дитячій музичній школі

Фортепіанна педагогіка переходить від описання педагогічних явищ і загальних методичних рекомендацій до вивчення внутрішніх законів навчальної діяльності на засадах усебічного пізнання закономірностей виконавського мистецтва, використання естетики, педагогіки, психології, фізіології тощо.

В інформаційно-комунікативній системі "композитор – виконавець – слухач" в ролі необхідної сполучної ланки між композитором і слухачем виступає виконавець, який в індивідуально-неповторному вигляді об'єктивує для слухача не нотний текст, а художній зміст музичного твору.

У кожному учні слід вбачати потенціального виконавця, тому процес повноцінного навчання грі на фортепіано не можна відокремлювати від музично-творчої діяльності, що виробляє ціннісне ставлення дитини до музичного мистецтва, активно формує її духовний світ.

Визначний український піаніст, педагог і музично-громадський діяч Роман Савицький, який довгий час викладав у Музичному інституті ім. М.Лисенка у Львові та в Українському музичному інституті в Нью-Йорку, порушує як першочегову проблему формування у фортепіанному класі ментальності учня.

Загальнодидактичний принцип виховального навчання набуває нового значення в музичній педагогіці і формулюється як двоєдність навчання і формування ментальності учня. Нехтування цим принципом веде до формалізму у фортепіанній педагогіці, до звичайного вишколу.

Кожен піаніст спочатку плекає в своїй уяві музичний образ твору, а вже потім втілює його на інструменті. Тільки у цьому разі гра його стане творчим актом, який перетворює світ звукових уявлень у реальне звучання.

Уявлення виникає на різних рівнях відображувальної системи людської психіки: репродуктивному, пов'язаному з конкретно-чуттєвим розкриттям, і продуктивному – творчому рівні. Необхідною передумовою виконавської співтворчості є здатність до ідеальної "переробки" конкретно-звукових музичних уявлень у художній образ. Здатність же до конкретних звукових уявлень музичного матеріалу – один з основних компонентів музичного слуху.

Розвиток слухової сфери має для піаністів особливе значення, бо фортепіанна моторика "...зовсім не передбачає як необхідну умову слухових уявлень. Зіграти мелодію на фортепіано може і глуха від народження людина, яка не мала не тільки слухових уявлень, а й навіть слухового сприйняття. Цілком можливе і, на жаль, дуже поширене суто рухове запам'ятовування музики" [100, 261].

Отже, формування та розвиток здатності піаністів до конкретно-звукових уявлень є важливим завданням у навчанні. Відомий німецький педагог і музичний діяч *К.Мартінсен* протиставляв поширеному способу навчання грі на фортепіано "від моторики до звучання" єдино правильний – від слухового уявлення через моторику до звучання. Розберемо дію принципу єдності навчання і формування ментальності на прикладі початкового навчання, бо саме за цього періоду закладається фундамент музично-творчого розвитку майбутнього виконавця.

Живе споглядання для музиканта – це слухове сприйняття музики, і навчання має будуватися так, щоб абстрактному мисленню, графічному зображенню звуків передувало живе слухове сприйняття музичного образу.

Розпочинати навчання грі на фортепіано можна тоді, коли дитина вже матиме певний запас музичних вражень. Спів знайомих і нових пісень, рухи під музику, слухання яскравих п'єс, коли емоційно-образне сприйняття поєднується з надзвичайно простою формою пі-

знавання шляхом зіставлення й порівняння, сприятимуть нагромадженню музичних вражень у дитини.

Виходячи із законів пізнання, підбирання за роялем музики, що вже звучить у голові дитини, має передувати навчанню грі по нотах.

Вивчення досвіду видатних музикантів-методистів у галузі розвитку музично-слухових здібностей піаніста являє великий інтерес. Так, експериментальна робота цього навчання грі на фортепіано в загальноосвітній школі проводилася групою московських педагогів Музично-педагогічної лабораторії під керівництвом *Г.Прокоф'єва*. У 30-х рр. *О.Щапов* практично розв'язує нові методичні проблеми масового навчання грі на фортепіано, працюючи з дітьми в Ленінградському Будинку художнього виховання та в музичній студії Ленінградського Палацу піонерів, і теоретично обгрунтовує їх у книзі "Початкове навчання грі на фортепіано". Праця *Т.Беркман* "Індивідуальне навчання музики" була підсумком дослідження, проведеного в загальноосвітній школі. Автори цих праць велику увагу приділяли слуховому вихованню учнів. Ця проблема розробляється також у фортепіанній педагогіці *Л.Баренбойма*, у "Перших уроках юного піаніста" *Б.Міхеліс*, у статтях *С.Ляховицької*.

Однак жодна із згаданих робіт не охоплює всіх основних методів розвитку слухо-творчих здібностей, не накреслює послідовного, планомірного шляху виховання учня протягом усього його навчання. Основне місце у пропонованих педагогами методах посідає підбирання і транспонування на слух. Менше уваги приділяється іншим методам розвитку слуху, зокрема імпровізації.

У процесі навчання треба поступово ускладнювати слухові завдання від найпростіших, коли звуковий образ зароджується спочатку від сприйнятого зовні і переробляється учнем у процесі добору, транспонування й запису мелодії, до складніших завдань, коли учень самостійно створює звуковий образ на основі сприйняття лише нотного запису. Згадаймо, принагідно, пораду *Р.Шумана*: "Ти мусиш дійти до того, щоб розуміти будь-яку музику на папері" [121,7].

Навчившись орієнтуватися на клавіатурі і чітко уявляючи зв'язок між напрямком руху мелодії та її реалізацією на фортепіано, дитина може самотужки почати підбирати легкі мелодії. Найкращим матеріалом для цього є народні пісні, прості за своїм мелодичним і ритмічним рисунком, тональною основою та такі, що відповідають найвищим естетичним вимогам.

Мелодію слід попередньо закріпити в пам'яті яскраво й точно. Напрямок руху, звуки, що повторюються, допоможуть учневі відтворити мелодію на фортепіано.

Педагоги не мають спільної думки щодо перевірки точності запам'ятовування мелодії шляхом її попереднього проспівування безпосередньо перед добором. "Без твердого знання тексту та правильно проспіваної з текстом мелодії не треба починати добору" [31,3].

К.Мартінсен рішуче заперечує вимогу, аби справжнє музичне виховання виходило із співу і лише через нього розвивалося б вивчення рояля. Він доводить, що вироблений "слухо-співочим навчанням" умовний рефлекс (народжуване в мозку звукове уявлення автоматично іннервує голосовий апарат) частіше перешкоджає, ніж допомагає утворенню міцного зв'язку між звуковим уявленням та руками. Мартінсен – за слухо-співоче навчання на уроках сольфеджіо як таке, що співпрацює з інструментальним навчанням.

Аналізуючи положення К.Мартінсена, *Г.Коган* указує на його суперечність і протилежність традиційним настановам музичної педагогіки. "Проте, – мені здається, – пише Г.Коган, – було б неправильно просто відмахнутися від доводів німецького вченого й не замислитися над тим зерном істини, яка в них міститься" [61, 9].

Точка зору *О.Щапова* більш гнучка щодо цього. Перед тим, як учень почне грати, можна запропонувати йому проспівати мелодію, якщо вона міститься цілком у межах зручного для його голосу діапазону; але робити з цього прийому обов'язкове правило не слід. Слухаючи музичну фразу і готуючись виконати її на інструменті, учень частково несвідомо, а почасти свідомо готує свої ігрові рухи, настроює свій ігровий апарати. Завадити цій підготовці вимогою, що йде зовсім іншою лінією, здебільшого недоцільно.

Практика роботи з піаністами-початківцями, що не мають яскраво виражених музично-слухових даних, налічує дуже багато випадків, коли діти зі слабкими музично-слуховими уявленнями погано володіють голосовим апаратом. Часто розвиток фортепіанної моторики випереджає вокальну, і дітям легше втілити свої музичні уявлення на інструменті, ніж виконати голосом. Можливість механічної гри у цьому разі відпадає, оскільки йдеться про підбирання за слухом. Тим паче немає потреби проспівувати мелодії у вищих класах, коли розвиваються вже закладені при початковому навчанні навички гри на фортепіано за слухом і учням пропонуються до добору не тільки вокальні, а й інструментальні мелодії, важкі для вокального втілення.

Заняття треба будувати так, щоб гармонійно розвивати слухові та рухові навички учня.

Гра на слух має поєднуватися з елементарною організацією піаністичних рухів. Уже перші дібрані на слух мелодії слід зіграти, по можливості, виразно й усвідомлено. Водночас робота над установленням піаністичної моторики й розвитком слухових уявлень забезпечить стійкість слухо-моторних зв'язків у молодого музиканта.

З огляду на це викликає заперечення точка зору *К.Ефруссі*, яка допускає і навіть пропонує підбирання за допомогою навмисного непіаністичного руху: лише вказівним пальцем (решта пальців затиснута в кулак) учні шукають на фортепіано (навіть не сидячи за ним, а стоячи) ті звуки, з яких складається мелодія, що ними підбирається. Такий метод початкового навчання не розв'язує завдання утворення слухо-моторних зв'язків.

Якщо учень вже впевнено виконує мелодію, можна запропонувати йому як домашнє завдання підібрати мелодію від різних звуків. Такі вправи сприяють відчуванню ладо-тональності і вправному володінню клавіатурою.

Поряд із розвитком мелодичного потребує уваги й виховання гармонічного слуху. Дитина повинна вміти знаходити елементарний супровід, спочатку оперуючи не акордами, а лише трьома звуками: *тонікою, субдомінантою* і *домінантою.*

Наступний етап – вміння підібрати супровід, використовуючи тонічний, субдомінантовий та домінантовий тризвуки, і зіграти цей надзвичайно простий супровід у різній фактурі.

На уроках із сольфеджіо й теорії музики учень здобуде теоретичне підкріплення свого безпосереднього сприйняття гармонії.

Поряд із транспонуванням дібраних на слух мелодій слід поступово долучати й транспонування вивчених по нотах п'єс. Ця робота вимагає попереднього засвоєння і практичного знання тональностей, а також уміння підібрати ще не засвоєну гаму від будь-якого звука на слух. Транспонувати п'єсу можна лише в тональність, добре закріплену на попередніх заняттях. Цей вид роботи являє собою велику цінність, позаяк увесь процес виконання підпорядковується слуховим уявленням, установлюється безпосередній зв'язок між піаністичними рухами та слуховою сферою.

Улюбленим варіантним методом роботи *О.Гольденвейзера* над етюдами був прийом транспонування. Педагог рекомендував цей метод для всіх, щоправда, дозволяючи учням з менш розвиненим музи-

чним слухом використовувати лише невелике коло найпростіших тональностей. Для перших спроб слід вибирати невеликі за обсягом етюди, прості щодо гармонії.

Процес розвитку слухових уявлень піаніста має тривати протягом усього його навчання. Вимоги, що ставляться до учня у підбиранні й транспонуванні, повинні зростати в міру інтонаційного і ритмічного ускладнення та збільшення розміру мелодії. Однак підхід у вимогах повинен бути індивідуальний до кожного учня. Можливо, учні, які повільніше розвиваються у слуховому відношенні, протягом усього першого року навчання підбиратимуть лише найпростіші короткі мелодії з поступеневим рухом, граючи водночас по нотах уже досить складні інтонаційно і ритмічно п'єси. Ця робота не повинна обмежуватися тільки першими двома-трьома місяцями.

Важливо починати гру по нотах з п'єс, вивчених раніше учнями на слух. Тоді сенс нотного запису стає одразу зрозумілим учневі. Щоб активізувати увагу, педагог пропонує учневі зіграти п'єсу з будь-якого звука. Для перевірки слухо-моторних зв'язків можна поставити таке завдання: педагог грає п'єсу, а учень стежить по нотах і продовжує виконання після несподіваної зупинки викладача.

На розвиток внутрішнього чуття написаної в нотах музики спрямовані завдання щодо вибору з кількох мелодій, знайомих учневі, тієї, яку виконує педагог на роялі, зіграти про себе (подумки) раніше вивчену мелодію і за знаком педагога замінити гру про себе на реальне виконання мелодії на фортепіано.

Піаніст-початківець не матиме чіткого слухового уявлення перед першим програванням нової п'єси. Однак установка на внутрішнє чуття, відповідні вправи сприятимуть утворенню слухо-моторних і зорово-слухових зв'язків. Фортепіано виконує в цьому разі подвійну роль: як засіб пізнання й уточнення слухового образу і як засіб реалізації музичного уявлення. По утворенні сталих зорово-слухових зв'язків учень може одержати завдання на вивчення й запам'ятовування в уяві (без фортепіано) нескладних мелодій.

У процесі подальшого навчання педагог пропонує опанувати на слух коротку п'єсу, на два-три класи нижчу щодо складності від загальної програми. Тренувати навички у цьому плані слід починати з прослуховування у виконанні педагога коротких фраз у спокійному темпі з яскравим мелодичним малюнком і простою гармонією. Слухове сприймання підкріплюється зоровим – учень стежить за нотами. Після кількох прослуховувань, аналізу гармонії й розумового закріп-

лення прослуханого учень виконує уривок напам'ять. Отже, до таких методів слухового виховання можна приступати лише з учнями, які оволоділи навичками добирати на слух з супроводом знайому музику, а також транспонувати нескладні п'єси, вивчені за фахом.

Складніше завдання – запам'ятовування й відтворення прослуханого уривка, не підкріпленого зоровим сприйняттям. Педагог лише повідомляє тональність й аналізує з учнем гармонію.

І, нарешті, підсумковий етап – учень вивчає твір, не дістаючи жодних слухових сприйняттів, а тільки читає очима ноти. Відомо, що в багатьох видатних музикантів дуже розвинене вміння працювати над музичним твором без інструмента. Приміром, *С.Майкапар* у "Роках навчання" розповідає, як через несподівану хворобу йому довелося без інструмента готувати програму до закінчення консерваторії. Програма складалася з шести найскладніших творів. Протягом місяця С.Майкапар відпрацьовував про себе (подумки) спочатку по нотах, а потім напам'ять усю програму. Чим довше він працював, тим докладніше відтворював найдрібніші деталі, обмірковував і засвоював відтінки, артикуляцію, темпи.

Визначний піаніст минулого *Й.Гофман* спочатку завжди вивчав твір без інструмента. Якось в антракті концерту йому показали новий твір П.І.Чайковського. Гофман негайно переглянув п'єсу без фортепіано і цього ж вечора виконав її на "біс".

Не всім доступне таке вивчення складних творів, проте розвивати слухові уявлення так, щоб уміти чути музику, дивлячись у ноти, хоча б у загальних рисах, по силі кожному, хто навчається грі на фортепіано. Отже, цілеспрямований розвиток здатності до слухових уявлень, опора на слухову сферу у формуванні фортепіанних умінь і навичок – один з основних принципів сучасної фортепіанної педагогіки.

Прагнучи спрямувати процес навчання у творче русло, передові педагоги-музиканти залучають дітей до складання музики, вбачаючи у цьому активний засіб формування музично-художніх здібностей (Б.Яворський, Б.Асаф'єв, К.Орф, З.Кодай, Н.Ветлугіна). Так, *Л.Баренбойм* вважав, що вміння послуговуватися музичним матеріалом, створювати елементарну музику й імпровізувати – найважливіший чинник формування музиканта у фортепіанному класі.

Дослідники феномена *"імпровізація"* сходяться на думці, що це особливий вид художньої творчості, коли твір складається безпосередньо в процесі самого його виконання (I.Horsley, E.Ferand, H.Riemann, O.Thompson, С.Мальцев, М.Сапонов та інші).

Музикування народними виконавцями творів на слух викликає необхідність і природність використання елементів імпровізації. Тому імпровізація відома в Україні з давніх-давен. Мистецтвом імпровізації на високому рівні завжди володіли кобзарі, народні співці-музики, які співали, награючи на кобзі. У своїй виконавській практиці вони покладалися на сталі форми музичного мислення, на певне коло інтонацій, мотивів, ритмів, що формувалися впродовж століть. Для народного виконавства характерне поєднання сталого музичного образу з його постійним варіюванням і оновленням.

2.3. Класифікація видів імпровізації. Імпровізація в українському народному музикуванні

У середньовічній європейській музиці, яка не мала точного нотного напису (невми, крюки), виконавці вдавалися до імпровізацій, що згодом все більше й більше регламентувалися. В часи розквіту мистецтва Відродження імпровізація сягала довершеності. У XVI–XVIII ст. музикант, який поєднував в одній особі композитора і виконавця, проходив спеціальну підготовку для оволодіння мистецтвом імпровізації. З кінця XVI ст. система генерал-баса, що фіксувала замість акомпанемента цифрований бас, примушувала виконавця вдаватися до імпровізації. Мистецтво орнаментики також грунтувалося на володінні навичками імпровізації.

Поглиблення музичного змісту творів, повна і точна фіксація композиторами нотного тексту з кінця XVIII ст. приводить до занепаду мистецтва імпровізації й виникнення окремої галузі виконавства і творчості інтерпретатора. В XIX ст. на концертній естраді імпровізація ще наявна у виступах видатних композиторів – Бетховена, Шуберта, Паганіні, Ліста, Шопена та інших, які включали імпровізації вільні або на задану тему до своїх концертних програм. Однак у повсякденній виконавській практиці цей вид мистецтва поволі згасає, залишаючись лише у творчому акті композитора і як елемент виконавської інтерпретації.

У XX ст. в авангардному мистецтві К.Штокхаузена, П.Булеза, Е.Денисова та інших нотний запис творів дає музикантам можливість варіювати форму в процесі гри та в цілому. На жаль, мистецтво імпровізації посідає незначне місце в сучасній виконавській практиці, залишаючись прерогативою джазової музики.

Значних втрат зазнає музична педагогіка у підготовці виконавців, ігноруючи досягнення методистів XVII–XVIII ст. в галузі творчого становлення особистості музиканта засобами мистецтва імпровізації. Тому, щоб відродити давні традиції клавірної педагогіки, слід звертнутися до наукового аналізу цього феномена для вироблення моделі формування ментальності сучасного музиканта в національній школі.

Здійснюючи історичне дослідження форм імпровізації, *Е.Феранд* (E.Ferand. Improvisation // Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Bd. 6. Kassel ..., 1957) пропонує таку загальну класифікацію видів:

1) засіб: вокальна й інструментальна імпровізація (на клавішних, струнних, щипкових, духових і ударних інструментах);

2) склад: сольна та ансамблева імпровізація;

3) горизонтальний і вертикальний принцип: одноголосся і багатоголосся (монофонія, гетерофонія, поліфонія, акордова структура);

4) техніка: мелодичні прикраси ... і приєднання голосів ... ;

5) масштаби: абсолютний і відносний, тотальний і частковий;

6) форма: вільна і пов'язана імпровізація ("імпровізація обрамування", варіювання, остинато, cantus firmus – форми, імпровізування на даний матеріал, мотиви і теми).

Імпровізація може бути в синкретичній єдності з поетичною і пластичною, танцювальною, а можливе й чисто музичною. Таким чином, за виразовими засобами виконання розрізняють імпровізацію суто музичну і таку, де музика виступає частиною загальної дії.

Аналізуючи види імпровізації за складом, необхідно підкреслити значення діалогічної формули як основної для імпровізування. *С.Мальцев* пояснює це психологічною опорою імпровізатора на репліку партнера.

Розрізняють імпровізації чисто ритмічні і звуковисотно-ритмічні. Техніка імпровізації може бути найрізноманітнішою: орнаментальне варіювання, ритмічне варіювання, приєднання самостійних голосів в ансамблі, в тому числі, мелодія і органний пункт, паралельний хід двох і більше голосів, підголоскова й імітаційна поліфонія, акордова фактура і мелодія, гармонійне варіювання, ладова і ладово-гармонійна імпровізація.

Імпровізація не завжди є вільним і спонтанним актом. Зазвичай, у ній наявні елементи заданого. Імпровізатор якнайчастіше засвоює елементи, що використовує для складання композиції. Американсь-

кий етномузикознавець *Б.Хеттл* називає такі елементи моделлю. Це може бути тема в джазі, типова ритмічна формула, мелодія в поліфонічній імпровізації, коли на її фоні імпровізуються інші голоси тощо.

Вивчаючи імпровізацію стосовно характеру поставленого завдання, *С.Мальцев* виділяє формально-конструктивні та образні завдання (імпровізація на поетичний епіграф, живописну картину, портрет людини, картину природи). Імпровізація може бути на завдання самого імпровізатора або іншої людини.

Обсяг імпровізації змінюється залежно від частки, яку вона займає в загальній композиції. Розрізняють такі види: *повна імпровізація*, коли імпровізується вся фактура; *часткова* – за імпровізації частини фактури; *цілісно-безперервна*, що охоплює весь звуковий потік, який розгортається в часі з початку до кінця; *епізодична*, яка чергується з фрагментами музики, складеної раніше.

Вирізняють імпровізацію для себе і для інших, а також як жанр концертного виступу або композиторську імпровізацію, що є умовою і основою подальшого відбору варіантів у процесі складання музики. Характер імпровізації залежить певною мірою від технічних можливостей виконавця.

Імпровізацію як творчий акт слід оцінювати відносно її новизни, хоча в цілому остання базується на фонді засвоєних виконавцем формул, які він може використовувати в нових комбінаціях, що і є запорукою винаходу нового. Таким чином, в основу технічного тренування майбутнього імпровізатора покладено принципи засвоєння нових комбінацій сталих технічних формул. Ця думка підтверджується в книзі *М.Сапонова* “Искусство импровизации”. Імпровізатор не створює матерію, а складає її з готових блоків – з музичних фрагментів, які він здавна запам’ятав. Він маніпулює цими блоками, сполучаючи їх подібно до мозаїки.

У трактатах видатних учених минулого, а також у дослідженнях сучасних музикознавців підкреслюється комбінаторна природа імпровізації (Ф.В.Марпург, М.Адлунг, Гвідо з Ареццо, Царліно, Ф.-Е.Бах, Й.Форкель, М.Сапонов, С.Мальцев, Ц.Когоутек). Мистецтво імпровізації пов’язане з прогнозівним мисленням, передбаченням і антиципацією. Різномасштабні одиниці внутрішніх кодів виконують функції антиципації на різних рівнях. Одиниці мотивно-інтонаційного рівня пов’язані зі здійсненням передбачення фактурно-інтонаційного процесу, одиниці синтаксичного (тематичного) – формують передбачення

тем і різних синтаксичних побудов. Одиниці наймасштабнішого рівня втілюють передбачення періодів, розділів, всієї форми в цілому.

Одним із найважливіших проявів антиципації у процес імпровізації виступає сольмізація: *відносна, абсолютна, звуко-висотна, ритмічна*. Навчання сольмізації в багатьох системах музичної освіти є обов'язковим компонентом засвоєння основних моделей імпровізації, починаючи з *Гвідо Д'Арецо* (990-ті – 1050?), далі розвиваючись в системі *М.Дилецького* і сягаючи розквіту в системі відносної сольмізації *Кодая*. У цих системах сольмізація сприяє розвитку здатностей до слухового передбачення-випередження, закріплює суттєві загальні ознаки слухових уявлень, відчуття співвіднесеності кожного окремого звука з ладом. Аналізуючи трактати XVIII ст., присвячені навчанню імпровізації (J.Adlung, D.Turk, J.Daube, G.Hahn, J.Kirnberger, C.Ph. E.Bach), можна виявити етапи і послідовність засвоєння основних правил.

У трактаті *Г.Зорге* (G.A.Sorge. Anleitung sur Fantasia, 1767) вказано на основні якості, притаманні імпровізатору, якщо він хоче імпровізувати згідно з правилами. Імпровізатор повинен мати хороші музичні здібності, слухати багато музики, розуміти генерал-бас і бути добре навченим відповідно до таких пунктів:

1) знати музичні інтервали у всіх трьох звукових родах (діатоніка, хроматика, енгармонійні звороти);
2) знати всі види акордів;
3) розуміти вчення про тональності;
4) добре володіти послідовностями переходу від одного акорду до іншого;
5) уміти відрізняти похідні акорди від основних;
6) майстерно вводити дисонанси;
7) володіти всіма можливими способами відхилення від головної, основної тональності в побічні;
8) навчитися складати фуги, наслідуючи вказівкам природи (до цього відноситься вчення про наслідування);
9) знати, як виражати і збуджувати душевні порухи.

Послідовність оволодіння мистецтвом імпровізації, на думку Г.Зорге, така: від імпровізації хоралу, через його фігурування – до фуги. У підготовці майбутніх імпровізаторів важливе значення мало навчання генерал-баса. У XVIII ст. генерал-басу навчали з дитинства, про що свідчать старовинні трактати: P.Hunamo. Musikus theoretico-practicus (Nurnberg, 1749), G.Sorge. Vorgemach der musikalischen

Komposition (Lobenstein, 1745–1747), C.Ph. E.Bach. Der Versuch die Wahre Art das Clavier zu spielen (1753).

Вивчення генерал-баса поєднувалося з виконанням двоголосних, а пізніше й триголосних імітаційних п'єс, котрі ставали зразками для власної творчості учнів. Про це пише *Й.-С.Бах* у передмові до інвенцій: "... пропонується ясний спосіб як можна не тільки навчитися грати на два голоси, але й при дальшому прогресі правильно і красиво обходитися й з трьома облігатними голосами, при цьому не тільки знайомитися з гарними інвенціями, але й добре їх розробляти; а головним чином – добитися співучої манери гри і разом з тим набути сильну схильність до складання музики" [135, 2].

Правила імпровізації генерал-баса наводять: Й.-С.Бах в "Нотному зошиті Анни Магдалени", а також у своїх трактатах C.Ph. E.Bach, J.Daube, G.Hahn, J.Kirnberger, M.Adlung. H.Bonicke в трактаті "Die Kunst des freien Orgelspiels" (Lpz., 1861) накреслює таку послідовність ускладнення завдань з імпровізації:

– імпровізація в хоральному складі простого речення;
– імпровізація простого періоду за допомогою:
  а) побудови речення;
  б) застосування нового контрастного речення;
– об'єднання багатьох періодів;
– розширений період;
– повторення мотиву, що імітується в імпровізованому періоді:
  а) в одному й тому самому голосі;
  б) поперемінно то в одному, то в іншому голосі;
– імпровізація хоральної фігурації:
  а) у двоголоссі,
  б) у триголоссі,
– імпровізація хоральної прелюдії;
– імпровізація вільної фантазії.

Засвоєння кожного завдання проходило від суворої імпровізації до вільної.

Таким чином, аналіз старовинних трактатів підтверджує думку про те, що не можна різко виокремити імпровізацію від композиції. Радше можна вести мову про поступовий перехід однієї форми творчої діяльності в іншу, коли виникає багато проміжних стадій. Основна відмінність полягає між такими формами імпровізації, як самостійний концертний жанр і імпровізація як допоміжний засіб для композиції.

Звертаючись до традицій виховання піаністів в українській музичній школі, слід зазначити, що у період навчання *М.Лисенка* у класі харківського педагога з фортепіано *Й.Вільчека*, останній, вважаючи мистецтво імпровізації одним із найважливіших засобів музичного виховання, заохочував і Лисенка в його імпровізаціях на теми українських пісень та лірницьких мелодій. Згодом сучасники Лисенка відзначали, що імпровізувати той міг безконечно, але здебільшого танці, наприклад козачки, метелиці, польки, гальки, вальси й кадрилі з українських народних пісень.

Підкреслюючи самобутність української культури, видатний учений, просвітник *І.І.Огієнко* особливо виділяє красу народної пісні. "У який бік життя не поглянемо, як оригінально, своєрідно складав свою культуру народ український. Скрізь, на всьому поклав цей народ свою ознаку, ознаку багатої культури й яскравої талановитості. Візьмем його пісню: її утворив народ наш такою, як ніхто з інших народів... Наші пісні – це тихий рай, це привабливі чари, ті чари, що всім світом признано за ними" [74, 13].

Творче музикування на основі фольклору – це пошукова діяльність, що виявляється у створенні підголосків, акомпанементів, варіацій, фантазій з використанням різноманітних народних джерел. Інтонаційно та образно близька сфера національно-самобутньої музики сприяє її швидкому засвоєнню, а творче перероблення в процесі музикування відповідає природі існування фольклору впродовж століть, коли кожний виконавець включається у створення музичного образу. Отже, основним джерелом творчого формування ментальності юного піаніста є використання багатих традицій народного музикування.

Практичний досвід видатного композитора й педагога *К.Орфа* в галузі дитячої музичної творчості підтверджує ефективність методу розвитку творчих здібностей на базі національного фольклору. "Фольклор завжди варіюється й змінюється, без цього він застарюється й гине: він дуже потребує творчих модифікацій. П'єсу Шуберта або Шумана дитина повинна зіграти в тому вигляді, в якому її написав автор. А на фольклорному матеріалі діти можуть виявити свою творчу винахідливість", – писав К.Орф [76, 45].

Творче музикування народжується на грунті активного перероблення існуючих музично-слухових уявлень, бо вихідна точка будь-якої творчості – легкість утворення раптових асоціацій; саме в цьому проявляється творча фантазія. Суть творчого процесу полягає в реорганізації існуючого досвіду і формуванні на його основі комбінацій.

На розвиток дитячої музичної творчості благотворно впливає багато факторів. Видатний психолог *Б.Теплов* зазначає, що ядро музикальності утворюють три музичні здібності: *ладове чуття, здатність до слухового уявлення і музично-ритмічне чуття.*

Серед цих компонентів особливого значення для продуктивної музичної творчості набуває оригінальність задуму і пошук відповідних йому нових засобів музичної виразності. У комплексному розвитку музичних здібностей основна увага приділяється формуванню музичних слухових уявлень, оскільки ця здібність є ядром пам'яті та уяви.

Що ж таке музично-слухові уявлення і яке місце вони посідають у комплексі творчих музичних здібностей?

Фізіологічною основою уявлень є оживлення у корі мозку раніше утворених тимчасових зв'язків. Коли подразник вже перестає діяти на мозок, його образ зберігається у вигляді слідів цього впливу, які за певних умов можуть поновлюватись, комбінуватись, створюючи передумови для творчої діяльності. Завдяки наявності уявлень людина здатна управляти образами предметів і явищ за їхньої відсутності.

Психологія стверджує, що у людини переважно розвивається той вид уявлень, який пов'язаний з більшою кількістю сприйняттів цього самого виду й з виконанням діяльності, неможливої без участі таких уявлень. За Б.Тепловим музично-слухові уявлення виникають у процесі музичної діяльності і є результатом перероблення слухових вражень. Хороший музикант має певний запас загальних уявлень тих чи інших мелодичних і гармонічних послідовностей, ритмічних рисунків тощо. Здатність уявляти музичний матеріал – один з основних компонентів музичного слуху, а оскільки це найголовніша музична здібність, що відрізняє музично обдаровану людину від будь-якої іншої, то в комплексі музичних здібностей розвиток слухових уявлень відіграє дуже важливу роль.

У процесі музичного навчання дитина проходить кілька етапів формування музичних уявлень: впізнавання, відтворення, довільне оперування наявними уявленнями, розчленування образу, що зберігся, виділення окремих компонентів і внесення їх до нових комбінацій, створення на їхній основі нових образів. Незважаючи на те, що межі цих етапів рухомі, дитина зможе включитися у творчу діяльність як тільки-но навчиться відносно вільно користуватися музично-слуховими уявленнями. Отже, дитячій творчості передує підготовчий період, коли у загальному комплексному розвитку всіх музичних здібностей,

передусім, формуються і збагачуються музичні уявлення. Відбувається обов'язкове засвоєння найпростіших виконавських навичок (співацьких або інструментальних) і вивчення елементів музичної грамоти.

Дитяча музична творчість базується на основі аналізу її продуктів (дитячих пісень, інструментальних п'єс, варіацій та ін.), на дослідженні самого процесу написання дітьми власних творів, з'ясуванні індивідуальної своєрідності особистості дитини, спостереженні впливу різноманітних навчальних ситуацій на формування і розвиток творчості.

Підготовчий етап до творчості – це максимальне прилучення дитини до музики. Діти слухають різні твори, доступні для їхнього сприйняття, однак найчастіше самі ще не прилучаються до процесу музику-вання, їхні музичні уявлення дуже невиразні. Дитина зберігає уявлення про певну музику лише настільки, щоб впізнати її при повторенні, а в деяких дітей і точне упізнавання настає не відразу.

Пропонуючи дітям повторити мелодію голосом, мислено уявити і підібрати її на фортепіано, зіграти або проспівати від різних нот, педагог залучає їх до активного музикування – пошукової діяльності творчого характеру. Цей етап характеризується вже вищим рівнем музично-слухових уявлень (етап відтворення). Щоб повторити прослухану мелодію по пам'яті, треба мати яскраві й точні уявлення, які покладаються на сприймання конкретного музичного образу. Не дивлячись на репродуктивний характер подібної діяльності, тут прослідковується процес активізації музично-слухових уявлень.

Аби підготувати дітей до вільного використання уявлень, необхідного для успішної творчої роботи, педагог працює з ними не лише над удосконаленням навичок відтворення мелодій, а й над умінням розчленувати готові музичні образи і з окремих елементів комбінувати нові. Розвитку цих здібностей сприяють, наприклад, такі завдання:

– закінчити незавершену мелодію;
– придумати мелодію пропущених тактів;
– імпровізувати питання чи відповідь до даної музичної фрази.

Певний запас музично-слухових уявлень, уміння оперувати ними, опанування елементарних виконавських навичок є передумовою для безпосередньої участі дітей у творчому процесі.

Творче музикування на основі фольклорного матеріалу розвиває ладове та інтонаційне мислення учнів. Першими творчими вправами учнів мають бути складання власних мелодій на тексти народних пісень, ознайомлення з елементарними прийомами варіантних змін ме-

лодій (зміна регістру і штрихів, створення підголосків, орнаментування опорних звуків), створення остинатних акомпанементів.

Завдання ускладнюються з поступовим опануванням учнями таких засобів розвитку музичного матеріалу, як повторення, зіставлення, варіювання і розроблення. На наступних етапах вони можуть випробувати свої сили у складанні п'єс малих і середніх форм. Для цього можна брати за зразки п'єси з навчального репертуару. Нагромаджені у процесі слухання й виконання музики музично-слухові уявлення учнів творчо переробляють і оновлюють у власних творах.

Розглянуті принципи єдності навчання й формування ментальності учня з опорою на народні традиції музикування, підпорядкування технічного розвитку художньому мають найважливіше значення для вітчизняної фортепіанної педагогіки. Вони повинні бути визначені як провідні у навчанні грі на фортепіано.

2.4. Зміст навчання учня-музиканта

Суттєвою особливістю науки другої половини XX ст. є, з одного боку, широка диференціація в межах кожної галузі знань, а з іншого, – інтеграція наук, їх взаємодія і комплексне вивчення певного об'єкта з використанням засобів і даних декількох наук.

Для сучасного етапу наукового прогресу особливо характерною є тенденція до синтезу. Хоча процес розгалуження науки не зупиняється, стає очевидним, що наука розвивається як цілісна система. Проблема інтеграції та єдності наукового знання привертає увагу філософів, соціологів, мистецтвознавців, учених різних спеціальностей. Внаслідок синтезу суміжних наук формується цілісна система наукових знань, всі компоненти якої поєднані між собою за різними напрямками і зв'язками. Чим багатші ці зв'язки, тим вищий рівень розвитку наукового знання саме як системи, тим яскравіше виявляється мінливий характер меж поміж науковими галузями.

Спираючись на досвід І.Котляревського щодо системного дослідження явищ, пов'язаних з музичним мистецтвом, теорію і методику навчання грі на фортепіано слід розуміти як музично-педагогічну систему. "Поняття "система" вказує на те, що певна сукупність явищ розглядається як щось єдине, цілісне. Назва "музично-теоретична система" означає, що дані явища належать до галузі теоретичних форм пізнання і що їх предметною галуззю (тобто тим, що вивчається, пізнається) є музичне мистецтво", – доводить учений [48, 11].

Предмет теорії і методики навчання музики можна детермінувати як науку, що розкриває зміст, принципи, засоби, прийоми і форми навчання в їхній взаємодії, залежно від цілей навчання і виховання, вивчає закономірності процесу музично-виконавського розвитку і творчої діяльності та засоби керування нею на різних етапах навчання. Структурно-системний підхід надає можливість аналізувати методику навчання грі на фортепіано як цілісну систему, для якої характерна єдність цілей, змісту, принципів, засобів, методів і організаційних форм.

Педагогічні системи вміщують такі взаємочинні елементи: *педагогічні цілі* – виховання, освіта, навчання, розвиток особистості у визначеному напрямку; *зміст навчання* – наукова, навчальна, моральна, естетична і етична інформація, що є досягненням суспільства і повинна стати здобутком суб'єкта навчальної діяльності; *учні; вчитель; умови* – час, місце, матеріальна база; середовище, у якому здійснюється навчальний процес*; засоби* – різні види діяльності особи, яка навчається; *форми* – способи організації суб'єктів діяльності; *методи* – шляхи залучення суб'єктів до різних видів діяльності і керування процесом їхньої діяльності; *результати*.

Провідним елементом є мета навчання і виховання, залежно від цілей змінюються зміст, засоби, форми, методи і результати навчання. Встановлення взаємозв'язків та ієрархії між елементами педагогічної системи фортепіанного навчання дозволяє забезпечити стійкість чинної системи шляхом приведення змісту, видів, форм і методів у відповідність до сучасних цілей навчання.

Відповідно до завдань, що їх висуває нова культурологічна політика в галузі виховання і навчання, необхідно визначити зміст навчання конкретно до творчої діяльності у процесі навчання музики.

Зміст навчання музики визначається на основі інтеграції основоположних філософських, музикознавчих і психолого-педагогічних концепцій: Г.Сковороди ─ про антеїзм, екзистенціальність, кордоцентризм як українську світоглядну ментальність; М.Грушевського, П.Кононенка про українознавство як фундаментальну інтегровану систему знань про Україну; Б.Асаф'єва – про триєдність музичного мистецтва (складання – виконання – сприйняття музики) [4]; О.Костюка – про модель художнього сприйняття [49]; М.Кагана, В.Москаленка – про музично-виконавську діяльність як синкретичну єдність пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворювальної та ко-

мунікативної діяльності [36,67]; В.Бондаря – про зміст національної освіти [13].

Опора на філософську концепцію Г.Сковороди дозволяє розуміти учня як мікрокосмос, що об'єднує в собі всі потенції макрокосмосу; як індивіда, конкретну особистість, а не представника маси; як людину, що творить себе і свій світ. Звідси гуманістична спрямованість музичної освіти та музичного виховання на творчий розвиток особистості учня в національній музичній школі.

Звужене трактування поняття "музична освіта" як "процесу засвоєння знань, вмінь і навичок, необхідних для музичної діяльності, а також сукупності знань і зв'язаних з ними умінь і навичок, що отримані в результаті навчання" [6, 763], не відповідає сучасним потребам навчання і виховання освіченого музиканта. Відсутність цілісної системи комплексної музично-творчої діяльності учнів, які навчаються музиці, призводить на практиці до відриву навчання від формування особистості, її естетичного ставлення до музичного мистецтва, спричинює брак соціального спрямування музичної діяльності, сучасної орієнтації на відродження національних традицій творчого музикування. Розщеплення в інструментальному навчанні на ізольоване формування теоретичних та історичних знань, музичних понять і виконавських умінь, нерівномірність у формуванні навичок сольних, ансамблевих і практичного музикування, неіснування взаємодії між різними видами музичної діяльності із сприймання, виконання та складання музики, тенденції до накопичення музичних вражень поза системою опорних знань, переважна орієнтація на репродуктивні методи діяльності, недостатня обізнаність у галузі української культури та сучасної музики – типові негативні риси в практиці навчання дітей грі на фортепіано.

Теза українського вченого В.Бондаря про зміст національної освіти та вчення Б.Асаф'єва про музику як триєдине мистецтво складання – виконання – сприймання музики є основою для визначення змісту навчання в класі фортепіано, що містить:

– систему історико-теоретичних, естетико-оцінних знань, музичних знань про національні пріоритети, музичну україніку, світовий музичний репертуар;

– систему навичок і вмінь (сольного виконавства, ансамблевого виконавства і акомпанемента), практичного музикування: гри з аркуша, на слух, транспонування; аналізу і естетичної оцінки музичних творів;

– досвід творчої діяльності (інтерпретація музичних творів, фольклорна творча гра на основі поліхудожньої інтеграції мистецтв у процесі засвоєння та розвитку національних традицій і звичаїв);

– досвід естетичного ставлення до музики та інших видів мистецтв (емпатія, емоційна чутливість, здатність до перенесення оцінок і художніх суджень на сприймання національної спадщини у різних видах мистецтв).

Виявлення основних структурних елементів – видів музичної діяльності і форм роботи, з яких складається навчання музиці, дає можливість сконструювати інваріант системи творчої діяльності учнів-піаністів, за умови, що всі поодинокі явища, котрі утворюють цю систему, розглядатимуться як його прояв.

Відповідним добором і систематизацією музичних творів, а також постановкою конкретних завдань для учнів можливе варіантне сполучення взаємопов'язаних видів роботи, підпорядкованих основній меті – творчості учнів, осягненню музики у поєднанні різних видів діяльності в контексті національної і світової культури.

Комплексна творча діяльність учнів реалізується на основі синхронізації навчання на уроках фортепіано, сольфеджіо, теорії музики і музичної літератури. Поступове ускладнення завдань з виконавської інтерпретації, читання з аркуша, елементарне складання музики, її сприймання та естетичної оцінки формують у дітей систему музичних знань і навичок, що набуває комплексного характеру.

Виходячи з класифікації компонентів змісту навчання предмета, запропонованої *М.М.Скаткіним*, навички сольного, ансамблевого виконання й акомпанемента можна віднести до предметних, навички практичного музикування (гра на слух, транспонування і читання з аркуша) – до навичок самоосвіти, навички аналізу та естетичної оцінки музичних творів – до інтелектуальних.

Пріоритетне завдання формування духовності людини засобами мистецтва спонукає до пошуку нових підходів щодо розроблення концепції творчої діяльності дітей, які полягають у поліхудожньому розвитку, який реалізується шляхом взаємодії та інтеграції різних видів мистецтв, а також єдності сприйняття, виконавства і творчості на комплексній основі. В процесі навчання засвоєні навички сприйняття музичного мистецтва переносяться на інші види художнього відображення дійсності.

Концепція художнього сприйняття *Б.П.Юсова* та розроблена ним модель має такі складові:

– здатність до співпереживання;
– наявність визначеного обсягу знань і уявлень;
– здатність до сприйняття форми та мови художніх творів;
– здатність до перенесення оцінок і художніх суджень на сприйняття інших видів мистецтв.

Відповідно до спрямованості української національної школи на нову модель освіти, орієнтовану на максимальне задовольнення потреб особистості в інтелектуальному, культурному і духовному розвитку, виділяють компонент перенесення як основу для розвитку узагальнених художніх уявлень, що є передумовою для засвоєння учнями кращих надбань української культури в цілому, не обмежуючись музичним мистецтвом. Сфера здатності до перенесення оцінок і художніх суджень розширюється певним обсягом виконавських і творчих навичок. Ця здібність учнів дитячої музичної школи формується в процесі занять у класі фортепіано та ігрової діяльності фольклорного характеру в народних інструментальних ансамблях, музично-драматичних виставах, в обрядових відправленнях, у малюванні та літературній творчості.

Художні уявлення як чуттєве відображення у вигляді наочно-образного знання, яке учень здобуває на основі сприймання художніх творів, виникають і узагальнюються залежно від сприймання образів у синтезі різних видів мистецтв, що характерно для відправлення давніх календарних обрядів і звичаїв українців.

Для узагальнення художніх уявлень учнів необхідні:
– наявність у дітей запасу художніх уявлень;
– організація художньо-творчої діяльності учнів у формі фольклорної гри;
– активне застосування засобів фольклорного музикування, музично-сценічної гри, мовних та графічних (малюнок) виражальних прийомів у відображенні народних обрядів і свят.

Уявлення переносяться з одного виду мистецтва на інший опосередковано – через систему загальних життєвих уявлень дитини. Проте існує й безпосереднє перенесення, коли елементи, ознаки одного мистецтва безпосередньо переносяться в інший вид. Наприклад, графічне моделювання в національному орнаменті звуковисотної лінії розвитку мелодії української пісні, моторне моделювання ритмічної та образної структури народної танцювальної музики у хореографічних формулах. Таке перенесення може бути поодиноким (якщо один вид мистецтва безпосередньо пов’язаний з іншим) і множинним

(якщо об'єднуються декілька видів мистецтв). Зв'язки, що здійснюються при безпосередньому перенесені, можна визначити як тип зв'язку "мистецтво – мистецтво". Інший тип зв'язку характеризується формулою "навколишній світ – мистецтво".

Звертаючись до концептуальних засад сучасного українського виховання (К.Ушинський, Г.Ващенко, С.Русова, О.Вишневський), зовнішні джерела – національну культуру та мистецтво, відносини людей, інформацію – можна трактувати і як готові надбання, і як процес творення та функціонування. Відповідно визначаються два завдання національного виховання: не тільки пропонувати дітям те, що створене поколіннями українського народу, але й залучати їх до процесу творення, вдосконалення, розвитку культурних цінностей, що засвоюються як у сфері мистецтва (музика, танці, писанкарство, малюнок, звичаєві дійства, постановка п'єс), так і в людських стосунках, доброчинній діяльності, патріотичному самовизначенні. "Участь дитини у збагаченні національних вартостей, розвитку духовних і культурних надбань є для неї водночас процесом самовдосконалення" [16, 22].

Отже, тип перенесення художніх уявлень "навколишній світ – мистецтво" створює всі умови для творчого розвитку дитини.

На першому етапі зв'язки з дійсністю виникають у дітей через спілкування з родиною, друзями, улюбленими книгами і характеризуються як зв'язок "найближче життєве оточення – мистецтво". Українська родина є органічною частиною нації і першоджерелом духовного становлення людини. Родина – оберег, творець і продовжувач національної культури. За останні десятиріччя українське сімейне виховання зазнало значних деформацій і втрат через тотальну бездуховність суспільства. Особливої ваги набувають слова Г.Ващенка: "Наслідуючи українські традиції в галузі моралі, треба велику увагу звертати на такі риси вдачі, що стають за основу здорового родинного життя, бо родина завше була найважливішою підвалиною життя суспільного, а значить, і державного" [16, 203].

Родинні ритуали — це своєрідна форма "спілкування" з ідеалами сімейної моралі, до яких належать народні родинні обряди, що стають джерелом створення художніх образів на основі узагальнених вражень. Сімейні обряди хрещення, весілля супроводжуються ритуалами з піснями, танцями, сценічною дією, розмаїттям святкового вбрання.

Для засвоєння історичних надбань культури родинного виховання великий інтерес становлять питання: як, на основі яких засобів,

з якою метою, в ім'я яких ідеалів здійснювалися виховання та освіта, формування особистості в українській родині? Творчість, життя та діяльність української письменниці *Олени Пчілки* і всієї родини *Косачів* є щасливим поєднанням ідей народної педагогіки і практичної реалізації їх у контексті родинного виховання.

Косачі – батьки і діти – впродовж свого активного творчого життя відстоювали думку про відродження та примноження української духовної культури як засадничих основ національного виховання. Цю родину неможливо було уявити відірваною від життя українського народу та унікальної трансформації духовно-культурних надбань нації. Косачі, як відомо, здобули блискучу європейську освіту, але вона була для них основою у самостійному підході, власному розумінні подій, долі української нації та культури.

Особливо чітко та послідовно норми народної педагогіки прослідковуються у родинному вихованні дітей Косачів стосовно мети. У контексті української національної ментальності такою метою, яка відповідала б виховному ідеалу, було виховання справжньої людини-гуманіста, яка в своїй життєдіяльності керувалася б нормами моральної чистоти, доброзичливості та справедливості, нормами людяності. Життєдіяльність сім'ї у безлічі її реальних повсякденних проявів концентрувалася саме у сенсі пробудження, утвердження людяності чи то у навчанні основам наук та мистецтв, чи то у прищепленні їм глибоких почуттів любові до народних звичаїв, обрядів, традицій, фольклору, до накопичення та запису його кращих зразків.

Дослідження джерел появи збірки "Дитячі гри, пісні й казки" [26], що зібрала Лариса Косач (Леся Українка), виявило цікаві факти, пов'язані із зародженням інтересу майбутньої поетеси українською народною піснею. Всі мелодії й казки цієї збірки Леся знала ще з дитинства, що проходило в мальовничих місцях співучої Волині. Зі спогадів молодшої сестри Лесі Ольги Косач-Кривенюк дізнаємося, що знайомство з народною творчістю Леся почала дуже рано, ще в Звягелі. У своїх спогадах вона пише: "Пам'ятаю, як я ще зовсім мала була, мама чи сама Леся заспіває якусь пісню, чи розкаже якусь казку, чи прибадашку або приповістку, або вишиває Леся, та й каже: цю пісню співала Мотря, а цю Калина, а це розказувала баба Коржицька (все то люди Звягеля чи Звягельщини, відомі мені з оповідань старших" [42, 36].

Сім'я Косачів дотримувалася демократичних традицій у власному житті, а систему виховання дітей будувала на засадах народної

педагогіки. Стосовно цього Ольга пише: “Багато хто з знайомих докоряв матері – українській письменниці Олені Пчілці: як ви дозволяєте дітям знатися з мужиками? Але мати була іншої думки, вона виховувала в дітях любов до свого народу” [47, 36].

Найчастіше Леся згадувала село Жаборицю на Звягельщині, куди її мати вивозила “з свідомим наміром, щоб вона проймалася там українським духом” [47, 36]. Саме з села Жабориці Леся дізналася про дитячі пісні-ігри, що увійшли до збірки: “Савка”, “Мир-миром”, “Воскресеніє-день”, “Безконешна”, “Гра в бобра”. Пісні і казки: “Козуня-любуня”, “Козенятко”, “Таця”, “Казка про Котика та Півника”, “Казка про Івашка” – від своєї няні-селянки, яка була родом з Миропілля. З дитячими спогадами про Звягель пов’язана і “Казка про дивну сопілку”, що вміщена в збірку “Дитячі гри, пісні й казки”. Близький варіант мелодії “Помалу-малу, чумаче, грай” з цієї казки був використаний композитором М.В.Лисенком в Куранті з “Сюїти соль мажор на українські теми”, тв. 2. Частину записаних Лесею українських мелодій, які вона спочатку підбирала на фортепіано, а потім записувала нотами на папері, було передано нею на перегляд М.Лисенкові.

Ольга Петрівна Косач навмисне возила дітей до села Чекни Луцького повіту, щоб ті почули й побачили веснянки. З того часу чекнянські “Подоляночка”, “Женчичок-бренчичок”, “Зайчик”, “Рак-неборак” увійшли в побут сім’ї Косачів і стали улюбленими дитячими розвагами. До збірки “Дитячі гри, пісні й казки” Леся Українка включила веснянку “Рак-неборак”.

З переведенням батька Лесі до Ковеля родина Косачів переїхала до села Колодяжного. За спогадами родичів Лесі, сім’я багато часу проводила серед сільської молоді Колодяжного. Тут Леся з деякою допомогою брата Михайла виконала велику етнографічну роботу: “Записала од різних колодяжних людей та від одної жінки з села Біліня дуже багато пісень” [47, 37]. Серед них: “Пускайте нас”, “Гра в “залізного ключа” або у “вовка”, “Гра у “Відьми”, що також увійшли до збірки “Дитячі гри, пісні й казки”.

Основним виховним засобом у Косачів було утвердження активної, самостійної, творчої позиції вихованця. Українське мистецтво, що своїми коренями сягає глибинних пластів фольклорних скарбів, завжди було в сім’ї Косачів джерелом дитячої творчості. Так, подружжя Косачів зуміло поєднати вершини європейської культури, єв-

ропейського просвітництва з українською ментальністю і народною педагогікою.

Етап перенесення навичок творчої діяльності “найближче життєве оточення – мистецтво”, органічною частиною якого є українська родина, стає передумовою переходу особистості на найвищий рівень зв’язків, що характеризує тип перенесення “соціальне оточення – мистецтво”. Це – спілкування на рівні оточуючого середовища, соціального стану, соціальної спрямованості. За сучасних умов провідною ідеєю соціального середовища нашої Вітчизни є ідеал України, який об’єднує українців. У дещо ширшому історичному контексті ідеал України розглядається як українська ідея – ідея державності та соборності, яка завжди була цілющим джерелом для нашої культури, мови, звичаїв. Головною передумовою розквіту творчих сил нації, як і окремої людини, є свобода. Усвідомлення цих ідей, виявлених у творах мистецтва, стає надбанням молоді настільки, наскільки індивідуум здатний їх осягти. Так, дитина шляхом складного перенесення починає відчувати і розуміти значення національних культурних пам’яток у різних видах мистецтва.

У процесі перенесення і узагальнення художніх вражень великого значення набуває власне виконавство і творчість учнів у будь-якій галузі мистецтва – конкретно у фортепіанному виконавстві і художній творчості на комплексній основі.

Таким чином, визначення та наукове обгрунтування змісту навчання музики, виходячи з сучасних вимог до національної освіти, виявило основні напрямки активізації творчості учнів у процесі оволодіння музичним мистецтвом:

– єдність основних видів діяльності особистості – пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворювальної і комунікативної у процесі освоєння музичної україніки і світового репертуару;

– єдність формування навичок та вмінь складання – виконання – сприймання музики;

– засвоєння досвіду творчої діяльності в процесі інтерпретації музичних творів та фольклорної творчої гри на основі поліхудожньої інтеграції мистецтв;

– перенесення уявлень та оцінок на цілісне сприйняття української культури із залученням молоді до процесу розвитку, вдосконалення і творення народних звичаїв, традицій, обрядів.

2.5. Об'єктивні закономірності музично-творчої діяльності учня-виконавця

Завдання творчого розвитку дитини в процесі її навчання потребує відповідної організації діяльності вчителя і учня.

Кожний рівень засвоєння виступає характеристикою якості діяльності учня після засвоєння змісту навчання, що пропонує йому вчитель. Існує чотири рівні засвоєння діяльності:

перший – *алгоритмічне розпізнавання* – вирішення типових завдань з тим або іншим ступенем підказки алгоритму виконуваної дії (рівень пізнавання);

другий – *алгоритмічна репродукція* – вирішення типових завдань шляхом власного відтворення алгоритму (рівень алгоритмічної діяльності);

третій – *евристична діяльність* – вирішення нетипових завдань шляхом перенесення в нові умови і деякої перебудови відомих алгоритмів (правил) дії (рівень добування суб'єктивно нової інформації);

четвертий – *творча діяльність* – вирішення дослідницьких завдань (проблем) шляхом створення нових алгоритмів (правил) діяльності (рівень добування об'єктивно нової інформації).

Музична діяльність учнів з використанням інформаційних методів навчання веде до засвоєння останньої лише на першому рівні, яке характеризується формуванням певного запасу музично-слухових уявлень школярів, що сприяє розпізнаванню музичних творів. На цьому рівні діти можуть виконувати завдання, пов'язані зі сприйманням та виконанням музики тільки за інструкцією вчителя.

Другий рівень визначається пооопераційним контролем і корекцією всіх пізнавальних дій школярів, оволодінням художньо-естетичними вміннями і навичками сприймання, виконання, аналізу і оцінки художніх творів, тобто самостійним застосуванням дітьми набутих знань і вмінь.

На третій рівень учня можуть вивести частково-пошукові методи, що зумовлюють перенесення знань і вмінь у нові пізнавальні та навчально-практичні ситуації, пов'язані з досвідом художньо-творчої діяльності з імпровізації, музичного виконавства, інсценування в умовах планування діяльності вчителя та його допомоги учневі в реалізації задуму.

Четвертий рівень засвоєння є результатом застосування спонукальних методів. На цьому рівні формується готовність учнів до тво-

рчої діяльності з включенням усіх ланок творчого процесу: планування, пошуку шляхів реалізації задуму, оцінок і контролю за наслідками дії (табл. 2.1).

Таблиця 2.1. **Методи викладання і навчання**

Бінарні методи		**Вплив на рішення художньо-виховних завдань**
Викладання	Навчання	—
Інфомаційні	Виконавські	Формування художньо-слухових уявлень і розширення художнього кругозору
Пояснювальні	Репродуктивні	Формування художньо-естетичних знань. Оволодіння загальними художніми вміннями і навичками сприймання, виконання і оцінки
Стимулюючі	Частково-пошукові	Перенесення художніх знань і вмінь у нові пізнавальні і навчально-практичні ситуації
Спонукальні	Дослідницькі пошукові	Формування готовності до творчої діяльності, оволодіння вміннями планувати, знаходити методи реалізації задуму і оцінювати наслідки діяльності

За допомогою частково-пошукових завдань вчитель повинен намагатися вивести дітей на третій рівень засвоєння художньої діяльності. Ігрова методика, що відповідає віковим особливостям дітей, допоможе вчителю підвести молодших школярів до творчої пошукової діяльності вищого рівня.

З давніх часів гра використовувалась для виховання і навчання дітей різного віку. Гра – найважливіша сфера життєдіяльності дитини. Зливаючись з працею, пізнанням, мистецтвом, вона забезпечує необхідні емоційні умови для всебічного розвитку особистості. Без гри та романтики дітям нудно жити. Одноманітність життя, за *С.Т.Шацьким*, викликає у дітей щось подібне до захворювання.

На думку *З.Фрейда*, “кожна дитина поводиться в грі як поет, коли він створює собі свій власний світ, або, точніше кажучи, коли він навколишній світ переробляє по-новому, на свій смак” [105]. Тому потрібно лише давати вихід внутрішнім силам дітей, а не нав’язувати їм готових схем чи розвивати відповідно до якоїсь мети. Навпаки, дорослі пізніше відтворюють враження дитинства, немовби компенсуючи всі ті невдоволені бажання, яких їм довелося зазнати. “Не забувайте, – пише Фрейд, – що, можливо, дивне підкреслювання ролі ди-

тячих спогадів у житті письменника в кінцевому підсумку відбувається з припущення, що творчість, як і “сон наяву”, є продовженням і заміною давньої дитячої гри” [105, 195].

Проте гра не тільки королева дитинства. Надмір сил, вільних від зовнішніх потреб, є умовою виникнення естетичної насолоди, яку, за твердженням *Ф.Шиллера*, надає гра. Цю думку підтримує відомий психолог *Д.Ельконін*, стверджуючи, що людська гра – це така діяльність, у якій відтворюються соціальні відносини між людьми поза умов безпосередньої утилітарної діяльності. Спорідненість гри з мистецтвом полягає в тому, що своїм змістом вони мають норми людського життя, його зміст і мотиви.

Спосіб дії з предметами може бути засвоєний дитиною тільки через зразок, а зміст дії – через включення дії в систему міжлюдських відносин. Гру треба розуміти як форму життя та особливої діяльності дитини з орієнтації в світі людських дій, стосунків, завдань та мотивів людської діяльності. Видатний психолог *П.Блонський* вважає, що в процесі гри дитина засвоює соціальний досвід, відтворюючи і творчо комбінуючи явища довкілля. Отже, гра має велике значення у вихованні дітей, сприяє розвитку їхньої мотиваційно-потребнісної сфери. Досліджуючи проблему мотивів і потреб як центральну для розуміння самого виникнення рольової гри, *Л.С.Виготський* вказав на протиріччя між новими бажаннями, що тільки народилися, і тенденцією їх негайної реалізації. Роль і органічно пов’язані з нею дії становлять основну одиницю гри, в якій представлені ефективно-мотиваційний та операційно-технічний аспекти діяльності.

Структурою гри є ролі, що беруть на себе діти; ігрові дії, що носять загальний і скорочений характер, за допомогою яких діти реалізують взяті на себе ролі дорослих і взаємини між ними; ігрове використання предметів, коли реальні предмети замінені ігровими, реальні відносини – стосунками між дітьми, які грають. Все це виражається в репліках, зауваженнях, які регулюють хід гри.

Центральним для ігрової діяльності є створення “уявної ситуації”, коли дитина грає роль дорослого і значення з одного предмета переносяться на інші дії, що відтворюють в скороченій формі реальні дії.

Головне генетичне протиріччя гри полягає в тому, що в ній виникає рух у змістовному полі, але спосіб руху залишається в зовнішній дії, а психологічна особливість в тому, що всі внутрішні процеси проходять у зовнішній дії.

Гра завжди виступає одночасно в двох вимірах: у теперішньому часі і в майбутньому. З одного боку, вона дарує радість у дану мить, задовольняє назрілі потреби; з іншого, вона завжди спрямована в майбутнє, бо в ній або модулюються будь-які життєві ситуації, або закріплюються властивості, вміння, здібності, необхідні особистості для виконання соціальних, професійних, творчих функцій. Зазвичай, гра спрямована на розвиток не окремих здібностей, вона націлює дитину на творчу діяльність в цілому.

Виховний потенціал дитячої гри залежить, по-перше, від змісту пізнавальної та моральної інформації, закладеної в тематиці гри; по-друге, від того, яких героїв наслідують діти; по-третє, чи потребує гра самостійної діяльності від дитини. Важливо, аби у процесі гри діти ставили якусь мету, самостійно знаходили засоби її досягнення, узгоджували дії з партнерами, встановлювали доброзичливі стосунки.

Особливе значення у вихованні дитини набувають сюжетно-рольові ігри, які носять колективний характер або розкривають суть відносин у суспільстві. Їх можна розділити на рольові, режисерські, ігри-драматизації. Сюжетними можуть бути також дитячі свята, карнавали. В *рольових іграх* на основі життєвих або художніх уявлень вільно і самостійно відтворюються соціальні відносини, матеріальні об'єкти або створюються фантастичні ситуації.

Гра-драматизація здійснюється дітьми на базі якогось сюжету. Наявність сценарію не виключає імпровізації на основі і в рамках сюжету. Діти можуть імпровізувати текст та сценічні дії. До імпровізації можна віднести також вільну, самостійну інтерпретацію взаємодій і відносин у виставі, коли діти буквально відтворюють казку, вірш, читають літературний текст за ролями, беруть участь у створеній дорослими композиції.

У режисерських іграх дитина управляє уявними ситуаціями в цілому, діє одночасно за всіх учасників. Режисерські ігри можуть бути і груповими. Їхні лідери по суті виступають режисерами: управляють дією, визначають ролі і виконавців, слідкують за взаємодією партнерів. У процесі такої гри діти накопичують досвід сумісних дій, узгодження задуму і засобів реалізації, пізнають форми спілкування в колективі, засвоюють моральні норми.

У будь-якій грі людину приваблює радість свободи власного вибору, хоч і виявляється вона у самоподоланні, самообмеженні. Людина добровільно визначає або вигадує правила гри. Таке самовизначення, самообмеження правилами і приносить радість вольового

самоподолання. Ця радість випливає з самої природи людини – боротьби і єдності в ній духовного, природного і соціального.

Гра за наказом – це вже конформізм.

За висловом *Г.Сковороди*, праця теж стає "звеселенням сердечним", якщо вона "від власного бажання" і приваблює людину за своїм змістом і процесом. Художньо-естетичну діяльність *Ф.Шиллер* назвав естетичною грою. Справді, якщо творення і сприймання художніх творів відбувається несилувано, то така діяльність якнайповніше відповідає психологічному змісту гри. Добровільне перенесення своїх почуттів у сферу сприймання художнього твору є творчим ігровим актом. Простежуючи філософські аспекти гри, *К.Сігов* бачить у грі ствердження свободи духу людини.

Сучасні українські вчені-педагоги вважають, що уроки естетичного циклу в українській національній школі повинні набувати ігрових форм. За висловом *В.Москальця*, "це буде прилучення глибинних емоційно-психологічних шарів психіки дитини до оновленої національної ідеї. Правда – в свободі духу". Вчений вважає за доцільне звернутися до основних екзистенціальних понять, таких як свобода і необхідність, воля і залежність, прекрасне і огидне, добро і зло тощо. "Все добре, – писав Г.Сковорода, – на своєму місці і своєю мірою, і все прекрасне, що чисте, природне, тобто не підроблене" [93, 123].

Згідно з цими закономірностями в сучасній українській педагогічній науці обгрунтовується ігрова та екзистенціальна орієнтація уроків мистецтва.

Художня творча гра учнів дитячої музичної школи може здійнюватись у різних видах діяльності: творче музикування в інструментальних фольклорних ансамблях, музично-сценічна гра, ігри на основі поліхудожньої інтеграції мистецтв, дидактичні ігри.

Екзистенціально-ігровий метод організації занять сприятиме впровадженню у навчальний процес українських виховних традицій. Оскільки художня гра має творчий характер, її процес підпорядкований закономірностям творчої діяльності і має певну послідовність, що виявляється у тісно пов'язаних між собою декількох етапах:

– *підготовчий* (накопичення і формування узагальнених слухових уявлень про різні композиційні структури в процесі виконання, сприймання й аналізу музичних творів, а також ознайомлення з іншими видами мистецтв; нагромадження виконавських навичок та знань у галузі українського народознавства);

– *зародження задуму* (вибір поетичного тексту для театралізації і складання мелодійних характеристик дійових осіб; вибір музичного твору для імпровізації рухів або пантоміми; визначення теми для варіювання і складання ритмічних акомпанементів; вибір жанру майбутнього твору тощо);

– *розвиток задуму* (вибір засобів художньої виразності, складання варіантів, їх критичний аналіз і добирання найкращого, виявлення поліхудожніх асоціацій);

– *оформлення задуму*;

– *критична оцінка способів реалізації задуму* (відповідність засобів виразності образному змісту і вимогам елементарних правил музичної логіки, виразність мелодії і ритму, чіткість композиційної структури, відповідність поліхудожніх асоціацій музичному образу).

Специфіка дитячої творчості полягає в тому, що вона зароджується у співдружності з творчістю учителя, а звідси виникає необхідність наукового обгрунтування системи педагогічного керівництва музично-творчою діяльністю учнів; визначення послідовності репродуктивних, варіативних та дослідницьких завдань; виявлення особливості їх використання у творчості учня в національній музичній школі.

Оскільки навчальна діяльність учня відрізняється від творчості виконавця і композитора “сумісно-роздільною” роботою вихователя і вихованця (*М.Скаткін*), то рівні й етапи музично-творчого розвитку учня залежать від міри участі педагога у створенні і здійсненні музично-творчого задуму. Учень проходить рівні й етапи розвитку від прямого і варіантного наслідування зразка творчості до самостійного виконання творчого завдання. Відповідно, за концепцією *А.Унліга*, учень долає три стадії:

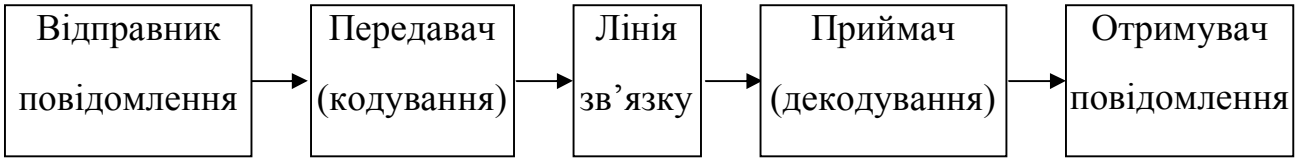
1) рівень рецептивності, тобто готовності до сприйняття знань;
2) стан неповної самостійності;
3) повна творча самостійність.

Для виявлення об’єктивних закономірностей музично-творчої діяльності учнів сучасна музично-педагогічна наука і музикознавство використовують висновки теорії структур, інформації і семіотики.

Вважаючи музику за одну з комунікативних систем, учені (*О.Ніколаєв, С.Раппопорт, Г.Орлов*) звертаються до теорії інформації. Визначення “естетична” або “художня” інформація показує лише функцію, яку вона виконує, не розкриваючи змістовної сторони, оскільки інформація оцінюється лише кількісно і відбиває організованість та структуру повідомлення.

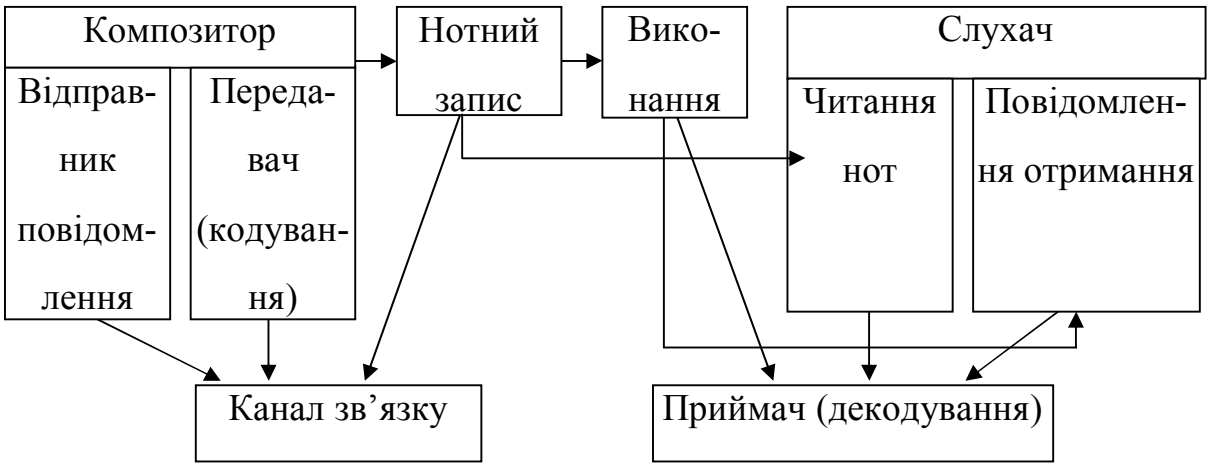
Передача інформації може бути представленою у вигляді схеми 2.1:

Схема 2.1



Виходячи з узагальненої схеми, система музичної комунікації в аспекті виконавської діяльності учня-піаніста визначається як структура, що має декілька ланок (схема 2.2).

Схема 2.2



Як бачимо, нотний запис підлягає "озвученню" виконавцем, а в навчальному процесі – учнем, який або читає нотний запис очима, в уяві відтворюючи звучання, чи розучує, а потім виконує на концерті або іспиті, чи грає з аркуша музичний твір, написаний композитором. Кібернетичний підхід до музично-виконавської діяльності дозволяє зосередити увагу на двох аспектах вивчення і виконання музичного твору. Це, передусім, рівноцінність засобів передачі повідомлення при однозначності взаємодії двох систем: системи передавача (композитор) і системи отримувача (учень-виконавець). Тільки знання учнем усіх правил кодування може забезпечити відповідність декодованої музики задуму композитора. Таким чином, нотний запис – об'єктивна основа виконання. Зміна тексту, неточне його відтворення руйнує художній образ, закодований композитором засобами музичної семіотики. Це правило діє на основі єдності комунікативного процесу "відправник-отримувач", його дотримування є єдиним засобом існування самої системи комунікації.

З іншого боку, оскільки теорія інформації розуміє кодування повідомлення як послідовність виборів з деякого кінцевого набору, що складає повідомлення, то виконання музичного твору, тобто його декодування, також являє собою вибір звукових елементів, що відповідає набору нотних знаків у визначеній композитором системі запису музики. Варіантна множинність звукового втілення нотного запису музичного твору є законом існування виконавства, доводить його творчу сутність.

Таким чином, з позицій теорії інформації сучасне музикознавство доводить діалектичну єдність непорушності матеріальної основи – нотного запису музичного твору і варіантної множинності його звукового втілення у межах адекватного розшифрування авторського тексту.

Адекватність розшифрування тексту потребує не тільки наявності визначеного кола виконавських навичок, а й системи знань про музику – історико-теоретичних і естетико-оцінних. На жаль, формування естетико-оцінних знань, пов'язаних з розумінням музики як виду мистецтва і вмінням естетичної оцінки музичних явищ, відбувається в процесі навчання дітей у музичній школі досить стихійно, а формування історико-теоретичних знань – з відривом від практичної виконавської і творчої діяльності учнів. Тому в посібниках "Юним піаністам" запропоновано таку систему послідовного засвоєння дітьми опорних музичних знань та їх застосування у самостійній пошуковій діяльності [116-119]:

1) засвоєння музичних знань у процесі вивчення-виконання музичного твору, його емоційно-естетичної оцінки (в тому числі й особливостей національного стилю) на основі цілісної музично-образної характеристики і виділення окремих компонентів музичної мови;

2) самостійне виконавське редагування музичного твору на основі застосування засвоєних знань у творчій виконавській діяльності;

3) виконання пошукових завдань на основі застосування засвоєних знань в елементарному складанні музики на фольклорному матеріалі.

Інформаційно-комунікативна система "композитор – виконавець – слухач" у межах навчального закладу діє за умови активної участі педагога, який допомагає виконавцеві-учню зрозуміти задум композитора й знайти відповідні прийоми його втілення.

ПРАКТИКУМ № 1
Методика початкового навчання учнів гри на музичному інструменті

1. Сформулюйте основні принципи навчання грі на музичному інструменті.
2. Проаналізуйте ведучі авторські школи гри на фортепіано А.Ніколаєва, С. Ляховицької, Л.Баренбойма, Г.Артаболевської, Б.Міліча, В.Шульгіної.
3. Виявіть роль і методи слухо-творчого виховання учня на початковому етапі навчання в зазначених школах.
4. На основі проведеного аналізу занотуйте Ваші висновки в особистий педагогічний щоденник і спробуйте перевірити їх на практиці роботи з учнями.

ПРАКТИКУМ № 2
Навчання учнів навичок елементарного музикування

Заняття провадиться з групою студентів у формі рольової гри, де роль учителя музики позмінно виконують всі студенти.

1. Порівняйте виконавську практику українських народних музик із сучасною практикою навчання музики.
2. Прослідкуйте історичний розвиток методів навчання імпровізації в старовинній клавірній і сучасній музичній педагогіці.
3. Підберіть українські народні мелодії для творчого музикування.
4. Проведіть рольову гру “учень-учитель”, поступово ускладнюючи творчі завдання на основі фольклорних зразків: складання елементів мелодії, створення остінатних акомпанементів, опанування засобами розвитку музичного матеріалу (повторення, зіставлення, варіювання, розроблення засобами секвенції тощо).
5. Спробуйте записати творчі наробки у нотний зошит і проаналізувати власні композиції.
6. Використовуючи програму Coda-Final, запишіть складені Вами композиції в окремий файл персонального комп’ютера.

ПРАКТИКУМ № 3

Моделювання змісту комплексного уроку музики

1. Сформулюйте зміст комплексного уроку музики.

2. З власного виконавського репертуару виберіть одну п'єсу, бажано українського композитора.

3. Відповідно до змісту комплексного уроку музики підготуйте і виконайте наступні завдання:

а) знайдіть відомості про композитора, жанр, стиль, форму і засоби виразності твору;

б) спробуйте надати естетичної оцінки музичного твору, виявити його місце в контексті світової культури, ознайомтесь з іншими творами композитора;

в) ознайомтесь з іншими інтерпретаціями твору в різних фонозаписах;

д) знайдіть твори інших видів мистецтв, які стилістично і образно подібні до музичного твору, який Ви виконуєте.

4. На основі проведеного аналізу відобразіть своє естетичне ставлення до музичного твору як відтвору соціально-культурологічних процесів відповідної епохи.

Питання для самоперевірки

1. Які психолого-педагогічні концепції формування ментальності учня-музиканта Ви знаєте?

2. Назвіть авторів музично-педагогічних трактатів XVIII ст. з імпровізації.

3. Які вчені-музиканти XX ст. віддають перевагу розвитку музично-творчих здібностей особистості на національній основі?

4. Обгрунтуйте зміст навчання учня-музиканта.

5. Назвіть складові моделі художнього сприйняття особистості.

6. Визначіть напрямки активізації творчості учнів у процесі оволодіння музичним мистецтвом.

7. Який існує взаємозв'зок між рівнями музично-творчої діяльності та методами її формування?

8. Дайте характеристику виконавським, репродуктивним, частково-пошуковим і дослідницько-пошуковим методам навчання музики.

9. Яку структуру має музична дидактична гра?

10. Як на основі теорії інформації і семіотики обґрунтувати творчу варіативність виконавської діяльності учня-музиканта?

11. Яких послідовників системи Б.Яворського Ви знаєте?

РОЗДІЛ 3
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МУЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ МУЗИЧНІЙ ШКОЛІ

3.1. Стильові особливості українського музичного виконавського репертуару

Пріоритетне завдання формування духовності людини засобами національного мистецтва викликає необхідність засвоєння та перенесення навичок сприйняття національного стилю на різні види художнього відображення дійсності, застосування цих навичок у творчій діяльності.

Спеціально організований процес сприйняття українського репертуару в класі фортепіано спрямований на формування в учнів здатностей усвідомлювати і аргументувати своє ставлення до музики. Виявити стильові ознаки твору неможливо без формування навичок оцінної діяльності.

На різних етапах навчання в музичній школі оцінна діяльність набуває специфічного характеру залежно від співвідношення між емоційним і свідомим, суб'єктивним і об'єктивним компонентами. Об'єктивно-суб'єктивна природа естетичної оцінки виявляє відносини не між об'єктами, а між об'єктом і суб'єктом.

Високий рівень естетичної оцінки характеризується наявністю емоційного і раціонального факторів, адекватністю об'єктивного і суб'єктивного музичних образів. Для ранніх етапів навчання характерна емоційна оцінка, пов'язана з безпосереднім відгуком на музику і процес музикування. Проте сучасна музична педагогіка, приділяючи велику увагу формуванню емоційних оцінок у дітей, вважає за необхідне активно формувати їхній музичний інтелект. Елементи цілісного аналізу, на який спирається й стильовий аналіз, є важливими факторами формування системи знань: про національні пріоритети і музичну україніку; історико-теоретичні і естетико-оцінні, до яких відносяться й знання національних особливостей.

Національну самобутність української музики не можна вивчати ізольовано від усвідомлення типових рис української нації, її менталітету. Аналіз характерних засобів виразності – мелодики, метру і ритму, ладо-гармонічної мови, поліфонії, прийомів розвитку та інших – допомагає виявити самобутність української музичної культури. Так,

мелодика і метроритм української професійної музики пов'язані з традиціями національного фольклору. Мелодійне багатство українського фортепіанного репертуару (мелодії споглядальні, пристрасні, епічні, жартівливо-танцювальні) має витоки у жанровому розмаїтті фольклору.

Мелодії народних колискових покладені в основу кантиленних творів для наймолодших піаністів – "Колискової" Є.Юцевича ("Котику сіренький"), "Колискових" Л.Ревуцького ("Ой стоїть сон у вікон", "Ой ходить сон"). Їхні наспівні діатонічні мелодії з плавним спокійним рухом без темпових і динамічних змін передають образи світлої лірики, спокою, ніжності народних колискових.

Своєрідність мелодико-ритмічного складу характерна для колискової "Спи, Ксеню" М.Колесси, пов'язаної з ритмо-мелодійними структурами західних регіонів України, – варіювання основного мотиву, виразна інтонація збільшеної секунди між III і IV ступенями в мінорі, що загострює тяжіння в домінанту і складає відчуття ладової невпевненості.

Мелодика "Лірницької пісні" В.Барвінського, "Пісні" Л.Ревуцького, "Думки" А.Лазаренка – лірико-драматична розповідь у формі пристрасної патетичної декламації у супроводі ліри або бандури. Наспів складається з коротких мотивів, декламаційних епізодів і виразних мелодійних фраз. Експресивна декламація з характерною багатою орнаментацією і мелізматикою нагадує народні плачі.

"Лірницька пісня" В.Барвінського, як і українська дума, починається із заспіву імпровізаційного характеру і нагадує початкові рядки народної думи "А не сиві тумани" (приклад 3.1). Виразні мелізми, багата орнаментація, хроматизація ладу завдяки підвищенню четвертого і шостого ступенів у мінорі створюють внутрішнє напруження, характерне для українських дум з їх підвищеною експресією і драматичними мелодіями.

Вільний темп виконання лірико-драматичних творів українських композиторів пов'язаний з виконавською манерою кобзарів і лірників, яка підкоряється темпу речитативів. Не цитуючи народних мелодій, але перейнявшись ними, В.Барвінський, Л.Ревуцький, Б.Лятошинський у своїх творах передають лірико-драматичний характер народних дум та історичних пісень.

Мелодика української протяжної ліричної пісні знайшла відображення в п'єсі В.Косенка "На узліссі", В.Кирейка – "Українська народна пісня", поліфонічних творах Є.Юцевича – "Канон" мі мінор

Приклад 3.1

Закінчення прикладу 3.1

(на основі пісні “Ой на гору козак воду носить”), “Канонічна імітація” (на основі пісні “Ой гай, мати”). Через глибоку емоційність та ліричну безпосередність мелодії цих творів, як і протяжних народних пісень, вирізняються гнучкістю. Вільний розвиток мотивів сприяє широкому подиху мелодії, яка характеризується виразними виспівами, що затримують рух до кульмінації і як би поглиблюють значущість переживань і відчуттів. Дуже виразні широкі ходи на сексту або октаву з наростаючим заповненням (“Ой на гору козак воду носить”) додають експресії протяжним пісням.

Глибока емоційність ліричних українських мелодій зумовила їх імпровізаційну свободу і метроритмічне багатство, що підкоряється безпосередньому ліричному виливанню. Наспівні мелодії такі вишукані за контурами, що метричний рух відступає на другий план перед виразністю мелодичних розводів, фермати порушують плавну ритмічну течію, але водночас поглиблюють значення мелодичних вершин.

При створенні виразних мелодій елегійного або драматично-напруженого характеру композитори звертаються до традицій української міської пісні-романсу (“Вальси” Л.Ревуцького, Ю.Рожавської, “Лірична пісня” М.Дремлюги, цикл “Строкаті аркуші” Л.Грабовського, цикл “Музика для дітей” В.Бібіка, “Елегія пам’яті М.В.Лисенка” В.Кирейка).

Емоційної виразності додають мелодіям ходи на сексту, кварту, квінту (“Елегія” В.Довженка, “Вальс” В.Косенка та ін.) з наступним поступовим плавним рухом; як і в протяжній народній пісні, функціональна визначеність Т-Д, яка властива романсу, розквітчується народними переливами: мажор – мінор, натуральний – гармонійний мінор.

Надзвичайної пластичності мелодіям елегійного складу надає тридольність, що характерна для багатьох народних романсів (“Дивлюсь я на небо”, “Стоїть гора високая”, “Сонце низенько”). Романсова лірика привертає до себе виконавців глибиною емоційного змісту, відображенням світу людських переживань.

У відображенні радості буття, здорового оптимістичного сприйняття природи митці послуговуються мелосом календарних, жартівливих, ігрових пісень, мелодії яких вирізняються особливою активністю і рухливістю, вольовим темпом і ритмом, простим і чітким мелодійним малюнком (Л.Ревуцький – А.Коломієць “Іди, іди, дощику”, Л.Ревуцький – “Два етюди”, М.Колесса – “Дрібнички”, М.Скорик – “Народний танець”, Б.Фільц – “Карпатський етюд”).

Мелодії українських танців мають блискучий інструментальний характер, пов'язаний з відображенням особливостей звучання народних інструментів. Мелодії ці примхливі і вигадливі, як і самі народні танці. Для них характерні часта зміна напрямків мелодійної лінії, вишуканий ритмічний малюнок. Короткі, але виразні мотиви проходять у різноманітних комбінаціях, виявляючи неабияку винахідливість авторів. Колористичне розмаїття у мелодії танців вносить ладове зіставлення, на відміну від ладової мінливості у ліричних піснях, як це має місце у "Козачку" А.Коломійця.

Танцювальні образи відтіняються контрастними ліричними мелодіями (В.Барвінський – "Гумореска", П.Глушков – "Гуцулка") так само, як у народних жартівливих піснях "Ой, за гаєм, гаєм", "Дощик, дощик капає дрібненький" та інші.

Відбиваючи жартівливі танцювальні народні образи, композитори творчо використовують народні інтонації, ритми, лади і структуру, складаючи оригінальні твори і мелодії, як, приміром, Ю.Щуровський у другій частині "Української сонатини", М.Тіц у третій частині "Сонатини". Цитуючи повністю народні мелодії, композитори складають майстерні обробки (Л.Ревуцький – А.Коломієць "Іди, іди, дощику" і "Горобчику-пташку") або творчо розвивають оригінальні фольклорні теми, перетворюючи їх на справжнє народне дійство (Ю.Щуровський – "Український танець" на тему "Ой, лопнув обруч").

У творчості західних українських композиторів знайшла відображення рухлива, нестримна коломийка (М.Колесса – "Коломийка", А.Лазаренко – "Коломийка"). Проста мелодійна структура "Коломийки соль мінор" М.Колесси, що складається з декількох щедро орнаментованих мотивів, приваблює своїм яскраво синкопованим ритмом, постійним тяжінням мелодійного розбігу до заключного акценту, своєрідною ладовою структурою з підвищеним четвертим ступенем, що створює стійке тяжіння до домінанти.

Українському мелосові притаманна хроматизація. Як зазначає *П.П.Сокальський* "... Засоби хроматизації діатонічних тонів застосовуються для підсилення експресії мелодії: особого напруження (збільшеною квартою), сильної пригніченості (зменшеною квінтою), просвітлення мінору (мажорною терцією), пом'якшення входу в тоніку і виходу з неї (увідний у тоніку тон), зм'якшення руху між квартами (прохідний – висхідний і низхідний тони), підсилення ліричного почуття (пристрасті, патетики) за допомогою увідного у домінанту тону (за увідного тону в тоніку)" [95, 180].

М.В.Лисенко вбачав у ладовій мінливості мінор – одноіменний мажор, своєрідну рису української музики, вказуючи, що мінлива інтонація малої – великої терції підкреслює почуття неврівноваженості. Щодо хроматизації як засобу підсилення експресії мелодії композитор дуже виразно зазначає, що: "...українські пісні внесли у старовинні лади елемент ліричний, пристрасний, внесли "жалощів", як казав кобзар Вересай, і від цього мелодія пісні з діатонічної спокійної перетворювалась поступово в мінорну гаму, набувала хроматизмів, забарвлялася, не втрачаючи однак своєї епічної характерної краси" [86].

Ладова своєрідність мелодії – джерело альтерацій у гармонії української музики. У цьому виявилась загальна тенденція у сучасній гармонії – збагачення мажорно-мінорної системи невикористаними багатствами народних натуральних ладів. Процес ладового збагачення мажорно-мінорної системи можна прослідкувати також на прикладі музики для дітей С.Прокоф'єва, М.М'ясковського, Б.Бартока, Дж.Енеску, З.Кодай, І.Стравинського, Л.Ревуцького, А.Коломійця, Л.Грабовського та інших.

Часто в мелодіях діатонічного складу композитори вгадують приховані можливості хроматизації ладу. У сполученні діатонічної мелодії з хроматизмами в гармонії – чарівність мелодико-гармонійного складу українських п'єс. Так, засоби обробки *Л.Ревуцьким* жартівливої народної пісні "А я рак-неборак" повністю зумовлюються грайливим характером мелодії: яскрава ілюстративність, колористичні ефекти зіставлення регістрів і, найцікавіше, – з альтерації (знижений другий і підвищений четвертий ступені в соль мінорі) виникає хроматизація гармонії за діатонічної мелодії, що надає п'єсі фантастичного елементу.

Українські автори досить часто використовують також типовий народний прийом зміщення тонічних підвалин мелодії, що надає гармонії характеру хисткості, невпевненості. Впливають на гармонію й особливості українського народного багатоголосся, яке виступає у формі підголоскової поліфонії. Вільний перехід до різної кількості голосів в акорді сприяє появі сполучень без терції, квінти, унісонних закінчень, що створюють просторові уявлення (В.Косенко – "Українська народна пісня"). Зі специфіки поліфонічного розвитку в народній музиці виникає паралельний рух терціями, октавами, тризвуками.

В українській музиці відчутна тенденція до поліфонізації гармонічної фактури. Мелодійні зв'язки значною мірою визначають гармонічний розвиток. Звідси з'являються секундові і терцові співвідно-

шення акордів (V-IV-III, II-III-IV). Ця риса гармонії сучасних композиторів пов'язана з народнопісенним багатоголоссям.

З народної музики українські митці запозичують також сполучення домінанта-тоніка в мажорі і мінорі, що характерно для танцювальної музики (козачків, гопаків, коломийок). Зміна домінантової гармонії на тонічну по-народному звучить в "Українському танці" А.Коломийця, у "Танцювальній" Л.Колодуба.

На гармонію в українських творах впливає і специфічний народний прийом – органний пункт, надто поширений в інструментальній музиці. Так, у "Лірницькій пісні" В.Барвінського органний пункт сприяє створенню образу мандрівного співака, який виконує думи, історичні пісні, акомпануючи собі на лірі. У танцювальних мелодіях останній виявляє народний інструментальний колорит троїстих музик – "Аркан" Л.Колодуб.

Для українських творів характерне сміливе використання нових гармонійних засобів в органічному зв'язку з особливостями натуральних ладів і народного багатоголосся (В.Сильвестров, Л.Грабовський, І.Карабиць, А.Муха, Ю.Іщенко). Мелодизація горизонтальних гармонічних зв'язків приводить до появи змішаної фактури, де гармонія і поліфонія органічно зливаються в єдине ціле, внаслідок чого гомофонно-гармонічний склад переростає в поліфонічний.

Поєднання поліфонічних і гармонічних прийомів характерне для українського багатоголосся і відрізняє його від поліфонічної структури російської народної пісні.

Ліричним і лірико-епічним творам притаманний поліфонічний виклад, коріння якого – у народному хоровому виконавстві.

Українські композитори, наприклад В.Барвінський, М.Тіц, Л.Грабовський та інші, прагнучи передати різноманітні порухи почуттів, використовують поліфонічне розквітчення основного образу, психологічно поглиблюючи його за допомогою диференційованої мелодійної і тембральної характеристик підголосків. Застосування у професійній музиці народних поліфонійних засобів, з одного боку, виявляє народний колорит, з іншого, поглиблює виразову характеристику музичних образів. Так, чергування терцових і октавних сполучень, унісонні закінчення сприяють виявленню епічної широти образу, викликають в уяві неосяжність просторів рідної землі ("Народне сказання" Г.Саська, "Карпати" Ж.Колодуб).

Поліфонічна варіантність підголосків, як засіб підсилення емоційної напруги і безперервності розвитку, створює відчуття протяжності мелодій, які виконуються на широкому подиху.

Творчо розвиваючи принципи народного багатоголосся, українські композитори, поряд з типовою підголосною поліфонією, вводять елементи і форми класичної поліфонії: імітацію, канон, інвенцію, фугу – і це не вступає у протиріччя з природою української народної музики, тому що в народних піснях деякі інтонаційно важливі звороти підхоплюються іншими співаками, що вносить у музичний виклад елемент вільної імітації.

П.Сокальський у своїй праці "Руська народна музика" відзначає цікаву особливість українських народних мелодій: мелодії часто перебувають у такому тісному зв'язку, що їх можна підкласти одну під іншу, тобто виконувати одночасно, при цьому виникає канон або імітація. Саме на такій основі створені поетичні канони Є.Юцевича, С.Шевченка, Ж.Колодуб, Л.Грабовського, М.Тіца.

Таким чином, у поліфонічних засобах розвитку музичного матеріалу сучасні українські композитори спираються на народне багатоголосся, долучаючи до нього надбання світової музичної культури.

Близькими до поліфонічних методів розвитку є прийоми варіантного і варіаційного перебудування і переосмислення музичних образів, що відповідає природі українського народного мелосу і широко використовується композиторами у педагогічному репертуарі.

Народна поліфонія щільно стикається з варіаційними методами. *Л.Мазель* відзначає, що народне багатоголосся можна було б назвати варіантним багатоголоссям, оскільки, по-перше, підголоски найчастіше являють собою варіантність одного й того самого наспіву, по-друге, куплети пісні варіюються, що утворює куплетно-варіаційний цикл.

Подаючи у зміненому вигляді основні музичні образи, композитори досягають тривалості розвитку і широти подиху, притаманних українській пісенності.

Варіювання гармонії при остинатному проведенні мелодійної лінії пов'язане з епічним, поважним характером розгортання музичного образу: як би проведення його через ланцюг життєвих картин та обставин ("Пісня" Л.Ревуцького).

Варіантний розвиток у танцювальних п'єсах українських композиторів є засобом регістрового і ритмічного розквітчення основного образу ("Гопак" К.Данькевича, "Жартівливий танок" М.Сильван-

ського). Найвищого розвитку варіантний метод досягає у варіаційних циклах для дітей Ю.Щуровського, І.Берковича, І.Шамо, М.Сильванського, В.Подвали, М.Степаненка та інших. Він широко використовується композиторами і в зображенні колоритного інструментування української фортепіанної музики, джерелом якої є специфіка звучання народних інструментальних ансамблів і своєрідність народних поліфонічних засобів.

Октавне ведення мелодії в крайніх регістрах у зображенні музичних картин природи ("Українська народна пісня" В.Косенка, "Казка" І.Берковича, "Народне сказання" і "Дідусева казка" Г.Саська, "Ескізи" М.Степаненка) створює настрій задумливості, відбиває в музиці безкраїсть рідних просторів. Цей прийом фортепіанного інструментування має витоки в народній поліфонії. Прислуховування до звучання народних інструментів – шлях до виявлення національного колориту українських п'єс.

Відомо, що у давні часи спів супроводжувався в Україні грою на кобзі, бандурі, лірі. М.В.Лисенко у праці "Народні музичні інструменти на Україні" писав, що кобзар програє на кобзі невеличку фразу, якщо хоче відокремити один розділ від іншого.

Намагаючись відтворити атмосферу народного музикування, композитори часто вводять у свої кантиленні твори на гранях частин каденції, що потребують великої наснаги та імпровізаційності виконання ("Пісня" Л.Ревуцького, "Дума" М.Дремлюги, "Прелюдії" Б.Лятошинського, "Лірник" М.Скорика, "Бандурист" М.Сильванського). М.В.Лисенко відзначає, що багата орнаментація мелодії в українській професійній музиці пов'язана з імітацією гри на лірі, тобто коли народні музиканти для підсилення експресії прикрашали мелодію виразними мелізмами. "Танці же веселі, рухливі п'єси грають виключно на скрипках і цимбалах, додаючи ще й бубон, що разом складають так звану в народі троїсту музику" [52, 4].

Звучання народних ансамблів відображено в численних українських танцях з граційними скрипковими фігураціями в мелодії, з лункими синкопованими басами, що імітують удари бубна ("Аркан" і "Танцювальна" Л.Колодуба, "Коломийки" М.Колесси, "Танець лісорубів" О.Некрасова, "Народний танець" М.Дремлюги). Національний інструментальний колорит допомагає відтворити атмосферу народного гуляння. Віддзеркалюючи у своїх творах для дітей життя народу, його почуття, природу рідного краю, сучасні українські композитори широко використовують інтонаційно-ритмічні звороти, ладо-гармо-

нічні особливості і методи розвитку, притаманні національному фольклору, поєднуючи їх з досягненнями світової музичної культури.

В українському фортепіанному репертуарі для дитячих музичних шкіл та шкіл мистецтв відбиваються загальні тенденції розвитку національної музичної культури. Академік *І.Ф.Ляшенко* зауважував, що "консеквентність процесу підтверджується всім ходом еволюції української культури, починаючи від епохально-стильового шару бароко, його національних здобутків у сфері партесної музики і закінчуючи історико-типологічними процесами на грунті романтизму, неоромантизму, полістилістики XX ст., коли вона вже має по-справжньому класичні зразки у різних жанрових, в тому числі модерних відгалудженнях, що становлять критерії ідейно-художньої і професійної зрілості" [57, 64].

Отже, аналіз сучасного українського фортепіанного репертуару для дітей засвідчив його відповідність естетичним критеріям і художнім нормам сьогодення, кристалізацію рис національної музики, українського менталітету та адекватність завданням національної музичної школи.

Засвоєння національних особливостей української музики ми розуміємо як передумову формування творчих навичок на національних засадах.

Сучасна музична педагогіка (Б.Яворський, К.Стеценко, М.Леонтович, З.Кодай, Су Сібато, Р.Грегем, К.Орф) вважає музичний фольклор фундаментом, на якому повинна будуватися музична творчість дітей. Використання учнями народних мелодій для імпровізацій відповідає природі існування фольклору, що протягом віків зазнавав різноманітних модифікацій.

Поліфонічна варіантність українського мелосу є основою для забарвлення народних мелодій різноманітними підголосками, імітацією. На цьому грунті в процесі творчого музикування дитина може скласти канони, підібрати підголоски до основного наспіву.

Народна поліфонія тісно пов'язана з варіаційними методами розвитку, і це зумовлює варіантне багатоголосся та куплетно-варіаційні форми в українській народній музиці. Варіювання гармонії при остинатному проведенні мелодії – ще один засіб реконструювання музичного образу. Варіантний розвиток в українських танцях є прийомом регістрового і ритмічного розквітчування стрижневої теми. Спираючись на характерні для української музики методи варіантного розви-

тку, можна залучати дітей до трансформації мелодії, гармонії та підголосків на варіаційній основі.

Відтворення звучання типових українських музичних інструментів – кобзи, ліри, бандури, старовинних смичкових інструментів, а також цимбал, бубна та інших – зумовлює творчий пошук дітей у процесі складання музики. Пізнання учнями національних особливостей української музики дозволяє їм активно долучатися до творчого музикування індивідуально в класі фортепіано, а також до процесу колективного складання музики у фольклорних інструментальних ансамблях.

ПРАКТИКУМ № 1

Виконавсько-педагогічний аналіз музичних творів

Виберіть твір малої форми з власного виконавського репертуару і проведіть його аналіз за наступними параметрами.

1. Загальноісторичний, стилістичний, жанровий, образно-змістовний аналіз.
2. Композиторські засоби виразності: побудова форми, фактура, тонально-гармонічний план, метро-ритмічна і темпова організація твору.
3. Інтерпретаторські засоби виразності: інтонаційна драматургія, виконавська темпо-ритмічна і тембро-динамічна партитура.
4. Аналіз виконавських і технічних прийомів: аплікатура, педалізація, артикуляція, фразування, засоби звуковидобування.
5. Педагогічний аналіз: прогнозування виконавських і технічних проблем відповідно до індивідуальності учня, розроблення індивідуальних технічних і творчих вправ.

Питання для самоперевірки

1. Поясніть об’єктивно-суб’єктивну природу естетичної оцінки творів музичного мистецтва.
2. Охарактеризуйте стильові особливості сучасного українського педагогічного репертуару.
3. Наведіть приклади творів різних жанрів з педагогічного репертуару дитячої музичної школи
4. Визначіть ладові особливості сучасного педагогічного репертуару для дитячих музичних шкіл.

5. Виявіть можливості усвідомлення учнями загальних естетичних категорій форми, ритму, простору на прикладах творів різних видів мистецтв.

6. Визначіть шляхи формування в учнів таких понять, як інтонація, музичний образ, розвиток у музиці, формотворення, музична драматургія.

3.2. Етапи формування навичок творчого музикування

Розробляючи концепцію спільної творчості композитора та учня, а також реалізуючи її у системі творчих завдань, що поступово ускладнюються, для учнів I–VII класів, українські теоретики і композитори Ю.Щуровський, В.Кучеров, В.Подвала, В.Губа, В.Шумейко, К.Шутенко та інші організували процес навчання так, щоб дитина, засвоюючи фортепіанні навички, водночас у творчій співпраці з композитором поступово переймала за окремими елементами засоби формотворення музики.

Перше, ніж прилучити учнів до самостійної творчої діяльності, можна використати евристичний метод, сутність якого, за концепцією *І.Я.Лернера*, полягає в тому, що під керівництвом викладача учень не вирішує цілісних проблемних завдань, а бере участь у пошуку творчого розв'язання окремих питань, окремих кроків, набуваючи навичок самостійної творчої діяльності в межах доступного.

Поступово, етап за етапом, поставлення завдання потребує наявності декількох ланок. Кожна ланка являє собою окреме завдання, що є проміжним для розв'язання всієї проблеми повністю, тобто самостійного складання твору. Тип творчого завдання визначається залежно від операції, яку треба творчо засвоїти. Крок за кроком засвоюються окремі операції: визначаються ті чи інші засоби виконавської виразності, виходячи з образної характеристики твору та його програми (темп, динаміка або артикуляція), розставляється аплікатура, визначається характер педалізації. Для засвоєння композиційних прийомів учні виконують завдання на складання окремих мелодійних зворотів визначення фактури акомпанементу, виходячи з характеру твору і даної гармонії, на засвоєння способів розвитку музичного матеріалу (секвенція, варіювання), поліфонічних прийомів (підголоски, імітація, канон), засобів формотворення (складання музичних питань і відповідей, конструювання рондо з даних епізодів і фрагментів).

Виконанню евристичних завдань передує репродуктивне засвоєння відповідних елементів музичної виразності в процесі виконавської діяльності, пов'язаної з вивченням дітьми сучасного українського фортепіанного репертуару. Особливого значення набуває усвідомлення дитиною ладових закономірностей у музиці. Виходячи з психологічних основ тренування музичного слуху як формування стереотипів на сприйняття певних інтонацій, мелодій, ритмів, гармонічних і поліфонічних комплексів, слухове виховання учнів не обмежуються рамками класичної мажоро-мінорної системи і поряд з мажором і мінором вводяться діатонічні лади (дорійський, лідійський, фригійський), пентатоніка, хроматичні і цілотонні звукоряди. Мета раннього ознайомлення із звучанням різноманітних ладів полягає у поступовому сходженні від елементарного до складного, через ладове виховання на українській народній музиці до ладоінтонаційної сфери сучасної складної музичної мови.

Сучасна фортепіанна музика, наповнюючись з джерел творчості різних національностей і збагачуючись за рахунок фольклору, значно розсунула звичні межі метроритмічної структури, типової для класичної музики. Перед музичною педагогікою стоїть завдання залучення учнів до ритмічного розмаїття сучасної музичної мови: акцентованої і синкопованої ритміки, навперемінних і змішаних розмірів, остинатної ритміки, метроритмічного варіювання. Всі ці нестандартні ритмічні структури представлені у творах українських композиторів для дітей ("Стародавній Київ" Ю.Іщенка, "Лаврські дзвони" В.Годзяцького, "Думка", "Коломийка" А.Лазаренка, "Спи, Ксеню" М.Колесси тощо).

Свідоме засвоєння ритмічних особливостей п'єс виконавського репертуару учня дає можливість залучити його до ритмічних імпровізацій. Завдання на продовження запропонованого ритму спрямовані на розвиток у дитини відчуття форми, рівноваги композиційних мікроструктур. Виконання ритмічних творчих завдань на українських народних інструментах (бубон) або типових для народних ансамблів приладдях (кінська підкова, галькові камінці та ін.) підготовляє дітей до музикування в ансамблях. Спеціально створені композиторами обробки народних пісень в ансамблі з ударними інструментами (В.Кучеров – "А я по лугу") є прикладом для складання власних учнівських ритмічних партитур до фольклорних зразків. Практичне ознайомлення та засвоєння у виконанні на фортепіано різноманітних ритмічних варіантів супроводів, їх порівняння дає можливість учням застосову-

вати певні ритмічні формули акомпанементів (до колискової, козачка, вальсу, коломийки, маршу) у створенні партії ударних до відповідних за жанром п'єс та народних мелодій [118, 30, 42].

Особливості українського фольклору відкривають перед дитиною навдивовижу цікавий і складний світ поліфонічної музики не тільки шляхом реалізування відповідних п'єс, але й в процесі виконання творчих завдань на складання підголосків, імітацій, канонів. Після виконавського засвоєння мелодій, що пропонуються для поліфонічної трансформації ("Ягіл, ягілочка", "Соловеєчку, сватку, сватку", "Мелодія", "Іванчику-Білоданчику"), учень підбирає лівою рукою підголосок, рух якого може бути паралельним, супротивним або вільним. Завершити "твір" краще унісоном або октавою подібно до народних пісень [118, 105–107].

Ознайомившись з прямою і дзеркальною імітацією у п'єсах сучасних композиторів, учні виконують завдання на створення дзеркального обертання до мелодії пісні ("Тінь-тінь"), а також складають канон в октаву на визначену тему ("А ми просо сіяли, сіяли"), знайшовши слушну мить для вступу другого голосу [116, 69–70].

Сучасна фортепіанна педагогіка поєднує формування техніки юного піаніста з розвитком його поліфонічного слуху. На відміну від традиційних методів навчання дитини спочатку правою, а потім лівою рукою, раннє засвоєння прийомів гри двома руками одночасно унісонного двоголосся в різних октавах і особливо симетричного руху в межах позиції сприяє розвитку поліфонічного слуху, відповідає особливостям українського багатоголосся. Така методика пов'язана з оволодінням позиційною технікою. *І.Стравинський* зазначав, що не слід зневажливо ставитися до пальців; вони є сильними натхненниками, часто пробуджують у нас підсвідомі думки, котрі інакше, можливо, залишились би нерозкритими. Так, у творчості Б.Бартока, І.Стравинського, П.Хіндеміта, В.Сильвестрова, Л.Грабовського, В.Губи, Л.Колодуба застосування п'ятипальцевої позиції, використання різних її типів приводить до поліфонізації фортепіанної фактури, до збагачення варіантів композиційних рішень. Школа початкового навчання гри на фортепіано "Мікрокосмос" (1-й зошит) Б.Бартока побудована за принципом позиційної техніки. На жаль, ця методика ще не знайшла свого практичного втілення в Україні, тому звернення українських композиторів, дослідників і педагогів до цього феномена має прогресивне значення.

Позиція у фортепіанній техніці – це таке положення руки на клавіатурі, яке охоплює послідовно групу клавішів без підкладання першого пальця. Сучасні композитори, використовуючи одну й ту саму позицію та зсуваючи її по висоті, створюють систему змінних тонік. На основі лінеарного мелодійного руху складаються цікаві модуляційні ладові сполучення, характерні для сучасної музики. Якщо при горизонтальному лінеарному мелодійному русі позиції ідуть одна за одною, то при вертикальному співвідношенні вони представлені одночасно, що створює, наприклад у п'єсах І.Стравинського, Б.Бартока, Корнеа-Іонеску, В.Сильвестрова, В.Губи, складні ладотональні сполучення дисонансних структур. Таким чином, квінтова позиція, що відбиває найзручніше симетричне положення рук піаніста, стає не тільки важливим прийомом формування техніки учня, а й стимулом сучасного ладо-інтонаційного і поліфонічного виховання з опорою на народні діатонічні лади та особливості фольклорного багатоголосся.

Діти творчо засвоюють прийоми позиційної техніки, складаючи власні технічні вправи на перенесення варіантів позиції в різні октави на слова народної пісні "Ой, дзвони дзвонять" або "Метелик" [115, 8, 40]. Ці вправи можна виконувати з педаллю, в ансамблі з педагогом, з ударними інструментами. Завдяки використанню цікавих ігрових прийомів, праця юних піаністів над формуванням технічних навичок стає творчою, натхненною, художньо спрямованою, вона контролюється слухом учня і викликає його задоволення [116, 12]. Згодом учні складають оригінальні програмні твори, застосовуючи засвоєні прийоми позиційної фортепіанної техніки.

Формування техніки юного піаніста не може проходити ізольовано від його художнього розвитку. І тут проблема раннього усвідомлення учнем ваги художньої артикуляції в музиці постає дуже важливою.

Якщо найхарактернішим звукорядом для народних пісень "Наберу мучиці", "Кури, гуси та індики", "Іде, іде дід, дід", що звичні для дітей з раннього дитинства, є діатоніка з найпростішою ладовою ланкою в обсязі неповної кварти, то в основу перших мелодій, які виконують діти, покладено терцові, квартові і навіть секундові ладоінтонаційні структури. І перші мелодії діти складають також в обсязі секунди, терції, кварти у народному дусі, наприклад на слова української веснянки:

“А вже красне сонечко
Припекло, припекло,
Яснощире золото
Розлило, розлило”.

Спираючись на давні традиції української музичної школи (М.Дилецький) та усвідомлюючи досягнення сучасної педагогіки (Б.Яворський, З.Кодай, Б.Барток) у галузі розвитку ладового слуху на основі релятивної системи, доцільно використовувати в посібниках для фортепіано деякі прийоми, спеціально спрямовані на концентрацію уваги учня на засвоєння інтонаційної виразності ступенів ладу. Наприклад, прийом забарвлення нот у певні кольори залежно від ступеня ладу: I – блакитний, III – оранжевий, V – червоний, VII – жовтий [118, 48]. Це сприяє активному засвоєнню співвідношень ступенів ладу. Так, у процесі практичної музично-виконавської діяльності діти закріплюють знання ладових закономірностей, засвоєні на уроках сольфеджіо, свідомо вчаться знаходити засоби виконавської виразності типових ладових інтонацій.

Різноманітні у ладовому плані п’єси наближають учнів до усвідомлення сучасної музичної мови. Навперемінна зверхність тонік “до” і “соль” у мініатюрах Б.Бартока “У прямому русі” і “У зворотному русі” ускладнює ладові тяжіння, що приводить до відсутності єдиного ладового центру. Намагаючись привернути увагу учнів до цих нових інтонацій, дітей запрошують до співтворчості з композитором і педагогом: пропонують здійснити виконавське редагування і проставити динаміку у відповідність з образним змістом творів.

Програма п’єси В.Шутя “Третій зайвий” визначає необхідність створення звукової картини несумісності трьох чинних осіб і природність проведення композитором однієї з партій в іншому ладу. Так, учень в образній формі знайомиться з політональністю і поліладовістю в музиці.

Формування виконавського ритму учнів-піаністів передбачається у процесі вивчення різноманітних народних мелодій і танцювальних п’єс українських композиторів, в яких відображена народна ритміка, пов’язана з пластикою руху, текстом і рифмованим поетичним текстом.

За вченням *І.Браудо*, артикуляція – це зв’язування і розчленування тонів, короткість або подовженість їх вимовлення. Артикуляція організує життя і дихання мелодійної фрази. Тому навички художньої артикуляції є найважливішим компонентом техніки піаніста. Виразна

аритикуляція мотивів і фраз, виявлення міжмотивних цезур сприяють "змістовному інтонуванню", за висловом Б.Асаф'єва. Виконуючи різноманітні за характером народні мелодії і яскраві образні п'єси, учні знайомляться з багатою артикуляційною шкалою відтінків інтонування. Усвідомленню значення артикуляції сприяє прослуховування і виконання програмних п'єс: "Лисиця" М.Степаненка, "Ведмідь клишоногий" М.Жербіна, "Баба-Яга" В.Сильвестрова та ін., що передує складанню власних мелодій.

Розвиваючи творче ставлення учнів до інтонування, вчитель запрошує їх до виконавського редагування репертуару: учень визначає кількість фраз, розставляє цезури, показує такти, де розвиток партій правої і лівої рук не збігається. Деякі п'єси подаються без визначеної артикуляції, і, виходячи з програми твору, учень самостійно визначає прийом гри. Так, у "Веснянці" Л.Ревуцького, що складена на мотив народної пісні "Пливе човен, води повен, із стріх вода капле", учень має визначити артикуляцію нижнього голосу, проаналізувавши поетичний зміст тексту пісні. Творче засвоєння навичок артикуляції здійснюється дітьми у процесі складання мелодійних характеристик дійових осіб у народній казці "Рукавичка": Жаби (стакато), Лисиці (легато), Ведмедя (тенуто), а художня техніка юного піаніста формується у взаємозв'язку музики з різними видами мистецтв. Використання педагогом прийому перенесення художніх уявлень дітей за принципом "мистецтво-мистецтво" сприяє усвідомленню ними схожості та розбіжностей окремих видів художньої творчості, допомагає розкрити значення загальних естетичних категорій у доступній формі. Так, спираючись на досвід видатного швейцарського музиканта Е.Жака-Далькроза та його послідовників М.Ламберт, Ж.Компаньон, М.Томе, М.Бахман, у творчості юного піаніста використовуються різні види дитячої художньої діяльності, які активізують розвиток ритму.

Оскільки психологи (Б.Теплов) пояснюють труднощі у ритмічному вихованні юних піаністів складністю координації рухів у процесі фортепіанного виконання, звертається увага на ритм і метр слова та поетичний текст. Починаючи гру на фортепіано з ритмізації і озвучення народних прибадашок, лічилок, прислів'їв, дитина спирається на метрику рідного слова, яка допомагає йому промовити, а потім виразно заграти на фортепіано мелодії у визначеному ритмі і темпі. Наприклад, сприймаючи поетичний текст колядок з вертепного дійства "Дзвони дзвонять нині всюди" або "Добрий вечір, газдо", дитина від-

чуває виразність метроритмічної структури мелодії і природно знаходить вокальні інтонації, підкреслюючи синкопи і пунктирний ритм.

Ритм у музиці й ритм у пластиці дуже тісно пов'язані, бо вони мають спільну природу – рух. Г.Нейгауз не випадково зазначав: "Біблія музиканта починається словами "спочатку був ритм"* [72, 42].

Сприйняття музики не тільки на слух, а й усім тілом посилює музичні переживання. Тому диригування виконавського репертуару, створення рухових імпровізацій, що передають характер музичного образу, збуджують фантазію учня, насичують урок елементами театралізації. Передача у жестах, пластиці поетичного змісту українських народних пісень "А ми просо сіяли", "Перепілонька", "Женчичок-бренчичок" збагачує дитину радісними переживаннями, з одного боку, а з іншого, допомагає знайти лінії порівняння засобів виразності в музиці і танці.

Звертаючись до краси національного орнаменту і порівнюючи його з музикою, підкреслимо особливості відображення ритму в українських мелодіях і живописних візерунках, їх національний колорит чи відмінність порівняно з мелодіями та орнаментами інших народів [117, 3]. І.І.Огієнко писав: "Ось погляньмо на український орнамент. Пишна природа чарівного краю нашого сама нахиляє своїх мешканців до милування у всякім мистецтві. І ми бачимо орнамент на кожному кроці життя українського..." [74, 16].

Український орнамент в оформленні окремих п'єс посібника "Юним піаністам" заохочує дитину до створення власних орнаментів до п'єс (А.Лазаренка – "Думка", "Коломийка").

Порівняння окремих засобів виразності та їх творче засвоєння в різних видах мистецтв можливе за виконання таких завдань: зіграти різні за характером п'єси – "Баба-Яга" В.Сильвестрова, "Дощик" В.Косенка, "Вечір" В.Подвали, звернувши увагу на артикуляцію у цих творах; за допомогою різнокольорових фломастерів виконати композиції, що штрихом передають характер артикуляції у названих творах [119, 76].

До навичок безпосереднього перенесення типу "мистецтво-мистецтво", коли елементи, ознаки одного мистецтва безпосередньо переносяться в інший вид, можна віднести графічне моделювання звуковисотної лінії мелодії української пісні в національному орнаменті, або у вільному відображенні характеру п'єс та їх розвитку у графіці ("Балетна сценка" В.Косенка, "Пісня без слів" С.Прокоф'єва

* В лапках висловлювання Г. Бюлова, яке використовує Г. Нейгауз.

та ін.) Так, засоби художньої виразності творів “Бандурист” М.Сильванського і “Гість із Запоріжжя” Ф.Красицького (Національний музей українського образотворчого мистецтва) можна зіставляти, характеризуючи тембро-динамічні і тональні особливості музичного і живописного образів [119, 89, 156], а відтінки ліричного настрою двох прелюдів Я.Степового (“Прелюд” тв. 10, № 2 і “Прелюд” тв. 10, № 3) передати у власній кольоровій композиції [119, 13].

Аналізуючи з учнем художні засоби виразності в картинах “Сільська вулиця” К.Крижицького і “Вид на Дніпро” М.Мурашка, доцільно порівняти останні з “Українською народною піснею” В.Косенка, в якій композитор досягає просторового ефекту унісонним проведенням мелодії в крайніх регістрах, майстерним володінням контрастною динамікою. Для творчого засвоєння виражальних засобів у відображенні перспективи в музиці і живопису учень виконує музичну імпровізацію “Наближення грози” по ознайомленні з картиною М.Пимоненка “Перед грозою” (Національний музей українського образотворчого мистецтва). Можна також скласти технічну вправу-імпровізацію на фортепіано “Наближення-віддалення”, використовуючи різноманітну динаміку протиставлення крайніх регістрів [119, 83].

Наведені приклади демонструють перенесення художніх уявлень типу “мистецтво-мистецтво” в процесі виконання творчих завдань першого класу проблемності (засвоєння окремих операцій).

Запропонована система творчих завдань розроблена з урахуванням як послідовності засвоєння окремих операцій, так і ускладнення рівня проблемності. Завдання охоплюють два класи завдань. До першого класу входять завдання на основі зв’язків змістовного характеру (засвоєння засобів виконавської виразності, окремих композиційних прийомів та їх творче застосування в різних видах художньої діяльності); до другого класу – завдання вищого рівня проблемності, об’єднані за ознакою процесуальності їх вирішення і цілісного розв’язання проблеми (засвоєння способів розвитку музичного матеріалу, засобів формотворення, формування узагальнених художніх уявлень на основі інтеграції різних видів мистецтв).

Формування у дітей здатності переносити навички й оцінки на сприйняття інших видів мистецтв у процесі виконання завдань першого класу проблемності становить основу для розвитку узагальнень художніх уявлень, пов’язаних з творчою діяльністю на поліхудожній основі. У процесі виконання завдань другого класу на уроках фортепіано формуються основні поняття: інтонація, музичний образ, роз-

виток у музиці, формотворення, ведучі жанри музики, музична драматургія та інші в доступній для дітей формі. Цьому сприяють тематичний принцип організації музичного матеріалу в посібниках для юних піаністів та регулярне проведення узагальнюючих уроків. Основу принципу тематичної побудови становлять засвоєння дітьми закономірностей музичного та його зв'язків з іншими видами мистецтв. Увага учнів концентрується навколо основних понять: жанрова основа музики, виразність і зображальність у мистецтві, варіантність як спосіб розвитку музичного образу. Ці поняття слід засвоювати лише у доступній для дітей формі. Узагальнюючі уроки можуть бути присвячені обрядовій поезії річного календарного циклу, що становить цілісну природну систему знань українців. Засвоюючи тему "Жанрова основа музики", можна проводити узагальнюючі уроки у формі вечорниць, а тему "Природа у творах мистецтва" чи "Казка в музиці" – як відродження календарного народного свята: "А вже весна", "Щедрий вечір", "Ой на Івана, ой на Купала", "Благослови, мати" та інші.

Б.М.Неменський, досліджуючи шляхи викладання мистецтва дітям, спирається на закон художнього уподібнення як на закон художнього сприйняття. Передача художньої інформації неможлива і не відбувається без емоційного уподібнення сприймача передавачеві. Перший повинний немовби злитися з ним у єдине емоційне ціле. Тільки тоді він зможе пережити, як власні, почуття автора. Для того щоб дитина увійшла в стан уподібнення, співчування, емпатії, треба створити на уроці атмосферу мистецької гри, емоційного відкриття, радості музикування, на відміну від традиційного ділового музичного інформування учня. Вчитель музики як режисер у театрі повинен продумати драматургію уроку подібно до театральної дії, щоб залучити маленького актора до стану співчування. Введення елементів гри, казки, театралізації привносить в атмосферу уроку справжній дух мистецтва.

При виконанні п'єс-казок українських композиторів, де переплітаються народні і сучасні засоби виразності, а тема "Виразність і зображальність у музиці" знаходить яскраве художнє підтвердження (В.Косенко – "Казка", Г.Сасько – "Крижаний палац сніжної королеви", М.Лисенко – "Пан Коцький"), дітей слід залучати до складання власних казок. Ознайомлення учнів з героями української міфології – богами, Господарем, Сонцем, Хмарою, Весною, Колядою, а також з русалками, мавками, польовиками, домовиками та ін.– надихає

їх на літературну творчість, а також на складання музичних характеристик казкових персонажів.

Вдалі музичні характеристики персонажів з опери М.Лисенка "Пан Коцький" (Зайця, Ведмедя, Кота, Лисиці) дають можливість дітям, проаналізувавши засоби виразності, визначити дійові особи, музичні портрети яких подані без заголовків. Наприклад, гордовита хода в повільному темпі пана Коцького дотепно відповідає характеру його промови:

"Я Кіт – Ко-то-хвій
Ще й Мат-ві-йо-вич!
Над ко-та-ми я пан,
я пан Коцький,
я гетьман".

Подібне завдання вирішують діти, відповідаючи на запитання: чи можна в музиці створити портрет людини, зобразити різні боки людської натури, а також вгадати персонажів за характерними музичними інтонаціями? ("Капризулю" В.Подвали, "Впертого" Г.Свиридова, "Ябедника" С.Слонимського). Діти проводять паралелі між портретним зображенням казкових персонажів або своїх одноліток у музиці, поезії і живопису; в ігровій ситуації засвоюють засоби виразності та зображальності і в різних видах мистецтв [118, 89–95].

Формуванню узагальнених художніх уявлень учнів сприяють твори мистецтв, присвячені образам української природи. Репродукції мальовничих живописних картин рідної природи, вміщені у посібнику для юних піаністів, зокрема: "Весна на Україні" С.Васильківського, "Травнева ніч" І.Труша, "Місячна ніч" К.Трутовського, "Вид на Дніпро" М.Мурашка та інші, відповідають поетичному настрою п'єс українських композиторів ("Ввечері" М.Сильванського, "Райдуга", "Первоцвіт" М.Степаненка, "Пісня" А.Коломійця), народних мелодій. Діти із задоволенням виконують різноманітні творчі завдання за темою "Образи природи в мистецтві" [119, 57–59].

Порівнюючи засоби художньої виразності у пейзажі К.Трутовського "Місячна ніч" і в п'єсі М.Сильванського "Ввечері", учні виконують власну живописну композицію із різноманітних відтінків одного кольору, яка передає настрій твору Сильванського "Ввечері" (п'єси з виконавського репертуару учня); вибирають картину, подібну за настроєм до твору А.Коломійця "Пісня"; порівнюють образний зміст і засоби виразності п'єси М.Сильванського "Бандурист" і картини Ф.Красицького "Гість із Запоріжжя". Виконуючи п'єсу М.Сте-

паненка “Пролісок” і усвідомлюючи тембро-динамічні фарби твору, вони складають ескізи на тему “Соняшники”, “Маки”, “Фіалки”.

Учні створюють імпровізовані міні-спектаклі, інсценівки та гри-перетворення у квіти, птахів, метеликів, сніжинок і т.п. за п’єсами на тему “Картини природи” (Я.Степовий – “Бджілка”, В.Барвінський – “Теля”, українська народна пісня “Два півники”, Г.Сасько – ”Метелики”, Г.Компанієць – “Танок сніжинок” та ін.), а також складають власні композиції [119, 83].

Таким чином, використання принципу тематичної організації музичного матеріалу (проведення узагальнюючих уроків у формі українських календарних свят на поліхудожній основі) сприяє зосередженню уваги учнів довкола основних понять – інтонація, музичний образ, виразність і зображальність у мистецтві тощо.

Пояснюючи у доступній для дітей формі прийоми розвитку, побудови і формотворення в музиці, педагоги покладаються на концепцію варіантної множинності інтерпретації і співтворчості між інформантом (композитором) і отримувачем інформації (виконавцем – тобто учнем). Система творчих завдань другого рівня складності, пов’язаних з формотворенням, втілюється у п’єсах “відкритої форми” з відсутніми елементами музичного тексту в нотному запису або в творах, що потребують від учня заключного власного моделювання форми. Так, при складанні “Польки-саморобки” у співтворчості з композитором В.Подвалою учні використовували секвенції в мелодії за поданим басом, а подекуди відтворювали і всю фактуру повністю.

Творче закріплення поняття “жанр” відбувається в процесі створення мелодій у різних жанрах за пропонованим ритмічним малюнком, вибору варіанта супроводу, типового для відповідного жанру, складання власних наспівів на народні слова або навіть закінченого оригінального твору.

Засвоюючи форму рондо класичного зразка (К.Рейнеке – “Маленьке рондо”) та у вигляді музичної казки (В.Подвала – “Ріпка”), учні моделюють форму рондо і складають цілісний твір з окремих уривків за казкою “Колобок” (дод. 1). У казці “Ріпка” після теми кожного персонажа (діда, баби, дівчинки, собачки, кішки, мишки) звучить рефрен: “Тягнем, потягнем, витягти не можемо”. Казка “Колобок” подана у нотному тексті як окремі музичні характеристики без зазначення персонажа, темпу і динаміки виконання. Учень спочатку програє окремі уривки, визначає, якому герою казки (Колобку, діду, бабі, зайцю, вовку, ведмедю, лисиці) належить та чи інша музична харак-

теристика, розставляє позначки темпу і динаміки, а потім, розповідаючи казку, конструює з уривків форму рондо. Створення художніх ілюстрацій до казки або характерних елементів зовнішнього вигляду персонажів слугує підготовкою до інсценування твору [116, 212].

Засвоївши елементарні способи варіювання народних мелодій – текстурне, ритмічне, фактурне, артикуляційне, – учні складають варіації, продовжуючи запропонований автором спосіб варіювання (дод. 2). У "Незакінчених варіаціях" покладено фактурний спосіб варіювання, в основі якого жанр вальсу, маршу, мазурки і польки. А запропонований для завершення фінал нагадує класичну сонатину.

Таким чином, виконання завдань різного рівня складності на основі фольклорних зразків або творів з елементами "відкритої форми" (завдання першого та другого класу проблемності) сприяє формуванню у дітей узагальнених художніх уявлень, засвоєнню музично-теоретичних знань, їх застосуванню у виконавстві та художній творчості.

Зазвичай, дослідження, виконання системи творчих завдань першого і другого класів проблемності у процесі індивідуального навчання грі на фортепіано доцільно сполучати з колективним творчим музикуванням та музично-драматичною грою дітей у фольклорних ансамблях, зі справлянням обрядів та проведенням календарних народних свят.

ПРАКТИКУМ № 2

Формування навичок творчого музикування

1. Запропонуйте евристичні завдання на визначення засобів виконавської виразності: темпа, динаміки, артикуляції, аплікатури, педалізації.
2. Складіть для учнів молодших класів дитячої музичної школи творчі завдання на засвоєння композиційних прийомів: складання окремих мелодійних зворотів, визначення фактури акомпанементу, способів розвитку музичного матеріалу з використанням секвенції, варіювання, підголосків, імітації.
3. На сюжет відомих дитячих казок "Рукавичка", "Ріпка", "Колобок" змоделюйте форму рондо.
4. Намалюйте власний орнамент до п'єс А.Лазаренка "Думка" і "Коломийка", намагаючись у малюнку відобразити зміст різних за характером музичних творів.

5. Передайте у власній кольоровій композиції емоційний зміст двох прелюдів Я.Степового (тв. 10, N 2і тв. 10, N 3).

6. Підберіть твори живопису до п'єс М.Степаненка "Райдуга", "Первоцвіт", М.Сильванського "Ввечері".

3.3. Творчі завдання у формі фольклорної гри та мистецтвознавчого проекту "Музична україніка"

Залучення дітей до музично-сценічної діяльності у процесі колективного творчого музикування у фольклорних ансамблях та проведенні календарних свят відповідає психічним особливостям цілісного сприйняття дітьми явищ природи і творів мистецтва. В музичному театрі народних календарних свят відбувається інтеграція багатьох видів мистецтв, що потребує від дитини активної поліхудожньої діяльності у співах, танцях, сценічних діях, підготовці національного вбрання, грі на музичних інструментах.

Творче музикування на елементарних музичних інструментах відкриває великі можливості для продуктивної музичної діяльності школярів.

Послідовність опанування творчого музикування на елементарних музичних інструментах така: *ознайомлення з інструментом, навчання грі на ньому, творче виконавство, імпровізація*.

При цьому використовуються найпростіші дитячі музичні інструменти, які можна поділити на такі групи:

1) ударні ("ритмічні") без певної звукової висоти: маракаси, бубонці, пандейра (румба), тріскачки, кастаньєти, дерев'яні ложки, трикутник, барабан, бубон, тарілки;

2) ударні ("мелодичні") з певною звуковою висотою: дзвіночки, ксилофони (сопранові та альтові), металофони діатонічні, металофони хроматичні (сопранові та альтові);

3) духові: тріола, вермона, сімона, мелодія-3 (клавішні) та сопілки, короткі повздовжні флейти, блок-флейти (сопранова, альтова, тенорова);

4) струнні щипкові; цимбали, цитри, гуслі, басоля (басовий інструмент, що має дві струни, натягнені на дитячу віолончель);

5) електромузичні інструменти (ЕМІ).

Оригінальним є інструментарій дитячого фольклорного ансамблю "Козачок" Київської дитячої музичної школи № 4 ім. Д.Шостаковича (керівник Н.М.Назимова), досвід якого впроваджується у

школах Бородянського району Київської області (с. Озера, Блиставиця) з урахуванням рівня виконавських можливостей учнів, які грають у фольклорному ансамблі: окрім скрипки і фортепіано, грі на яких діти навчаються в школі, є ще й українські народні інструменти – сопілка, козобас, бубон, бугай, бич, барабан-бухало, а також усілякі українські глиняні свистульки, що дають звуки різної висоти й тембру. Функції трикутника виконує кінська підкова. Своєрідного колориту надають звучанню ансамблю мисливські ріжки (манки) різної висоти, а також камінці з гальки, що видають характерний сухий звук, якщо їх ударяти один об одний. Таке клацання підкреслює ритм твору. В деякі партитури введено міні-піаніно, звучання якого нагадує клавесин.

Діти із захопленням грають на інструментах, виготовлених спеціально для них майстром О.М.Калініним, – струнний інструмент козобас, що виконує басові функції, а також джаз-флейта, котра видає високий свистячий звук.

Партитури ансамблю “Козачок”: “А у нас свято” українського композитора В.Губи (дод. 3) та “Пісенька-азбука” на слова Б.Заходера, створена учасником ансамблю, учнем 4 класу Лукою Єфремовим показують досить високий рівень виконавських можливостей дитячого колективу, його зв’язок з традиціями народного музикування.

Крім однорідних ансамблів, поширених у народній музиці і в практиці дитячих музичних шкіл (бандуристів, домристів, скрипалів), можна організувати змішані за типом троїстої музики. Для центральних областей України, зокрема Київської, характерний такий склад: скрипка, басоля, бубон, для західних – скрипка, цимбали, бубон.

В ансамблі діти не тільки грають на інструментах, а й співають і танцюють. Спочатку відібрані пісні вони співають з текстом, потім вчаться грати на бубні та інших ударних інструментах, плескати в долоні в точних темпі і ритмі. Викликає інтерес у юних музикантів і така форма, як зміна інструментів, тобто кожний учасник грає не тільки свою партію, а й другий голос або ритмічний акомпанемент. Гра у такого роду ансамблях дає можливість прилучити до народного музикування учнів, які вчаться грати на класичних інструментах і здебільшого виконують академічний репертуар. Важливо, щоб гра в ансамблі не зводилася до механічного заучування партій за методом дресирування, а давала відчуття радості творчого музикування, коли діти самі беруть участь у складанні ансамблевої партитури.

Музикування дітей в ансамблі являє собою комплексну виконавську діяльність, що складаються з гри на музичних інструментах, співу, танцю, декламації та елементів театралізації. Така діяльність розвиває творчі здібності дітей, виховує почуття колективізму.

У процесі музикування в інструментальних ансамблях діти спочатку набувають навичок гри на ударних безвисотних інструментах, потім – на ударних з певною звуковою висотою, а далі – на струнних, духових та електромузичних.

Яскраве звучання інструментів ансамблю чи оркестру, творчий характер музичної діяльності дітей, ігрова форма проведення занять сприяють тому, що гра в дитячому оркестрі стає улюбленою справою учнів. Ознайомлення з інструментами та навчання прийомів гри на них проводяться як захоплююча музична гра, при цьому барвисті тембральні характеристики інструментів виявляються за допомогою образних порівнянь. Наприклад, на трикутнику виконується тривожний передзвін: “Дін-дін, дін-дін, загорівся кицькин дім!”, “Ой дзвони дзвонять”, відтворюється веселий дощик: “І шумить, і гуде...”, “Іди, іди, дощику”.

Творче музикування дітей грунтується на інтонаційно близькому для них матеріалі музичного фольклору. Це дозволяє всім школярам незалежно від рівня їхніх музичних здібностей долучитися до процесу елементарної творчості. Така форма вивчення народних пісень відповідає природі побутування фольклору.

Сприйняття музичної мови рідного мистецтва полегшується через наявність у дітей запасу слухових уявлень про характерні інтонації, мелодичний малюнок, лад, метроритми, властиві музичному фольклору даної народності.

Народне мистецтво є джерелом національного виховання. Любов до Батьківщини саме й починається із захоплення красою рідного краю, рідної мови і рідних наспівів. Видатний педагог К.Ушинський стверджував, що рідне слово – великий народний педагог. Рідна музична мова, звична для дитини сфера народнопісенних інтонацій є необхідною умовою ефективності творчого виховання дитини.

Велике виховне значення має відродження у дитячому побуті народних пісень-ігор. Звертаючись до збірок М.В.Лисенка “Молодощі”, Я.Степового “Проліски”, ми знаходимо в них не лише народні мелодії, а й детальний опис ігор, якими супроводжуються відомі пісні “Женчик”, “Ягілочка”, “Подоляночка”, “Залізний ключ”, “Ходить гарбуз по городу”. Особливо привабливо звучать пісні-ігри в оркестро-

вому варіанті; під час виконання яких самостійність дітей виявляється в імпровізації рухів, створенні нових варіантів гри, а також ритмічного супроводу.

Запальні українські пісні “Шум”, “Ой, лопнув обруч”, “За городом качки пливуть” можна виконувати у супроводі маракас, тріскачок, трикутника, бубна, дерев’яних ложок. Ці самі мелодії вчитель пропонує дітям зіграти на металофоні, ксилофоні, починаючи з найелементарніших пісень на одному звуку.

Діти із задоволенням беруть участь у різних музично-дидактичних іграх з використанням ударних інструментів. Гра “Луна в горах” проводиться так: один з учнів грає короткий мотив. Інші почергово повторюють його на різних інструментах, відображуючи луну, що поступово затихає. Учні повинні обрати такі інструменти, котрі створюють дедалі легше й м’якше звучання. Перші ритмічні формули для гри “Луна в горах” добираються найпростіші, а потім поступово ускладнюються: з’являється пунктирний ритм, синкопа, тріоль тощо. Засвоївши правила гри, діти самі пропонують ритми для імпровізації у розмірах 2/4, 3/4, 4/4, добирають інструменти, темп виконання (повільний, помірний, швидкий).

Ритмічна гра “Луна в горах” підготовляє дітей до створення ритмічних канонів, для імпровізації яких добирають контрастні ритмічні фігури, які виконуються на досить різних за звучанням інструментах, наприклад пандейрі і трикутнику, з контрастним динамічним нюансуванням Вимовляння тексту народних пісень-ігор допомагає дітям точно відтворювати ритмічний рисунок.

Засвоївши типові ритмічні форми акомпанементів остинато до танців (вальс, полька, гопак), маршів, діти виконують евристичні завдання: самостійно вибирають твір, образний зміст якого може бути яскравіше виявлений за допомогою ритмічного супроводу, визначають інструменти ансамблю, придумують остинатний супровід для кожного інструмента. Наприклад, до пісні “Ой на горі мак” можна скласти ритмічний акомпанемент, в якому кожен інструмент залежно від характеру його звучання підкреслює сильні й слабкі долі такту. Ритмічний акомпанемент допомагає створити мальовничу картину танцю, народного свята.

За імпровізації ритмічних супроводів до п’єс у тричастинній формі з репризою, до пісень у куплетній формі важливо, щоб діти відповідно до образного змісту різних частин і куплетів змінювали іструментовку, ритмічну партитуру та динамічне нюансування акомпане-

мента. Такої зміни характеру супроводу вимагають різні частини “Польки-дисонанс” та “Маршу-гротеск” В.Подвали.

Музикування дозволяє учням у нових умовах творчого пошуку самостійно застосовувати засвоєні на уроках фортепіано, теорії музики і музичної літератури естетичні та теоретичні знання в галузі емоційно-образного змісту творів, їх жанру, форми і засобів музичної виразності (темп, динаміка, метро-ритм, мелодія, акомпанемент, тембр, інструментовка), нотної грамоти, оцінного ставлення до власної діяльності. Колективне творче музикування у фольклорному ансамблі є підготовчим етапом до колективної імпровізації в процесі музично-сценічної діяльності, яка супроводжує участь дітей у справлянні народних обрядів й проведенні календарних свят.

Виховні можливості музичного театру можна розкрити, тільки виходячи з його специфіки. Лише виявивши своєрідність даного виду мистецтва, можна уявити як проходить дуже складний і тонкий процес його естетичного впливу на дітей, на формування почуттів, художніх смаків.

Наочність зображення на сцені дії – одна з найважливіших умов емоційного впливу вистави на виконавців, активності переживання і співучасті. Сила безпосереднього емоційного впливу театру пов’язана з синтетичним характером цього виду мистецтва.

Театральне мистецтво як мистецтво дії і як синтетичне потребує колективної творчості. Найбільш специфічною особливістю останнього є сценічне перевтілювання, яке за своєю суттю близьке до рольової дитячої гри. Сценічне втілення – це правдива дія в сценічних умовах відповідно до логіки поведінки, цілей, намірів персонажа, що зображується.

Уява, необхідна в будь-якій художній діяльності, в сценічному мистецтві відіграє особливу роль. Виконавцям необхідно вміти творчо відтворити, доповнити, розвинути художній вимисел.

Дітям близька конкретність і наочність сценічних образів, людських відносин, вчинків. Могутній емоційний вплив вистави народжує стан духовної піднесеності. Театр дає можливість дітям пережити високі емоційні почуття, поринути у фантастичний світ казкових народних образів.

Музично-сценічна діяльність може проходити в різних формах: дитяча опера, дитячий балет, музична казка, водевіль, музична комедія, музична гра, музично-театралізована шарада, інсценування пісень та інструментальних програмних творів, фольклорна гра. Напри-

клад, організація творчої діяльності учнів засобами театрального мистецтва у дитячих музичних школах міста Києва (№ 3, 4), Бородянського району Київської області виявила доцільність поетапного залучення дітей до музично-сценічної діяльності. *Перший етап* пов'язаний з виконанням репродуктивних і частково-пошукових завдань на відтворення окремих елементів художніх творів і засобів виконавської виразності у процесі індивідуального навчання грі на фортепіано і колективного музикування в інструментальному ансамблі.

На другому етапі пропонуються музичні ігри, що мають цілісну композицію, інсценування народних пісень, хороводних ігор ("Ой у полі жито, сидить зайчик", "Ой котився віночок по полю", "Ходить гарбуз по городу", "Ой у лісі калина" та ін.). Діти залучаються до самостійного пошуку виразних дій та рухів, що відповідають характеру музики та ролі, намагаються знайти засоби перевтілення у сценічний образ; зображують персонажі музичних сцен.

На третьому етапі відбувається трансформування музично-ігрової діяльності в музично-сценічну; формуються початкові уявлення про перевтілення через пластичні й ритмічні характеристики образів. Діти залучаються до складання цілісного сценарію свята (наприклад, "Обжинки", "Свято Миколая", "Вертеп на честь народження Христа", "Водохреща"), добирають твори з виконавського репертуару, народні пісні, хороводи, танці, які компонуються в єдину композицію, відповідну тематиці календарного свята. На цьому етапі у дітей виникає бажання сформувати свій постійний фольклорний колектив. Так, у дитячій музичній школі № 4 м. Києва був створений фольклорний ансамбль "Козачок"; в дитячій музичній школі № 3 – фольклорний клуб "Щедрик", в Бородянській музичній школі – ляльковий театр "Вертеп", в Київській школі мистецтв ім. М.Леонтовича – гурт "Яворина".

Комплексний вплив на дітей різних видів мистецтв у процесі відтворення обрядів і календарних свят сприяє формуванню узагальнюючих художніх уявлень внаслідок виникнення зв'язку "оточуючий світ – мистецтво".

За останні десятиріччя суттєво змінився науковий контекст проблеми взаємозв'язку й синтезу різних видів мистецтва: уявлення про еклектичне, випадкове, пасивно-механістичне їх поєднання в педагогічному процесі змінюється тезою про активну інтеграцію мистецтв у єдиному естетичному полі. Учені обґрунтували положення про неоднозначність змісту музичного (художнього) твору, принципову мож-

ливість множинності його виконавських, музикознавчих і слухацьких інтерпретацій. Зведення суті виховного впливу мистецького синтезу до єдиної гносеологічної функції витіснене розумінням його багатофункціональної природи.

Методичного значення набуває визнання філософами невичерпності художнього твору, багатозначності його змісту, специфічності інформації художнього тексту, яка полягає у здатності розширюватися і збагачуватися завдяки включенню її в новий контекст – індивідуальний або суспільний. Б.П.Юсов виділяє п’ять можливих контекстуальних рівнів (структура видів художнього прояву), опанування кожного з яких відбувається „з найнижчого" та знаменує вільний перехід до наступного, вищого.[131]

1. Рівень „узагальнених картин”, „побутовий театр спілкування, на якому існує тиражне, масове мистецтво, „карнегіанство”, що є „сном розуму”, але насичує особистість інформацією.

2. Рівень звуко-руховий, який об’єднує танець, рух, театр (жест, міміка).

3. Знаковий рівень: усна мова, живе слово, поезія, проза літературна, усна традиція, писемність, мальований знак.

4. Візуально-символічний рівень: форма (малюнок), колір (живопис), простір (архітектоніка).

5. Резонансний рівень, який об'єднує формат (структура, композиція), звук-ритм (вібрація, інтонація), світло-райдугу-колір.

Кожний музичний твір, включений у певний художній контекст, з одного боку, становить естетичну цінність, якісну визначеність, відносно замкнену художньо довершену систему, унікальну й неповторну художню модель дійсності, що осмислюється й опановується специфічно-виражальним, оригінальним способом. Але ця специфічність і незамінність, з другого боку, є певним обмеженням у намаганні цілісно охопити дійсність, окреслюючи певне протиріччя, яке можливо вирішити лише за допомогою культурно-естетичного виявлення одного мистецтва через інше. Таким чином, кожний вид мистецтва діалектично являє собою одиничне, окреме та одночасно є носієм загального. Опанування загальних художньо-естетичних закономірностей дозволяє охопити сутність будь-якого художньо-естетичного явища також у його оригінальній, неповторній специфіці. Враховуючи це, педагог не може ставити за мету знайти якийсь еталонний зразок інтерпретації задумів у музичному творі без *включення* його в певний контекст мистецької взаємодії

З такого розуміння взаємодії й синтезу мистецтв випливає важливий методологічний висновок: чим більшу цінність має мистецтво у сукупності всіх його видів для особистості, тим повніше актуалізується естетичне ставлення до музики в процесі сприймання, виконання та створення музики. Означені процеси супроводжуються почуттям переживання цінності, що означає вибірковість ставлення до музичних творів, залежність соціального існування музики як способу пізнання внутрішнього світу людини від її ціннісної орієнтації, світогляду.

При цьому має місце певна типологія зовнішніх (тематичних) та внутрішніх взаємозв'язків між окремими видами мистецтв (за А.І.Буровим), що поділяються на: 1) *генетичні*, що визначаються загальною утилітарною природою їхнього походження, 2) *морфологічні* – зумовлені художньою будовою, структурою художнього образу та системи смислів, специфікою виражальних засобів, особливостями принципів розвитку, форми, методу, стилю, що виявляють загальні закономірності художньо-образного вираження предметної сутності явищ світу, 3) *функціональні*, що виявляються в наявності ряду суспільних функцій (естетичні, гедоністичні, комунікативні, пізнавальні, аксіологічні та ін.) та в цілому відповідають рівню розвитку мистецтва та кожного його виду в певному суспільстві, в конкретній історичній формації [14].

Взаємодія мистецтв у педагогічному процесі трактується як особлива форма залучення учнів до художнього пізнання творчості, що дістала назву поліхудожнього виховання. Мету поліхудожнього виховання вчені вбачають в тому, щоб дати можливість учням усвідомити витоки різних видів художньої діяльності набути знань, умінь і навичок у галузі кожного мистецтва.

Концепція поліхудожнього розвитку Б.П. Юсова (1987, Лабораторія комплексної взаємодії мистецтв Дослідницького Центру художньої освіти Російської академії освіти) – принципово новий науковий інтегрований підхід до проблеми культурного розвитку особистості, опанування основ мистецтва, який вимагає розвитку внутрішніх, образних, духовних зв'язків різних видів мистецтва, поєднання занять з мистецтва з регіональними, географічними, кліматичними, культурогенними факторами.

Загальнонаукову методологічну основу сучасної концепції інтеграції мистецтв складають насамперед ключові поняття й положення таких провідних теорій сучасної педагогічної науки, як ідея ролі мистецтва в розвитку творчого потенціалу особистості дитини, його уяви й фантазії, у формуванні його духовного світу, ідея комплексної взаємодії мистецтв у духовному розвитку особистості та концепція роз-

витку творчого потенціалу особистості, теорія сенситивних видів мистецтва, особистісно-діяльнісний підхід до навчання й виховання.

Саме продуктивні зміни в рівні творчого розвитку особистості Б.П.Юсов покладає в основу критеріальної характеристики результатів поліхудожнього впливу: швидкості включення в творчий процес, варіативного та багатоманітного продукування художніх образів і дій, наявності творчої уяви і фантазії з „випереджальним значенням мрії”, здатності творчо поєднувати можливості різних мистецтв, вільному розгортанню і згортанню художнього простору („переведення” звуку в колір і рух, згортання звуку, кольору та руху – до графіки та ін.).

Отже в широкому значенні інтеграцію знань у галузі мистецької освіти можна уявити як послідовність етапів опанування художньої мови й набуття досвіду її сприйняття: від окремих видів моносенсорних мистецтв до відчуття та розуміння форм їхнього органічного сполучення. Означену послідовність доцільно подати в такій таблиці.

Етапи інтеграції знань у галузі мистецької освіти

Феномени мистецтва	Художні уявлення	Аспекти опанування знань
Самостійні види мистецтва: музика, образотворчі мистецтва	Про кожний окремий вид мистецтва	Предметне вивчення спеціальних дисциплін
Сполучення мистецтв та їхня взаємодія	Про способи зіставлення і порівняння елементів художньої мови	Комплексне використання різновидів мистецтва
Синтетичні види мистецтва: театр, кіно, телебачення хореографія, естрада, цирк	Про органічну цілісність художнього синтезу	Аналіз специфіки засобів виразності в синтетичних видах мистецтва

Таким чином, інтеграція знань у галузі мистецької освіти може відбуватися на різних рівнях: теоретичному і емпіричному, міжпредметному і внутрішньопредметному, художньому й позахудожньому.

Отже, інтеграцію мистецтв визначаємо як процес формування "естетичного розуму” як властивості збалансованої психіки (гармонія в розвитку сенсорної та інтелектуальної сфер особистості) та естетичного ставлення до різних видів мистецтва на основі усвідомлення їхніх художньо-універсальних і специфічних закономірностей образного вираження предметної сутності явищ дійсності.

Перенесення творчих навичок на інші види мистецтв або різноманітні сфери людської діяльності можна показати у вигляді концентричної моделі (рис. 3.1), де в центрі міститься особистість людини (учня), яка сприймає навколишній світ.

Рис. 3.1. **Рівні засвоєння та перенесення творчих навичок на інші види мистецтв та сфери людської діяльності**

В основу моделі покладені рівні засвоєння учнем художньо-творчої діяльності та її зв'язок з довкіллям; компоненти розташовані у визначеній ієрархії, де перший рівень засвоєння художньо-творчої діяльності виражений через матеріальну реалізацію в конкретному виді мистецтва (у фортепіанному виконавстві і творчому музикуванні), і перенесення здійснюється за типом "мистецтво – мистецтво".

Другий рівень характеризується наявністю зв'язків і типом перенесення творчих навичок "найближче життєве оточення – мистецтво".

Третій, найвищий рівень, характеризується сформованістю зв'язків "соціальне оточення – мистецтво". На цьому рівні учні 5-7 класів дитячих музичних шкіл виконують найскладніші творчі завдання соціальної значущості: музикознавчі проєкти за загальною темою "Музична україніка: введення до культурного обігу". Виконання таких заходів потребує самостійності у виробленні спрямівної моделі проєкту та засобів його реалізації, дослідницького пошуку документів музичної україніки, постійної корекції дій згідно з уточненням плану.

За тематикою "Музична україніка: введення до культурного обігу" учні під загальним керівництвом викладачів у Київській дитячій музичній школі № 4, Бородянській дитячій музичній школі виконували мистецтвознавчі проєкти:

– як відродити традиції українського фольклорного театру "Вертеп";
– календарні звичаї і обряди в різних країнах Європи;
– зимова обрядовість в Україні;
– як святкують на Верховині Святий Вечір.

Мистецтвознавчі проєкти докорінно відрізняються від офіційних концертів, свят, що проводяться за ініціативою адміністрації музичних закладів. До них слід залучати весь навчальний заклад, а ролі розподіляти за творчими можливостями учасників. Автори проєкту є носіями ідеї і розробниками загального плану дій: дослідницька група веде пошук відповідних документів україніки у бібліотеках, музеях, державних установах і приватних архівах; сценарна – відбирає матеріали і складає сценарій відповідно до форми проведення заключного етапу дослідження (конкурс на краще виконання та складання власних творів, свято народного календаря, концерт або виставка на честь ювілейної дати тощо) [дод. 3].

У засвоєнні учнями надбань української культури слід надавати великого значення їхньому самостійному творчому пошуку докумен-

тів музичної україніки. За останнє десятиріччя в науковий та культурний обіг дослідники ввели безліч раніше не відомих, закритих з ідеологічних міркувань матеріалів україніки. Однак, описуючи явище, дослідник, як правило, опускає все, що привело до відкриття, крім основних аргументів. Так і в навчальному процесі: до уваги береться тільки те, що на тракті, а про те, що залишилось за кадром творчого процесу, учні й не здогадуються.

Таким чином, традиційний академічний шлях пізнання істини надто спрощений, схематичний. Він не дає повного уявлення про той звивистий шлях людської думки, який привів її до кінцевого результату – розв'язання творчого завдання, він не спонукає мислення учня пройти тим же складним шляхом, отже, гальмує розвиток його творчих здібностей. Подолання цієї суперечності між шляхом відкриття істини і її вивченням у школі вбачається в тому, щоб свої "відкриття" пам'яток національної культури учні старших класів українських музичних закладів здійснювали в процесі "музикознавчого дослідження" і виконання мистецтвознавчих проєктів.

Автори-розробники мистецтвознавчих проєктів повинні виявити такі якості творчого мислення: швидкість, гнучкість, оригінальність та розробленість ідеї (Е.Торренс). Швидкість мислення характеризується кількістю запропонованих ідей для розв'язання поставленої проблеми; гнучкість – різноманітністю гіпотез, оригінальність – нестандартністю, а розробленість ідеї – здатністю надавати закінченого вигляду висунутим проєктам.

Розв'язок творчого завдання – це насамперед результат підсвідомої діяльності психіки, яка народжує нові ідеї як стрибок людської думки у невідоме. Визнання ірраціонального як основи творчого акту, який неодмінно передбачає відкриття єдиним ефективним методом навчання та розвитку творчих здібностей дитини, надало перевагу відкритій системі навчання, що включає в навчальний процес дискусії, конференції типу "круглий стіл", музикознавчі проєкти, змагання, конкурси на краще виконання та складання музики, театральні дії з використанням фольклорних традицій, творчі проєкти в контексті реалізації ідеї, діалогу культур: світової і національної.

Для стимулювання творчого мислення учнів слід застосовувати алгоритмічні та евристичні методичні прийоми: за методикою А.Осборна – прийом "мозкової атаки", коли члени творчого колективу розподіляються на тих, хто запропонував ідеї, і тих, хто запропоновані ідеї аналізує; прийом "зворотного мозкового штурму", коли

учні шукають недоліки в гіпотезах; метод “синектики” (Дж.Гордон), коли учні намагаються розглянути творче завдання з іншої точки зору і в такий спосіб усунути вектор інерції, зламати психологічний бар’єр.

Окремі завдання можна розв’язувати за методом морфологічного ящика, коли об’єкт поділяється на найважливіші функціональні вузли і для кожного з них відшукуються розв’язки.

Повноцінний творчий розвиток особистості може забезпечити така організація навчання, яка передбачає залучення учнів до розроблення оригінальної гіпотези, творчого пошуку і відкриття засвоюваних ними знань, вироблення готової продукції з рефлексією отриманих результатів.

Таким чином, система засвоєння музично-творчої діяльності на національній основі вміщує такі компоненти:

– стимулювання творчої діяльності: формування позитивної мотивації і стійкого інтересу до творення себе і свого світу, до художньої творчості, примноження національної культури;

– засвоєння системи знань, навичок та вмінь, необхідних для оволодіння художньо-творчою діяльністю;

– засвоєння національних пріоритетів як компонента європейської і світової музичної культури;

– поетапне формування навичок творчого музикування на фольклорній основі в процесі виконання завдань різного рівня проблемності;

– перенесення сформованих творчих навичок на виконання мистецтвознавчих проєктів та інших художніх проблем соціальної значущості за типом зв’язку “соціальне оточення – мистецтво”.

Найвищим рівнем зв’язків є зв’язок “соціальне оточення – мистецтво”. Це спілкування в широкому розумінні, оточуюче середовище, соціальний стан, соціальна спрямованість. Тлумачення зв’язків “мистецтва і світу” в цілому може бути більшою мірою доступним для дітей стосовно народного мистецтва і забезпечити, за висловом В.Медушевського, суб’єктивно особистісне входження людини в художній світ мистецтва. Сприятливі умови для ефективності цього процесу виявляють наявність у дитини національний “інтонаційно-слуховий запас” (Б.Асаф’єв). Ментальність дитини твориться через народне мистецтво, через активну участь її у збереженні і накопиченні фольклорних багатств, через створення ситуацій, коли вона як реальний член нашого суспільства бере участь у розвитку національних звичаїв, примножує духовні скарби народу.

Питання для самоперевірки

1. Наведіть можливий склад елементарних музичних інструментів для дитячого фольклорного ансамбля.
2. Охарактеризуйте методику роботи з фольклорним дитячим ансамблем на початковому етапі.
3. Які народні пісні-ігри Вам знайомі?
4. Розкрийте зміст збірки М.В.Лисенка “Молодощі”.
5. Назвіть форми музично-сценічної діяльності учнів молодших і середніх класів.
6. Розкрийте етапи залучення дітей до музично-сценічної діяльності.
7. Що таке мистецтвознавчий проект в умовах середнього музичного закладу?
8. Розкрийте зміст “музикознавчого дослідження” учнів-підлітків.

3.4. Інтегративна модель художньо-комунікативної діяльності майбутнього педагога-музиканта. Національно-освітня спрямованість підготовки музиканта-педагога до керівництва продуктивною діяльністю учнів в українській музичній школі

У теорії та практиці вищої музично-педагогічної національної освіти назрів ряд протиріч між:

– культурологічною спрямованістю національної музичної освіти підростаючого покоління у навчальних закладах нового типу і формальним засвоєнням студентами фундаментальних курсів вітчизняної філософії, історії і теорії культури, педагогіки і психології;

– засобом існування професійної діяльності як музично-педагогічної творчості на національних засадах та її поданням у навчанні у вигляді статичних систем готових знань та алгоритмів виконавських дій, що підлягають засвоєнню;

– глобальним характером інформатизації національної освіти в Україні на державному рівні та невикористанням інноваційних інформаційних технологій у навчальному процесі музично-педагогічних факультетів;

– спрямованістю музично-освітнього процесу на засвоєння національних цінностей і недостатньою поінформованістю студентів у галузі музичної етнопедагогіки, етнопсихології, музичної україніки;

– цілісністю змісту професійної музичної національно-освітньої діяльності та опануванням її студентом через велику кількість ізольованих предметних галузей;

– пріоритетно виконавською спрямованістю викладання спеціальних музичних дисциплін та реальним предметом майбутньої професійної музично-педагогічної діяльності.

Сьогодні постала необхідність у переході на концептуальну педагогічну систему підготовки спеціалістів у галузі національної музичної освіти, коли навчанню професії повинен передувати аналіз сфери професійної діяльності майбутнього фахівця. Швидке народження нових психолого-педагогічних теорій і музикологічних концепцій зробило пасивні форми засвоєння знань малоефективними. Випускник вищої музичної школи лише тоді може впевнено орієнтуватись у нових наукових знаннях, якщо безпосередньо братиме участь у їх розробленні як дослідник.

Поняття “педагогічна технологія”, що виникло і розвивалось наприкінці XX ст., відбиває сучасні тенденції інформатизації суспільства і залежність педагогіки від загального науково-виробничого процесу в різних країнах світу. Вчені Л.Ларсен, Б.Скіннер, Д.Фінн (США) вважають педагогічну технологію комплексом сучасних засобів навчання; С.Сполуінг (США) проголошує останню процесом сучасної комунікації; М.Кларк (Велика Британія) зводить початковий зміст педагогічної технології до застосування у сфері освіти винаходів, які є частиною технології нашого часу.

Погоджуючись з цими формулюваннями як важливою частиною визначення поняття, розглянемо педагогічну технологію з позицій цілісної системи як комплексний інтегративний процес інноваційного навчання на основі сучасних інформаційних засобів; як упорядковану сукупність дій, операцій та процедур, що забезпечують діагнозований і гарантований результат навчально-виховного процесу у вищій музичній школі.

Критеріями технологізації музично-освітнього процесу у вищій школі є:

– мотиваційне забезпечення національно-освітньої діяльності викладача і студентів, побудоване на реалізації особистісних функцій у цьому процесі (умотивований вибір, професійна спрямованість, креативність);

– визначення засобів взаємодії учасників навчального процесу (викладача і студентів), а також їхня взаємодія з інформаційною технологією пошукової системи “Музична україніка”;

– представлення змісту, що вивчається, у вигляді системи творчих завдань, орієнтованої основи і засобів їх виконання;

– наявність певних етапів засвоєння репертуару музичної україніки та набору професійних музично-педагогічних технологій його творчого опанування;

– використання у навчальному процесі інноваційних засобів пошуку та перероблення інформації.

Підготовка фахівців за спеціальністю “Музикознавець-експерт” передбачає діяльність музиканта також у сфері викладацької, соціально-педагогічної, просвітницької і науково-методичної роботи. У кожній із названих галузей управління музично-творчою діяльністю особистості є провідною ланкою, що вимагає інтеграції гуманітарних та професійно-орієнтованих музичних спеціальних знань і умінь у сфері національної освіти.

Зміст професійної підготовки студентів охоплює не тільки операційно-технологічні компоненти, а й формування мотиваційно-змістовної сфери особистості майбутнього спеціаліста. Її національно-освітня спрямованість грунтується на формуванні української світоглядної ментальності особистості, а саме: антеїзму (“сродності” Людини всьому світу), екзистенціальності (орієнтованості на неповторне у своїй відокремленості людське існування), кордоцентризму (“серце – всьому голова”).

Цикл психолого-педагогічних і спеціальних музичних дисциплін, передбачає насамперед формування ціннісно-змістовних “установок” студентів, усвідомлення ними естетико-виховного потенціалу української музичної культури як складової світового і європейського музичного мистецтва.

Теоретичне положення про педагогічну художньо-комунікативну діяльність музиканта в галузі національної освіти як інтегративну і багатоаспектну дозволяє проєктувати курс спеціалізованого фортепіано на мистецькому факультеті як інтегрований.

Відповідно до концепції контекстного навчання під час викладання інтегрованого курсу спеціалізованого фортепіано у вищій школі слід використовувати педагогічні технології, спрямовані на професійно-орієнтовне творче засвоєння студентами українського фортепіанного репертуару, певне структурування і визначення інтегративної

моделі діяльності студентів по курсах. Вивчення інтегрованого курсу фортепіано згідно з циклом спеціальних музичних дисциплін слід розподілити на три блоки, що відповідає трьом етапам становлення музично-творчої та виконавсько-педагогічної діяльності студентів: перший етап – навчально-пошуковий (1–2 курси), другий етап – орієнтовно-дослідницький (3–4 курси), третій етап – творчий (з впровадженням у педагогічну практику оригінальних інноваційних ідей – 5 курс).

Інтегративна модель діяльності студента складається з формування тезауруса виконавських, історико-теоретичних, психолого-педагогічних, методичних та інформаційних знань і вмінь реципієнта на матеріалі українського фортепіанного репертуару по курсах:

перший блок (1 курс) – українська клавірна музика другої половини XVIII – початку XIX ст.; український романтизм у фортепіанній музиці XIX ст.;

другий блок (2–3 курси) – фортепіанна творчість фундатора української професійної музики М.Лисенка та його послідовників (друга половина XIX – початок XX ст);

третій блок (4 курс) – полістилістика фортепіанної музики XX ст.

Мета виконавської та вербальної інтерпретації твору – майбутня просвітницька діяльність музиканта-педагога. Педагогічне управління сприйманням учнівської аудиторії спирається на психолого-педагогічний тезаурус студента, а виконавсько-педагогічна інтерпретація потребує ґрунтовних знань з історії української музики, історії музичного мистецтва і теорії інтерпретації.

Національно-освітня спрямованість становлення студента як просвітника-музиканта потребує опанування ним у класі фортепіано навичками виконавської і словесної інтерпретації творів. Просвітник-музикознавець мусить не тільки вміти виразно подати музичний твір, а й образно розповісти про нього, володіючи вмінням яскравої вербальної інтерпретації музики.

Словесна реконструкція драматургії музичного твору є результатом послідовного розкриття художньої концепції на основі аналізу змісту. Завдяки цьому вербальна інтерпретація поєднується з виконавською. Аналіз змісту – акт творчий, націлений на виявлення художнього задуму і методів його втілення, на пошуки і відкриття у сфері художніх образів і композиційних засобів, на оцінку новизни та актуальності твору. Ці завдання невіддільні від формування самос-

тійного мислення музиканта-педагога, його індивідуально-особистісного сприйняття, розуміння музики і ставлення до неї.

Проблема музичного змісту особливо важлива для професійної підготовки спеціалістів на музикознавчих факультетах, позаяк аналізує музику майбутній музикант-просвітник як піаніст-інтерпретатор і як керівник музичним сприйняттям слухацької аудиторії. З огляду на це зміст музичного твору простежується як ієрархія від змісту мистецтва в цілому до змісту музики у сприйнятті слухача.

Введення до методичної підготовки майбутнього вчителя історико-стильового елемента дозволяє розглядати український фортепіанний репертуар за принципами історико-стильового розвитку музичного мистецтва України впродовж трьох століть (XVIII–XX).

Винайдення процедур аналізу, що надає можливості вивчати "мікрооб'єкти" у контексті "макрооб'єктів", спирається на використання ієрархічної системи. "Макрооб'єкт" – це національний стиль, котрий уможливлює вибудування ієрархічної системи: "стиль епохи", "стиль історичного періоду", "індивідуально-авторський стиль", "стиль твору", інтерпретаційний підхід.

Інтерпретаційний підхід пов'язаний з виявленням вищої мети виконання, що формується на основі аналізу і реалізується у процесі застосування відповідних виконавських технологій. Запровадження методу "виконавського відкриття музичного твору", сторінок із "забутої" або віднайденої української музичної спадщини в роботі з студентами у класі спеціалізованого фортепіано сприяє формуванню як творчих навичок виконання і інтерпретаційного аналізу, так і вихованню особистісно-мотиваційних установок майбутніх музикантів-просвітників.

Наприклад, перше виконання студентами трьох, не відомих раніше сонат Максима Березовського (приклади 3.2, 3.3, 3.4) спонукало їх до інтерпретаційного пошуку та складання свого варіанта фактури супроводу на основі поглибленого виконавського і музикознавчого аналізу зазначених творів як зразків українського класицизму в камерно-інструментальному жанрі. Історико-стильовий підхід до аналізу клавірних сонат фа-мажор, до-мажор і сі-бемоль мажор М.Березовського, їх порівняння зі стильовими елементами музичної мови і фактури акомпанемента в сонатах видатного українського класика Д.Бортнянського може сприяти естетичному самовираженню студентів у інтерпретаційній і пошуково-творчій діяльності у складанні стилістично й образно витриманого варіанта фактури акомпанементу, що не був виписаний у рукописній копії сонат Максима Березовського.

Приклад 3.2

Приклад 3.3

Приклад 3.4

Виразний зміст ведучих мелодійних інтонацій у різних творах для фортепіано геніального українського композитора і визначного майстра піаністичної техніки М.В.Лисенка студенти осягають в контексті стильових і жанрових особливостей його музики. Рапсодії Лисенка вони виконують за їхнім власним інтерпретаційним задумом. Зміст рапсодій, пов'язаний з героїкою подій історичного минулого України, виражений автором з великою композиційною і піаністичною майстерністю за принципом зіставлення контрастних розділів: повільного в епічному стилі та оптимістично-радісного на зразок шумок, чабарашок, коломийок. Так, в інтерпретації Другої рапсодії на українські народні теми "Думка-Шумка" М.Лисенка (приклад 3.5) може бути зроблений наголос на протиставлення двох жанрів, покладених композитором в основу двох розділів. Епічний образ "Думки" з його декламаційно-речитативною мелодикою вимагає пошуку виразних інтонацій на концептуальному рівні узагальнення інтонаційних особливостей епіко-героїчних народних мелодій. Для відчуття емоційного складу, глибокого змісту зазначеного лірико-епічного образу, який має коріння у фольклорі, студенти повинні ознайомитися з обробками М.Лисенка цього жанру народних пісень. Узагальнення типових рис і засобів музичної виразності допоможе вийти на рівень інтонаційно-стильової інтерпретації, пов'язаної з виявленням національного стилю.

Аналогічні завдання студенти можуть виконувати для виявлення образного складу "Шумки", її грації, веселої акцентної мелізматики тощо. Однак, пам'ятаючи, що Лисенко, як справжній новатор і яскравий представник своєї епохи і сучасної йому піаністичної школи, на українському грунті розвивав європейські фортепіанні жанри, методика опрацювання творів композитора містить ознайомлення студентів з рапсодіями Ліста, їхнім стильовим і жанровим аналізом.

Отже, виконавське опанування студентами українського фортепіанного репертуару пов'язується з формуванням їхньої концептуальної позиції як інтерпретатора твору зазначеного національного, історичного та індивідуального композиторського стилю.

Залучення студентів до аналізу засобів виконавської виразності (інтонування, артикуляція, тембро-динамічне розмаїття, педалізація, виконавська композиція форми тощо) і прийомів досконалого піаністичного втілення вводить майбутнього педагога у сферу методики навчання грі на фортепіано. Умовно поділяючи весь український фортепіанний репертуар за чотирма ступенями складності: дитяча музична

Приклад 3.5

школа, середній спеціальний музичний заклад, музично-педагогічний факультет, виконавський фортепіанний факультет,виділяють твори першого, другого або третього блоків музичної україніки за труднощами піаністичного втілення.

Інформаційні педагогічні технології вивчення українського фортепіанного репертуару можна використовувати під час виконавського самоаналізу аудіо- або відеозапису власної інтерпретації твору студентом. Іншим аспектом технологізації курсу інтегрованого фортепіано є складання баз даних музичної україніки із зазначенням основних бібліографічних і музично-методичних параметрів репертуару, засвоєного студентом. Студенти 4-5 курсів залучаються до складання повнотекстових баз даних раритетних видань Ф.Якименка, М.Грудина, В.Костенка та інших.

Якщо зазначені педагогічні технології передбачають професійну підготовку майбутнього спеціаліста до керування виконавською або слухацькою творчістю учнів, то включення до інтегрованого курсу фортепіано елементів композиції та імпровізації на народні теми сприятиме формуванню у студентів навичок управління інструментальним музикуванням.

Згідно з трьома блоками вивчення українського фортепіанного репертуару та поступовим ускладненням творчих завдань студенти виконують художні вправи, мета яких – засвоєння стилістики музичної мови українського фольклору в активних формах музикування. Опанування інтонаційної лексики здійснюється через переінтонування як засіб варіювання теми. Як основу для складання варіацій студенти використовують фортепіанні перекладення народних мелодій І.Прача, О.Рубця та інших.

Переінтонування є поширеним в художній творчості засобом якісної зміни музичної інтонації. Студенти застосовують такі його виявлення, як перенесення і трансформування, що здійснюються у специфічних семантичних ситуаціях. На першому навчально-пошуковому етапі при складанні варіацій на народну тему вони використовують перенесення-переінтонування, суть якого у різного роду перестановках-переміщеннях (вертикальних і горизонтальних) – незмінної заданої народної мелодії або її частини (мотиву, фрази, речення). Переміщення з одного регістру в інший можна розглядати як перенесення голосу в нову теситуру і надання йому нового тембру.

Переінтонування – форма діалогу як обміну репліками між різними голосами або інструментами в хоровому або інструментальному

аранжуванні мелодії. Виконання студентами таких творчих завдань на двох фортепіано підготовляє їх до ансамблевого музикування.

Інший спосіб переінтонування – перенесення мелодії з тональності в тональність та звуковисотне переміщення елемента моделі (секвенція).

При виконанні художніх вправ на варіювання фольклорних зразків студентам слід вживати спосіб трансформування моделі за допомогою зовнішнього впливу на задану модель: зміна темпу, динаміки, ладу, артикуляції, гармонії, мелодії. Так, при одночасній зміні таких регуляторів як темп, динаміка, лад і артикуляція на протилежні шляхетна, грайлива мелодія народної пісні "Женчичок-бренчичок" переінтонується у ліричний образ. Вказані засоби переінтонування надають моделі нового семантичного значення.

Синтаксичний розподіл матеріалу між двома особами за типом діалогічних моделей українського класичного репертуару М.Березовського і Д.Бортнянського може набувати різноманітного сюжетного характеру: театрального діалогу (питання – відповідь різних персонажів), концертного діалогу двох типів (continuo – solo або tutti – solo), пластичного діалогу (групи танцюристів і соліста) та сюжетно-просторового (луна) тощо.

Спираючись на класичні твори М.Березовського та Д.Бортнянського, студентам пропонуються художні вправи на переінтонування "цифровок", що складалися на основі гармонічних схем з клавірних сонат, рондо і концертів. Трансформувати "цифровки" можна за допомогою переведення акордів з вертикалі у горизонталь завдяки гармонічній фігурації.

Засіб уніфікації фактури і виявлення на цій основі інваріанта в танцювальних жанрах козачка, коломийки, чабарашки навіває на визначення ритмоформул семантичного ядра, а також ряду регуляторів, що впливають на його основне значення і коригують його (темп і лад). Засвоєння жанрових ознак в активній формі сприяє прояві у виконавців-студентів уявлень про первинне значення лексичних засобів, на базі яких грунтується виконавська інтерпретація творів М.Завадського, С.Воробкевича, В.Присовського та інших.

Форма варіацій як основа імпровізацій на народні теми відповідає природі існування українського фольклору. Крім того, вона має різноманітне стильове втілення у творчості українських композиторів. З огляду на це можливим є засвоєння студентами норм класич-

них, а також вільних варіацій як аранжування народної теми у романтичних творах.

Художні завдання – складання фортепіанних мініатюр у формі речення, дво- і тричастинній формах на основі зіставлення пісенного ліричного і танцювального образів за прикладом п'єс В.Заремби, М.Лисенка та інших повинні виконувати студенти старших курсів. (приклад 3.6).

Успішне набуття навичок імпровізації на стилістичну модель підтвердило доцільність відродження методики формування цілісної творчої особистості музиканта – виконавця-імпровізатора-музикознавця в курсі інтегрованого фортепіано на музикознавчих факультетах.

Перевірку професійних знань і вмінь студентів як майбутніх педагогів-музикантів можна проводити у формі конкурсу музично-педагогічної майстерності, вимоги якого включають завдання на різні види діяльності майбутнього педагога: виконання п'єси з українського фортепіанного педагогічного репертуару, словесна її інтерпретація; організація музично-творчої гри на основі зазначеного твору (створення ритмічного акомпанемента, гри-драматизації), складання варіацій на запропоновану народну українську мелодію. Така перевірка сприятиме переходу мотивації діяльності студентів від пізнавальної до професійної, інтеграції знань і вмінь із виконавських, теоретичних і методичних дисциплін у єдиний професійний комплекс, піднесенню значення навчальної діяльності до рівня соціально значущої.

Найважливішим фактором інтенсифікації професійної підготовки майбутнього вчителя є залучення студентів до науково-дослідницької роботи стосовно реальних завдань сучасної музичної педагогіки.

Педагогічна діяльність – це щоденний творчий пошук оптимальних шляхів вирішення навчально-виховних завдань. Щодо цього вона наближається до науково-дослідницької діяльності, і майбутній педагог-музикант повинен оволодіти знаннями в галузі методології наукової роботи, а також-практичними вміннями організації науково-дослідницької роботи.

Ефективність впливу науково-дослідницької роботи на становлення майбутніх педагогів залежить від її організації і керування кваліфікованими фахівцями, а також від того, наскільки активною є участь у ній самих студентів, тобто самостійне розроблення конкретного питання, пов'язаного з проведенням певного дослідження.

Приклад 3.6

Закінчення прикладу 3.6

Але в організації навчально-пошукової і науково-дослідницької роботи студентів є істотні недоліки: наукова робота обмежується реферуванням літератури або добором матеріалу без його глибокого аналізу; надто широкі, абстрактні теми не пов'язані з практикою музичної педагогіки.

Найбільш сприятливі умови для науково-дослідницької діяльності студентів створюються тоді, коли вони відчувають себе рівноправними учасниками колективного дослідження, працюють над чітко обмеженою і ясно поставленою темою і, по можливості, беруть участь у всіх фазах дослідницької роботи, починаючи з постановки гіпотези, створення теоретичної концепції, її експериментальної перевірки, аналізу результатів дослідження, формулювання висновків і закінчуючи визначенням подальших перспектив розроблення проблеми.

Так, організація науково-дослідницької роботи студентів показала доцільність створення дослідницьких колективів (проблемних студентських груп), що діють у співдружності з ученими і досвідченими вчителями щодо розроблення актуальних проблем, пов'язаних з сучасними завданнями музичної педагогіки. Наприклад, у колективному дослідженні "Формування музично-творчих навичок учнів на національних засадах" кожен студент вивчав і досліджував один аспект загальної проблеми творчої діяльності. Система науково-дослідницьких завдань по курсах була обумовлена поступовим ускладненням поставлених перед студентами дослідницьких завдань та зміною характеру їхньої діяльності від репродуктивної до продуктивної.

Науково-дослідницькі завдання по курсах пов'язувались з вивченням відповідних психолого-педагогічних, методичних і спеціальних дисциплін, проходженням різних видів педагогічної практики. На першому році навчання студентів лекції та практичні заняття з курсів педагогіки і психології сприяли створенню певного мотиваційного і змістовно-операційного грунту для вибору, систематизації та аналізу літератури з проблеми дослідження з метою критичної оцінки ступеня вивчення об'єкта. Виконання такого типу науково-дослідницьких завдань вимагає сполучення репродуктивних і творчих видів діяльності, позаяк передбачало виявлення і зіставлення різних поглядів, їхню оцінку, вибір та обгрунтування власної позиції, самостійне формулювання та виклад результатів аналізу.

Реферат – це текст, що містить реферативну частину, в якій висвітлюється основний зміст первинного документа і бібліографіч-

ний опис: (автор, назва, місто, видавництво, рік видання, кількість сторінок, на якій мові). Середній обсяг реферату 1,5–3 сторінки комп'ютерного тексту.

Якщо в первинному документі головна думка сформульована недостатньо чітко, у рефераті вона повинна бути конкретизована й виділена. Історичні екскурси в рефераті опускаються, а посилання на опубліковані роботи зберігаються лише тоді, коли це пов'язано з установленням пріоритету або коли документ є продовженням раніше опублікованих матеріалів. При складанні реферату не обов'язково дотримуватися якого-небудь стандартного викладення матеріалу.

Основне коло питань, висвітлюваних у рефераті, позначається за допомогою ключових слів (слів, що несуть основне значеннєве навантаження тієї або іншої частини реферованого матеріалу). Виділення ключових слів дозволяє швидше орієнтуватися в змісті реферату й вірніше відбирати реферати з питань, що цікавлять. Ключові слова, як правило, у кількості від трьох до семи розташовуються стовпчиком у лівому рядку тексту.

Реферат повинен передавати основні ідеї й факти документа з такою повнотою й точністю, щоб не було необхідності звертатися до першоджерела.

ПРИКЛАД ЗМІСТОВНОГО РЕФЕРУВАННЯ

ДАВИДОВ В. В. Види узагальнення в навчанні (логіко-психологічні проблеми побудови навчальних предметів).

Ключові слова: педагогічна психологія,
теоретичне мислення,
принципи побудови навчальних предметів,
абстрактно-загальне,
конкретно-почуттєве,
комплексні дослідження,
експериментально-генетичний метод.

Рішення корінних завдань сучасного шкільного утворення в остаточному підсумку пов'язане зі зміною типу мислення, проектованого цілями, змістом і методами навчання. Всю систему навчання необхідно переорієнтувати з формування у дітей розсудливо-емпіричного мислення на розвиток у них сучасного науково-теоретичного мислення.

На шляхах традиційної педагогічної психології цю проблему розробити не можна. Випливаючи з класичної формальної логіки, вона абсолютизує розсудливо-емпіричне мислення і його роль у засвоєнні знань. Вона не може виявити справжні причини труднощів,

що виникають у школярів при засвоєнні наукових знань. Ці труднощі виникають із внутрішньої обмеженості тих емпіричних абстракцій, узагальнень і понять, що переважно культивуються в дітях в умовах сучасної системи навчання. Але саме ці емпіричні форми мислення традиційна психологія визнає як єдино можливу і припустиму в масовому шкільному навчанні.

Психологам і дидактам має бути велика робота, щоб опанувати „секрети" побудови навчальної діяльності, що формує в дітей справді діалектичне мислення. Це стосується насамперед положення про об'єктивне, реальне існування загального зв'язку як основи розвитку цілісного предмета. Визнання реального змістовного характеру загального, що відкривається за допомогою відповідних дій суб'єкта, дозволяє педагогічній психології обґрунтовувати методику навчання, що розвиває в дітей зокрема теоретичне мислення. „Технологія" формування змістовних узагальнень зовсім інша, чим та, котра властива узагальненням емпіричного характеру. Основою цього процесу є не спостереження й порівняння зовнішніх властивостей предметів (традиційна наочність), а перетворююча предметна дія й аналіз, що встановлюють істотні зв'язки цілісного об'єкта, його генетично подібну (загальну) форму. Тут відкриття й засвоєння абстрактно-загального передує засвоєнню конкретно-почуттєвого, а засобом сходження від абстрактного до конкретного служить саме поняття як певний спосіб діяльності.

Навчальний предмет, побудований на основі принципів такого узагальнення, відповідає науковому викладу досліджуваного фактичного матеріалу. Але засвоєння його змісту повинно здійснюватися учнями шляхом самостійної навчальної діяльності, що відтворює в скороченому „квазідослідницькому" виді ситуації і предметно-матеріальні умови походження досліджуваних понять. Викладання навчальних предметів, що організують і забезпечують таку навчальну діяльність, може служити фундаментом формування в учнів основ теоретичного мислення.

В книзі викладений досвід експериментального втілення нових принципів побудови навчальних предметів або їхніх окремих розділів. Це: 1) всі поняття, що констатують певний навчальний предмет або його основні розділи, повинні засвоюватися дітьми за допомогою предметно-матеріальних умов їхнього походження, завдяки яким вони стають необхідними (іншими словами, поняття не даються як „готове знання"); 2) засвоєння знань загального й абстрактного характеру

передує знайомству з більш приватними й конкретними знаннями – останні повинні бути виведені з перших як зі своєї єдиної основи; цей принцип використовується при з'ясуванні походження понять і відповідає вимогам сходження від абстрактного до конкретного; 3) при вивченні предметно-матеріальних джерел тих або інших понять учні насамперед повинні виявити вихідний, загальний зв'язок, що визначає зміст і структуру всього об'єкта понять (наприклад, для об'єкта всіх понять традиційної шкільної математики такою загальною основою виступають загальні відносини величин, для об'єкта понять шкільної граматики – відношення форми й значення в слові); 4) цей зв'язок необхідно відтворити в особливих предметних, графічних або знакових моделях, що дозволяють вивчати властивості „у чистому вигляді" (наприклад, загальні відносини величин діти можуть зобразити у вигляді буквених формул; зручних для подальшого вивчення властивостей цих зносин: внутрішню будову слова можна зобразити за допомогою особливих графічних схем); 5) у школярів потрібно спеціально сформувати такі предметні дії, за допомогою яких вони можуть у навчальному матеріалі виявити й у моделях відтворити істотний зв'язок об'єкта, а потім вивчати його властивості (наприклад, для виявлення зв'язку, що лежить в основі понять цілих, дробових і дійсних чисел, у дітей необхідно сформувати дію щодовизначення кратного відношення величин з метою їхнього опосередкованого порівняння); 6) учні повинні поступово й вчасно переходити від предметних дій до їхнього виконання в розумовому плані.

Така побудова навчальних предметів дозволяє організувати викладання, у процесі якого вже молодші школярі повноцінно опановують поняття й уміння, що, зазвичай, відносяться до більш старшого віку. Засвоєння цього навчального матеріалу сприяє формуванню теоретичного мислення в дітей.

Завдання найближчого майбутнього полягає в тому, щоб шляхом комплексних логічних, психологічних, дидактичних і методичних досліджень всебічно розробити конкретні прийоми побудови навчальних предметів на основі змістовних узагальнень матеріалу й теоретичних понять про нього. Ці дослідження повинні проходити при нерозривній єдності експериментального навчання й вивчення закономірностей розвитку мислення в школярів.

Перехід до таких досліджень знаменує новий етап у розвитку дитячої й педагогічної психології. До останнього часу вони були здебільшого науками описовими, що констатують емпіричні особливос-

ті тої або іншої, вже історично сформованої, системи навчання й психічного розвитку дітей. Ці відомості мають велике пізнавальне значення, але вони не розкривають справжніх механізмів засвоєння знань і розумового розвитку.

У роботах Л.С. Виготського і його послідовників намічені інші шляхи психологічних досліджень, обумовлені казуально-генетичним методом (цей метод можна назвати також генетико-моделюючим або експериментально-генетичним). Його основною ознакою є активне моделювання, відтворення в особливих умовах самих процесів виникнення основних стадій психічного розвитку дитини з метою розкриття їхньої сутності. Найбільш перспективним методом психологічних досліджень у цей час є саме цей експериментально-генетичний метод, що дозволяє виявляти механізми психічного розвитку шляхом активного формування певних рис і якостей особистості людини.

У комплексному дослідженні проблемної групи "Формування музично-творчих навичок учнів на національних засадах" студенти 1 курсу виконували конкретні науково-дослідницькі завдання щодо вивчення сучасного рівня теоретичної розробки проблеми в музичній педагогіці. Студенти 2 курсу, засвоюючи цикл спеціальних музичних дисциплін, оволодівали змістовно-операційними компонентами для проведення дослідження сучасного стану практичного розроблення проблеми.

У процесі виконання конкретних завдань з узагальнення передового досвіду студенти встановили причинно-наслідкові зв'язки, дали правильну інтерпретацію педагогічних явищ, прийомів, спрямованих на формування творчої активності учнів.

Вивчення студентами методичних дисциплін "Методика викладання музично-теоретичних дисциплін", "Методика викладання музичного виконавства", а також методів наукових досліджень дозволило залучити їх до виконання складніших дослідницьких завдань – розроблення гіпотези і теоретичної концепції дослідження, його експериментальна перевірка з проблем формування творчої активності реципієнтів. Мета даного етапу професійної підготовки студентів – сформувати у них мотиваційну сферу на рівні цілепокладання, тобто самостійного вибору проблеми і теми в межах загального дослідження, а також усвідомлення ними соціальної значущості такої роботи.

Науково-дослідницька робота студентів на музично-педагогічному відділенні Національної музичної академії України (НМАУ) складалася з формування теоретичних знань на концептуальному рівні

у процесі засвоєння курсу “Основи наукових досліджень”. У розділі “Методологічні основи національної музичної освіти” ставилися завдання:

– засвоєння студентами методологічних знань, пов’язаних з проблемами національної музичної освіти в Україні;

– формування умінь використовувати набуті знання в дослідницькій діяльності;

– формування у студентів особистісно умотивованого ставлення до методологічної підготовки і дослідження проблем національної музичної освіти.

Основні категорії національної музичної освіти (цілі, принципи, зміст, методи, форми тощо) розглядалися у синтезі з концептуальними положеннями філософії, естетики, культурології, психології, педагогіки, музикознавства, теорії виконавського мистецтва, теорії музичного виховання. Проєктування і трансформування досягнень споріднених наук у практику музичної освіти сприяє ефективному перетворенню музично-педагогічного середовища.

Формування професійно-орієнтованого методологічного мислення педагога-музиканта значною мірою залежить від уміння об’єктивно розкривати протиріччя між набутими знаннями і результатами практичної роботи, аналізувати причини виникнення цих протиріч і прогнозувати подальший розвиток музично-педагогічної науки і практики, висуваючи нові науково обгрунтовані гіпотези та концепції. Для вирішення цього завдання необхідно сформувати у студента-музиканта уміння застосовувати методологічний аналіз педагогічних явищ. Методологія музично-педагогічної освіти як сфера діяльності зорієнтована на методи наукового пізнання і перетворення музично-педагогічної реальності.

Для студента-дослідника найважливішим повинна бути професійна рефлексія як галузь самопізнання і саморегуляції, що виконує аксіологічну, евристичну і пізнавально-орієнтаційну функції. Виявлення протиріч між знаннями, вміннями, здібностями і результатами практики – основне завдання професійної рефлексії педагога-музиканта.

Використання знань з методології надає можливості студентові-досліднику перейти від констатації зовнішніх явищ до розуміння їхньої суті, розкриття внутрішніх зв’язків з метою управління процесом національної музичної освіти. Методологічний аналіз сприяє перене-

сенню центру тяжіння дослідження на розвиток особистості учня засобами музики, на характер його художньо-пізнавальної діяльності.

Проблемне бачення студентами завдань національної музичної школи дозволяє виявити актуальні теми наукових розробок. У виконанні дипломних робіт, що об'єднувались загальною проблематикою завдань національної музичної школи на сучасному етапі розвитку музичної освіти в Україні, студенти музично-педагогічного відділення НМАУ використовували такі форми дослідницької роботи:

– аналіз становлення в Україні музично-освітніх авторських шкіл;
– вивчення педагогічного досвіду сучасних викладачів музики;
– власна дослідницька музично-педагогічна робота студента;
– науковий експеримент.

Вибір тем дипломних робіт показав, що майбутні педагоги-музиканти зацікавлені актуальними проблемами української музичної школи й творчим розвитком особистості учня засобами національного мистецтва. Дипломанти розробляли декілька напрямків: розвиток прогресивних традицій української музичної школи на основі узагальнення педагогічного досвіду видатних музикантів минулого (В.В.Пухальського, Б.Л.Яворського); творче використання в українській музичній школі зарубіжних інноваційних технологій розвитку креативності учня (теорії К.А.Мартінсена, Е.Жака-Далькроза, К.Орфа); проблеми реабілітації дітей з вадами фізичного розвитку засобами музичного мистецтва.

Інформатизація навчальної і наукової діяльності студентів має базуватися на створенні банків інформаційних, програмних і технічних парків, що інтегруються в інші комп'ютерні мережі.

З урахуванням національного аспекту розвитку інформаційних технологій у галузі освіти студенти і стажисти НМАУ були залучені до виконання міжнародного проєкту "Кобзарське мистецтво". Метою програми "Кобзарське мистецтво" є започаткування електронного каталога як пошукової системи ідентифікації та збереження матеріалів, що пов'язані з бандурою, наявних у різних бібліотеках і архівах України та інших країн.

Студенти НМАУ – учасники згаданого проєкту – здійснювали інформаційний пошук і бібліографічний опис усіх матеріалів, які відносяться до кобзарства, бандури та бандуристів. Каталог надаватиме повну інформацію про автора, заголовок, тему, зміст і походження документа, його призначення для музично-освітнього процесу та інші категорії розшуку. Доступ до каталога буде відкрито через Інтернет

для всіх бажаючих. Рідкісні видання, а також архівні документи записуються на CD-ROM і будуть доступними для всіх користувачів за їх вимогами через Інтернет.

Участь студентів у виконанні проєкту "Кобзарське мистецтво" сприяла розширенню поінформованості майбутніх спеціалістів у галузі музичної україніки, засвоєнню інноваційних інформаційних технологій в контексті професійної діяльності.

Як приклад участі студентів у реалізації пілотних європейських проектів можна навести презентацію в електронному середовищі нотних автографів „Божественної Літургії Святого Іоанна Золотоустого та 12 духовних хорових концертів" Артемія Веделя, музичних рукописів XVIII століття – українських ірмологіонів та партесних концертів – на міжнародних наукових конференціях EVA-Berlin-2003; EVA-Florence-2004. Це є результатом міжнародної співпраці навчальних закладів і науково-дослідницьких установ – Департаменту електроніки та телекомунікації Університету Флоренції, кафедри музичної педагогіки Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського, кафедри музикології Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв України, Інституту української книги і Центру комп'ютер-них технологій Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського.

Міжнародна асоціація EVA – Electronic Imaging & the Visual Arts (Електронне зображення і візуальні мистецтва) організована фірмою VASARI Enterprises (Велика Британія) у 1989 році за дорученням та фінансової підтримки Комісії Європейського Товариства. Конференції EVA – це міжгалузева та мультидисциплінарна сукупність локальних і глобальних заходів для фахівців з нових технологій у культурному середовищі суспільства. В організації, підтримці та роботі конференцій EVA беруть участь міжнародні організації світового та європейського рівнів, міністерства та відомства країн, що запрошують організації-виконавці європейських проектів.

Учасниками конференцій є представники міжнародних проектів, науково-дослідних організацій та навчальних закладів, музеїв, бібліотек, архівів, розробники та виробники комп'ютерного обладнання, програмного забезпечення, інформаційних продуктів тощо. Така різноманітність установ і фахівців з різних галузей діяльності відбиває основну мету асоціації та конференцій EVA – об'єднання в глобальному інформаційному просторі зусиль усіх, хто прагне за допомогою сучасних інформаційних технологій відкрити людству та зберегти для нащадків національні культурні надбання, що мають світове значення.

Проведення в рамках конференцій EVA навчальних програм та тренінгів сприяє професійній підготовці кваліфікованих культурологів – спеціалістів у галузі мультимедійних технологій.

Цифрова презентація музичних колекцій у складі наукової електронної бібліотеки, поряд з історичними, мистецтвознавчими та бібліографічними дослідженнями, передбачає розробку технології створення цифрових копій та мультимедійних додатків, що забезпечує не тільки візуальне відображення рукописних нот і друкованих музичних матеріалів в електронному середовищі, а також звукове відтворення фрагментів (інципітів) або повністю деяких творів з української музичної спадщини. Музичні інципіти розглядаються як елементи пошукового апарату Наукової електронної бібліотеки, а звукове відтворення певних музичних творів – як мережева цифрова фонотека музичних матеріалів.

На сьогодні оцифровані нотні матеріали та музичні документи розташовані в онлайновому фонді Наукової електронної бібліотеки, а результати досліджень з цифрової презентації національної музичної спадщини відбиті на Web-сторінці „Україніка музична” у вигляді проектів цифрових музичних колекцій із мультимедійними додатками.

Участь студентів і аспірантів Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв України та Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського у виконанні зазначених проектів надала можливості використати результати дослідження в дипломних роботах, забезпечила зв’язок теорії з практикою, сприяла вивченню національної спадщини в контексті загальноєвропейських і світових цінностей.

Концепція неподільності наукової й викладацької діяльності реалізується на кафедрі музикології в процесі виконання викладачами і студентами пілотного проекту „Establishment of the Modern Ukrainian Music Resources of Multipurpose Electronic Library” (Презентація ресурсів сучасної української музики в мультимедійній електронній бібліотеці) в межах міжнародного товариства EVA Electronic Imagine and Visual Arts (Електронні зображення і візуальні мистецтва), разом з Берлінським інститутом інформатики Gesellschaft zur Forderung angewandter informatik і Флорентійським університетом.

Об’єкт дослідження: неоєвропоцентризм в українській музичній культурі кінця XX – початку XXI ст. [141].

Мета дослідження: довести вагомість внеску українських композиторів у розвиток напрямку „неоєвропоцентризм”.

Неоєвропоцентризм – охоронний механізм для європейської культурної традиції, яка протистоїть експансії прагматизму, її суто виробничо-споживчому регулюванню у світовому просторі. Проблема неоєвропоцентризму народжена спостереженням процесів, які відбуваються в масовій свідомості та які зберігають європейські цивілізаційні орієнтири в сукупних культурних установках.

Основна проблематика неоєвропоцентризму в українській культурі, що досліджується викладачами і студентами, наступна. Людина є мікрокосмосом, що в мініатюрі віддзеркалює Всесвіт („Reguem" В. Рупчака, „Stabat Mater" І. Щербакова, „Cantus aeternum" О. Луньова). Людина – центр всієї системи цінностей, а особистість – джерело природного права („Балада розплющених дитячих очей" В. Степурка).

Образи природи, потрапляючи в духовні виміри свідомості митця, слугують розкриттю складного внутрішнього світу героя („Монологи сонця" В. Зубицького).

Віктор Степурко – представник сучасної української культури. Його шлях є підтвердженням розвитку національних традицій у взаємодії різних культур і народів.

Міжнародна слава хорових творів В. Степурка: Гран-прі, золоті медалі, перші місця, захоплені відгуки світової критики – такий ужинок з найпрестижніших хорових конкурсів та концертних подорожей привозять на Україну артистичні колективи з Італії, Франції, Іспанії, Польщі, Канади. Високе визнання засвідчує мистецький потенціал композитора.

Внаслідок захоплень філософією, релігією, індуїзмом, йогою, містикою в творах композитора застосовується синтез різних видів мистецтва XX століття. Хоровий спів, балетна постановка знайшли своє відображення в театралізованій містерії-диптиху „Супраментальний сон" на вірші О.Трохименка. Сучасні європейські тенденції філософічності, медитативності у назвах частин: „Павана в місячних тонах" і „Павана в засніжених ланах". Загальний зміст твору автор передав через поєднання контрастних образів, феномену гри, притаманних постмодернізму. Самою назвою „Супраментальний сон" автор пояснює умовність трактування жанрів павани й містерії. Головними тут виступають образи, категорії буття, які залишаються незмінними тисячоліттями. Образи людини й смерті взаємодіють у „любовному дуеті". Композитор відображує вічні категорії в примарних тонах: він обирає старовинний жанр і переосмислює його в сучасності, залиша-

ючи лише умовність. Павану Степурко бачить як „любовний танець” життя й смерті, чоловічого й жіночого співіснування. [141].

Виконання бакалаврських і магістерських робіт студентів ДАКККіМ присвячено музикознавчій експертизі автографів І. Карабиця, Л. Дичко, І. Кириліної, В. Степурка. Це частина проекту „Establishment of the Modern Ukrainian Music Resources of Multipurpose Electronic Library”.

Національне відродження, що його зараз переживає Україна, як і багато інших держав сучасного світу, не зводиться до простої реставрації культурних надбань попередніх епох. Воно потребує особливого бачення національної культури. Це подвиг воскресіння того, що не минає, має наскрізне, універсальне буття для нації, а тому й для усього людства. „Шлях до чотирьох свобод”, запропонований ЄС, – це шлях через посилення ролі культури. Безперечно, що збереження національної ідентичності кожної з держав є головною умовою існування ЄС. Такий шлях обирає й Україна, вступаючи до Болонського клубу і включаючись в європейський освітянський процес.

Використання інноваційних педагогічних технологій на основі сучасних інформаційних засобів сприяло мотиваційному забезпеченню національно-освітньої діяльності майбутнього педагога-музиканта, її спрямованості на творче засвоєння цінностей української музичної культури, на опанування системи педагогічного управління креативним розвитком особистості учня.

Накреслені етапи опанування репертуару музичної україніки і педагогічними інформаційними технологіями забезпечує цілісність змісту професійної підготовки педагога-музиканта, а саме: в інтегрованому курсі спеціалізованого фортепіано і системі науково-дослідних завдань з проблем сучасної національної музичної школи України.

ПРАКТИКУМ № 1
Музична імпровізація в поліфонічній формі

1. Що таке імпровізація, імітація, імітаційна і підголосна поліфонія?
2. Виберіть короткі народні мелодії для подальшої поліфонічної розробки. Використайте засоби ритмічного й мелодичного варіювання.
3. Орнаментуйте мелодію.
4. Складіть канон.
5. Використайте канонічну секвенцію.

ПРАКТИКУМ № 2
Складання варіацій на тему

1. Виберіть тему для варіювання із збірки М.В.Лисенка “Молодощі”.
2. Для складання першої варіації застосуйте прийом “перенесення” (вертикальні і горизонтальні переміщення).
3. Для складання наступних варіацій використайте спосіб переінтонування – перенесення мелодії з тональності в тональність та звуковисотне переміщення елемента моделі (секвенція).
4. У подальших варіаціях застосовуйте трансформування моделі за допомогою темпа, динаміки, ладу, артикуляції.
5. Занесіть власну композицію в окремий файл персонального комп’ютера засобом перенесення нотного запису у цифровий формат.

Питання для самоперевірки

1. Сформулюйте протиріччя в теорії і практиці сучасної середньої і вищої музичної освіти.
2. Розкрийте поняття “контекстне навчання” у вищій музичній школі.
3. Які компоненти включає інтегративна модель діяльності студента в класі “Спеціалізоване фортепіано”?
4. Назвіть форми інтегрованої навчальної діяльності майбутнього вчителя музики.
5. В яких формах і видах може бути організована науково-дослідницька діяльність майбутнього педагога-музиканта.
6. Розкрийте зміст історико-стильової організації музичного матеріалу у викладанні виконавських дисциплін у вищій музичній школі.

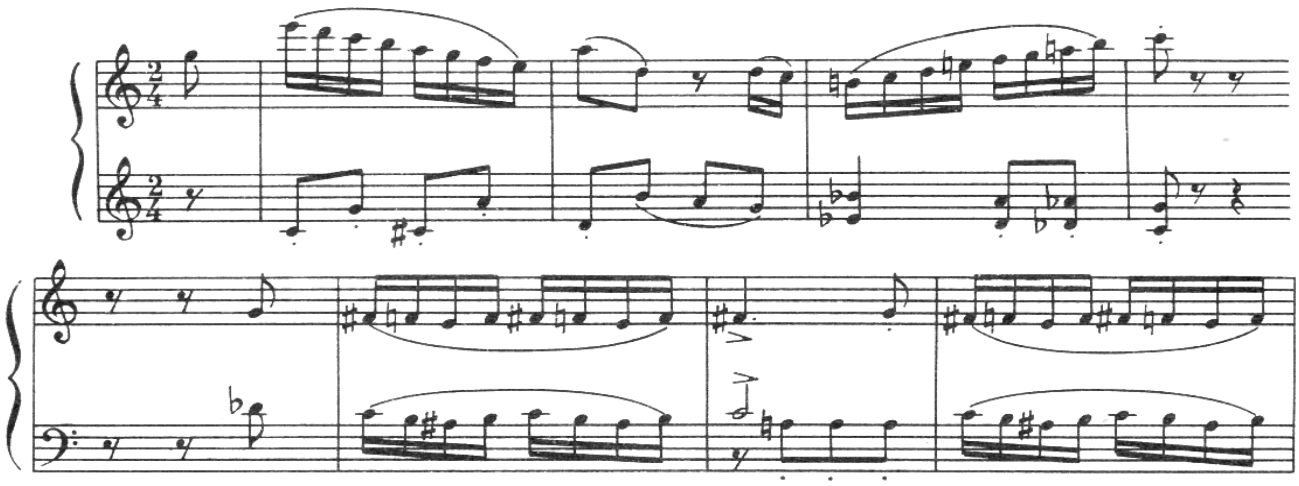
ДОДАТКИ

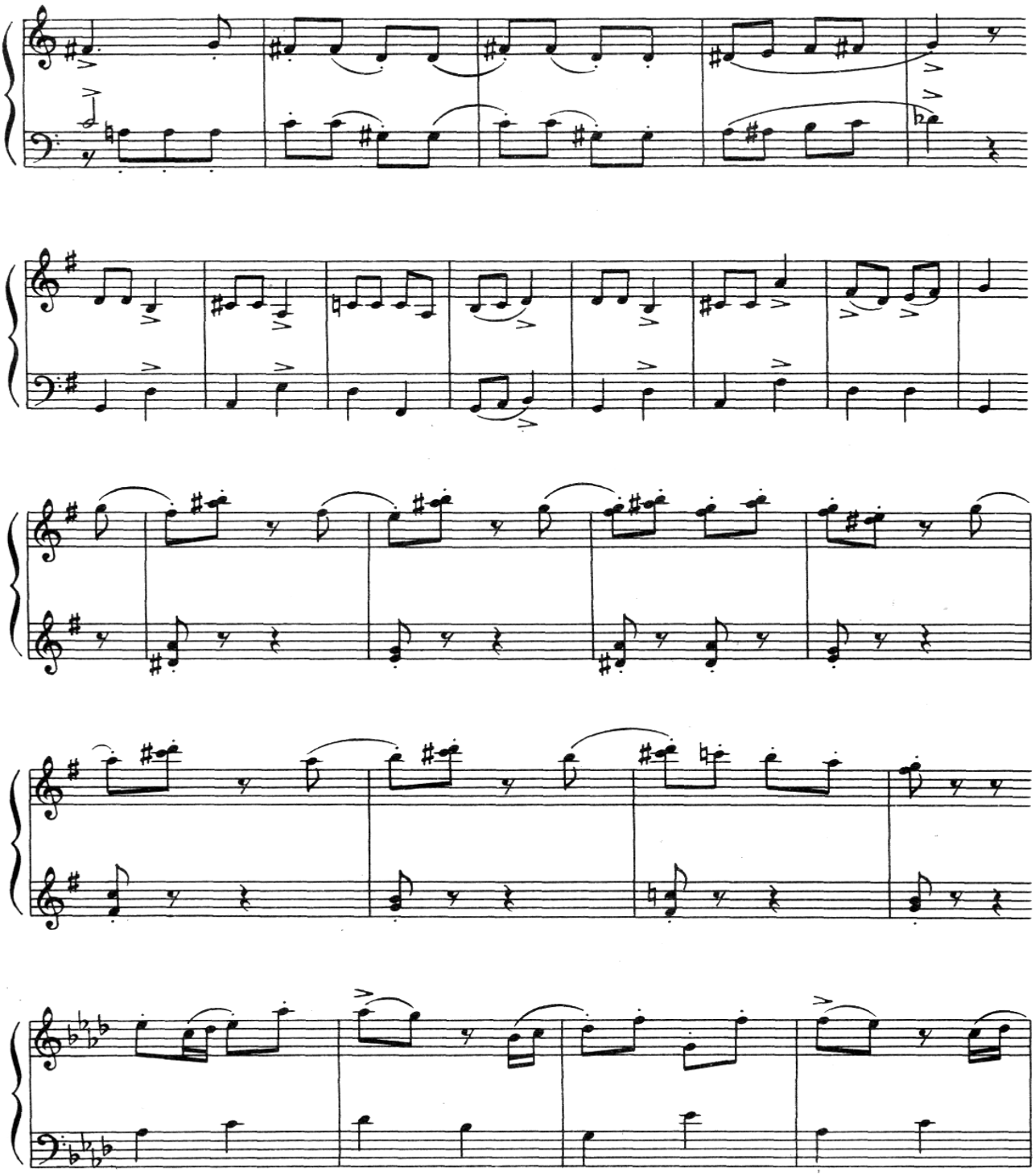
Додаток 1

Колобок
(Казка-рондо)

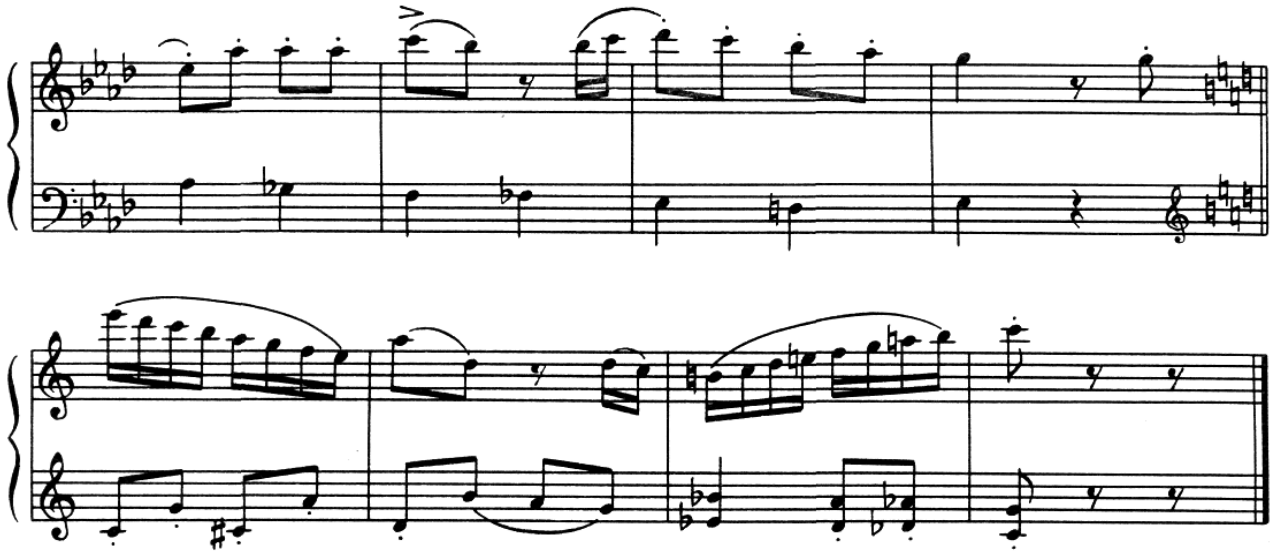
З даних фрагментів склади рондо за казкою “Колобок”. На початку і в кінці рондо, а також після кожного епізода – музичної характеристики одного з персонажів казки (діда, баби, вовка, ведмедя, лисиці) – повинен звучати рефрен. Це тема Колобка.

Визнач темп і динаміку в кожнім епізоді.





Закінчення дод. 1

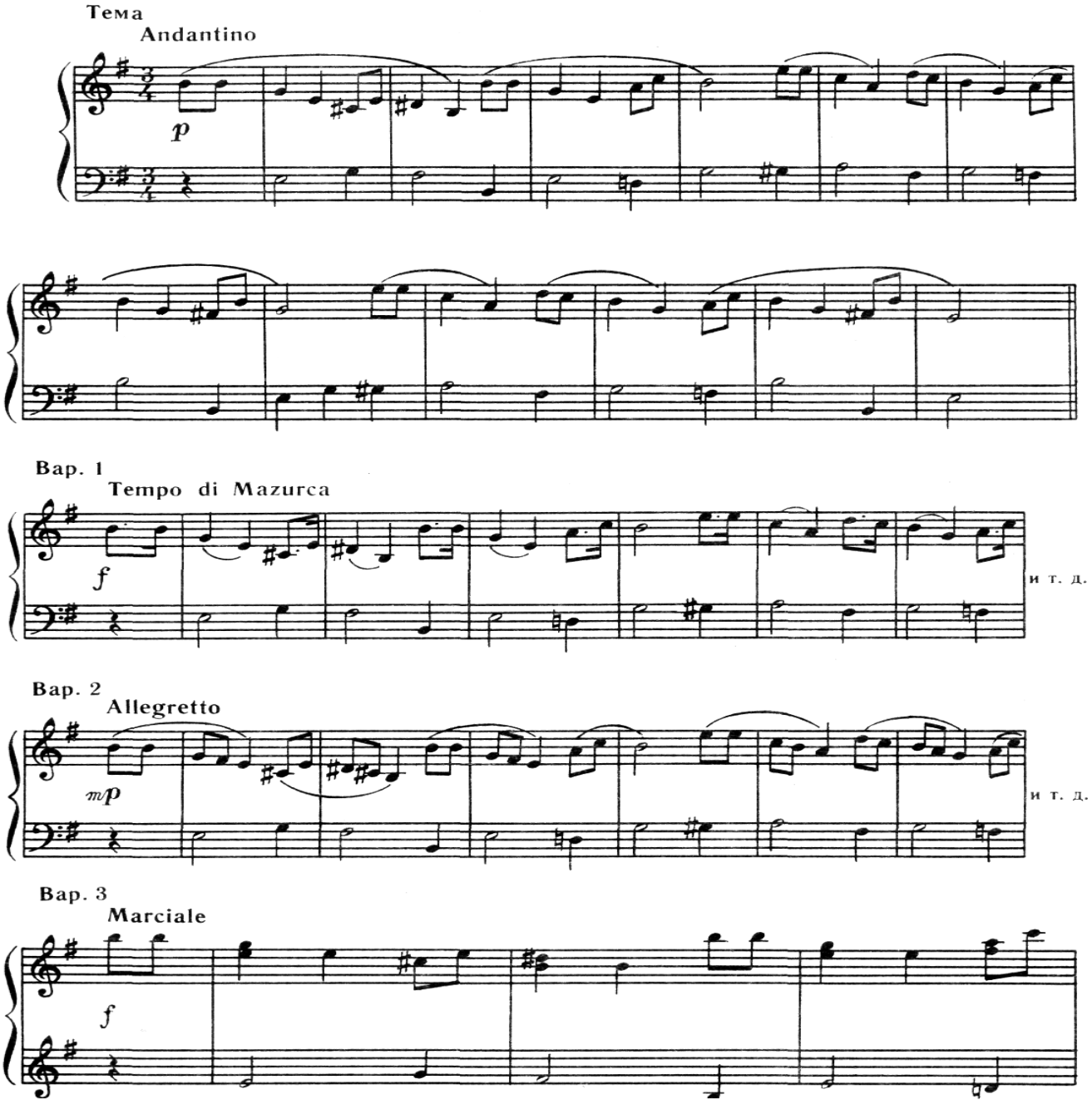


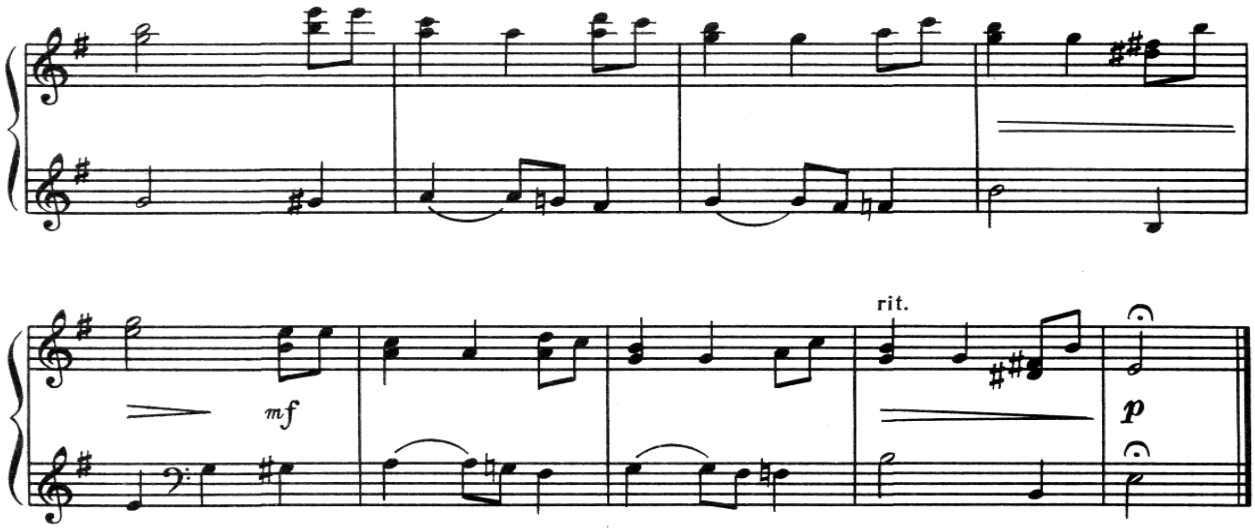
Додаток 2

Визнач тему, а потім спробуй її зіграти, змінивши ритмічний малюнок мелодії, як вказано в початкових тактах першої варіації. Склади повністю цю варіацію і запиши в нотах. Заграй початкові такти другої варіації. Визнач, до якого звуку теми додаються нові звуки. Склади другу варіацію. Як змінився характер кожної варіації?

Юний композитор
(Варіації)

Ю. Щуровський




mf
rit.
p

Додаток 3

ПРАКТИКУМ №3

Вправи з арт-терапії

1. „Колір мого настрою”
2. „Метаморфози малюнка”
3. „Розфарбовуємо почуття”
4. Модифікація вправи „Розфарбуємо емоції і почуття”
5. „Малюємо символами і абстракціями”
6. „Фантазія”

Термін „терапія творчістю” (або креативна терапія) об’єднує групу напрямків, що спираються на різні види творчої діяльності учасників арт-терапевтичної сесії (малювання, драма, танок, музикування тощо).

У терапевтичному світі за невербальною й метафоричною експресією закріплено термін „експресивна терапія” (від лат. expressus – виразний, підкреслене виявлення почуттів). Це – комплекс різноманітних форм творчого самовираження з використанням рухів, малювання, живопису, скульптури, музики, письма, вокалізації та імпровізації, в умовах, що забезпечують підтримку людини, з метою стимулювання його особистісного росту, розвитку та зцілення (Н.Роджерс).

Таким чином, категорія експресивної терапії описує широкий підклас явищ, включаючи суміжні з арт-терапією інші самостійні напрямки.

При загальних методологічних основах (мистецтво, творча діяльність, художня експресія) відрізняються акценти у змісті, методах, формах роботи.

Якщо кожен учасник відчуває глибокий інтерес педагога до себе та своїх робіт, виникає цінний контакт як основа продуктивної взаємодії.

Категорія „арт-терапія” – динамічна система взаємодії між учасником, продуктом його творчої діяльності та арт-терапевтом в арт-терапевтичному просторі.

Результатом контакту учасника арт-терапії з образотворчими засобами і матеріалами в процесі спонтанної творчої діяльності є різні способи самовираження свідомого, символічні образи, відображені в образотворчому продукті. Це не тільки малюнки, живопис, але й композиції з різних природних матеріалів.

В процесі роботи створюється так званий арт-терапевтичний простір.

“Колір мого настрою”

Ця вправа підходить для отримання діагностичної інформації. Може використовуватись при створенні малих груп за ознакою схожості емоційного стану учасників в ситуації „тут і тепер”.

Простір приміщення умовно поділяється на 8 кольорових зон. У центрі кожної зони розташовується кольоровий куб, або стілець з ознаками певного кольору. Кожному учаснику пропонується погуляти по стилізованому лабіринту і зупинитися в зоні, колір якої відповідає його настрою. В кінці учасники утворюють групи, різні за чисельністю та емоційному фону. Далі можлива творча робота над індивідуальними „знаками (образами, символами) настрою”.

Після обміну враженнями у загальному колі вправа повторюється. Досить ймовірно, що деякі учасники змінять „колір свого настрою”. Важливо коректно з’ясувати причини змін, що відбулися, а також запропонувати цим учасникам створити ще один знак (символ), віддзеркалює їхній новий емоційний стан. Вибір кольорового ряду, за даними досліджень Л.Н.Собчик, залежить від набору стійких (базисних) особистісних характеристик, так і від актуального стану, обумовленого конкретною ситуацією [92].

“Каракулі”

Д.Віннікотт

Оригінальність прийому полягає в тому, що на початку підліток повинен повністю використовувати своє тіло, щоб виконати малюнок у повітрі за допомогою розмашистих ритмічних рухів. Далі підліток із заплющеними очима малює ці рухи на великому аркуші паперу, що уявляється. Цікава сама ідея: підліток використовує величезний аркуш паперу, що уявляється, та знаходиться перед ним на такій відстані, що до нього можливо дістати рукою, і на такій висоті, щоб до нього підліток міг дотягнутися. Я прошу його уявити, що він тримає олівець у кожній руці і зображає каракулі на папері, що уявляє. Він повинен бути певен, що торкається кожного кутка і кожної частини аркуша паперу. Ця вправа за участю всього тіла сприяє релаксації, звільненню дитини з тим, щоб її каракулі на справжньому папері були не менш обмеженими.

Далі підліткам пропонується зробити малюнок каракулями на справжньому папері, іноді із заплющеними очима, іноді з відкритими. Наступним кроком буде розглядання каракуль зі всіх сторін і відшу-

кування серед них форм, які що-небудь нагадують. Іноді підлітки уявляють себе цими формами, кажуть, що дивляться на хмари. Потім вони витирають і доповнюють ряд ліній за власним вибором так, щоб вийшла картина. Іноді, діти знаходять декілька невеликих картинок; інші виділяють і доповнюють велику картину, що складається з пов'язаних одна з одною сцен. Можна запропонувати учасникам розповісти історію про свою картинку. Ця частина вправи розвиває уяву підлітків і безпосередньо є творчою [19].

"Метаморфози малюнка"

Зміст завдання простий: кожному учаснику пропонується на своєму аркуші паперу швидко створити який-небудь образ, намалювати нехитрий малюнок або просто кольорові плями, а далі передати роботу наступному учаснику для продовження малюнка. Вправа завершується, коли кожний малюнок, обійшов декілька кіл, повернувся до свого першого автора.

Обговорюються початковий задум, зміни, що відбулися з малюнком і почуття, що виникли при цьому. В кінці вправи (заняття) колективні малюнки прикріплюються до стіни. Створюється своєрідна виставка, що якийсь час буде нагадувати про образотворче мистецтво у „чужому просторі".

Ця техніка може виявити сильні протиріччя у груповому процесі, визвати агресивні почуття, образи, тому, щоб цього не відбулося, арт-терапевт повинен попередити учасників про обережне, обачне відношення до малюнків один одного.

Відношення учасника до кінцевого (колективного) варіанта власного малюнка багато в чому залежить від того, як довго він працював над своїм задумом до першої передачі аркуша по колу. Багатьом учасникам тим легше прийняти часто кардинальні зміни, чим менше почуттів було вкладено в первинне зображення. Може статись – якщо у когось проявляться руйнівні тенденції, то повернуті авторам роботи важко буде впізнати.

При доброзичливому настрої початкові малюнки змінюються не так суттєво. Таким чином, в психотерапевтичних цілях на початковому етапі художньої творчості краще використовувати обмеження у часі. Причому контролювати деструктивні тенденції в малюнках в певній мірі може і сам арт-терапевт, якщо нарівні з іншими бере участь у колективній роботі.

Отже, малювання по колу дозволяє отримати значний діагностичний матеріал, спостерігати за індивідуальними реакціями й розвитком групового творчого процесу.

Зазвичай під час роботи створюється сприятлива творча атмосфера, що допомагає виявленню творчої активності і спонтанності на наступних етапах роботи.

Модифікацією запропонованої вправи є створення єдиного групового малюнка. У цьому випадку по колу передається тільки один аркуш паперу, на якому кожен учасник по черзі зображує що-небудь за власним задумом або доповнює роботу попередніх авторів. Ця вправа цікава, особливо у швидкому темпі, але малоефективна у великих групах, адже, очікуючи наступну інструкцію, учасники можуть відволікатись, втручатись у творчий процес інших, коментувати, радити, іронізувати. Тому в подібних вправах на етапі настрою необхідні обмеження в часі. Терапевт може регламентувати тривалість роботи кожного учасника, наприклад, за секундоміром або перервати малювання оплеском [19].

“Розфарбовуємо почуття”

К. Фопель

Цю вправу бажано проводити в два етапи. Спочатку учасникам пропонується на аркушах паперу формату А 4 абстрактно, за допомогою лінії й форми зобразити простим олівцем найяскравіші почуття, які їм найбільш відомі з власного досвіду, (у роботі з неспокійними й замкненими підлітками краще використовувати формат А 3). Назва змальованого почуття записується на зворотній стороні малюнка.

Далі необхідно розфарбувати картинки, вибравши для кожного образу відповідний колір.

Ця вправа дозволяє в художній формі виразити глибоко занурені почуття, тобто отримати внутрішню розрядку. Вона особливо корисна в роботі з суб’єктами, які погано контролюють свої сильні емоції і, можливо, схильні до агресії або деструктивної поведінки.

Задача арт-терапевта – спонукати відверто висловлювати свої почуття й при цьому поводити себе поважно по відношенню до інших. „Важливо, щоб дитина розуміла: допустимий прояв будь-яких почуттів, але не будь-яка поведінка. Дітям необхідно навчитися пов’язувати між собою почуття і мораль, щоб потім бути щасливими в особистому й професійному житті” (К.Фопель) [103].

Поступово здобувається цінний досвід і сміливість досліджувати й аналізувати власні домінуючи почуття. Допомога в їхньому усвідомленні складає психотерапевничний ресурс арт-терапевтичних ігор і вправ, оскільки саме конфлікт між усвідомленими і неусвідомленими емоціями часто знаходиться в основі неврозів.

Модифікація вправи "Розфарбуємо емоції і почуття"

Для вправи потрібний цупкий папір у рулонах (наприклад, зворотна сторона шпалер), крейда, гуаш. Робота виконується індивідуально кожним учасником.

Спочатку пропонується намалювати силует людини в повний зріст. Правдоподібність зображення фігури людини зазвичай розглядається як ознака, пов'язана із самоідентифікацією та відчуттям схеми власного тіла.

Можна запропонувати учасникам групи розбитись на пари і по черзі, розташувавшись на вкритій папером підлозі, обводити контури голови, тіла, рук і ніг один одного. Такий спосіб малювання зазвичай супроводжується яскравою емоційною експресією, рухливою активністю і, зрештою, перетворюється у захоплюючу, веселу, гучну гру.

З одного боку, це сприяє зняттю м'язових затисків, спонукає до спонтанності, призводить до розслаблення контролю свідомості.

З іншого боку, цей процес може стати важковгамовним, особливо в роботі з гіперактивними дітьми. До того ж, викривлені, персоніфіковані контури тіла можуть викликати у „ натурщика " почуття образи, ніяковості, агресії, тобто стати причиною внутрішнього й зовнішнього протесту суб'єкта, істотною перешкодою до саморозкриття на наступних етапах роботи. От чому використання абстрактних шаблонів часто є найкраще. Тим більш, що в останньому випадку основний наголос заняття зміщується на самопізнання, самодослідження.

Отже, після того, як силует людини намальований, необхідно розташувати в ньому різні почуття й розфарбувати їх у відповідні кольори. Кожен сам обирає зміст і способи втілення задуму.

Зрозуміло, що аналіз отриманої художньої продукції викликає діагностичний інтерес. Інформацію надає вибір змісту домінуючих почуттів, які, як відомо, визначають одну з найважливіших характеристик особистості.

Об'єктом роздумів для психолога можуть стати такі характеристики й ознаки, як гама почуттів і кольорів, загальний колорит малюнка, порівняльна насиченість в зображенні позитивних і негативних

емоцій, а також ступінь переваги тих чи інших. У цьому ж контексті важливо оцінити роботу з позицій трудомісткості процесу малювання. Наскільки цей процес був енергійним, як багато зусиль витрачено художником на створення того образу, що був задуманий. Чи повністю замальований силует або лишились вільні місця? Що можна сказати про ступінь інтеграції елементів зображення? Як довго продовжувалась робота над кожним з візуалізованих почуттів, які при цьому виникали ускладнення?

Безумовно, інформативна не тільки поза людини, а також розташування кожного почуття і пов'язаних з ним емоцій, емоційного стану.

Наприклад, за однієї думки, почуття любові (як і ненависті) необхідно розташувати в голові, з іншого погляду – в ділянці серця. Буває, що весь силует людини займає тільки одне почуття, або, навпаки, воно зовсім відсутнє. Страх і жах зазвичай малюють у ногах („ватні ноги", „коліна, що тремтять"), ділянці обличчя (очі, губи, чоло). Агресія, злість найчастіше зображується у ступнях, кулаках або на обличчі.

Більш одностайні автори у виборі кольорових рішень. Почуття любові розфарбовано, переважно, в рожевий або червоний; агресія і злість – в чорний, брудно-коричневий, темно-ліловий; страх і жах – в сірий, темно-сірий кольори. Важливо звернути увагу на кольоровий ряд. Вибір у першу чергу коричневого, сірого, чорного кольорів виявляє, за даними Л.Н. Собчик, стан наявного стресу незалежно від того, чим і у кого стрес викликаний. Це може бути складна ситуація або невротична реакція у нестійкої особистості на життєві труднощі [92].
.

"Малюємо символами і абстракціями"

Вправа продовжує попередню тему в контексті роботи з певним почуттям. Варіанти інструкції можуть бути такі:

– використовуючи будь-який стиль зображення і будь-які художні засоби, створити образ провини (втрати, лиха, любові, щастя тощо);

– використовуйте фарби, лінії й форми, щоб створити образи, що змалюють Ваше розуміння почуття провини (горя, щастя та ін.);

– розкажіть про своє почуття провини (злості, ревнощів тощо) мовою символів;

– за допомогою символів і абстракцій намалюйте, що Ви відчуваєте, коли почуваєте себе винним (покинутим, коханим та ін.). Далі

намалюйте картину, коли Ви щасливі (засмучені, ображені).

Отже, запропоновані вправи в ігровій формі дозволяють відчути, усвідомити, пережити і виразити повну гамму почуттів і емоцій.

Разом з тим, у процесі творчого самовираження, на несвідомо-символічному рівні відбувається зняття внутрішньої напруги, людині відкриваються нові шляхи до особистого зростання й розвитку.

Далі пропонується проаналізувати отриманий досвід. Процедура „що ти бачиш?" допоможе з'ясувати власні асоціації й уявлення автора малюнка. Цікаво обговорити авторську аргументацію кольору, форми, композиції в зображенні того чи іншого почуття. Які ознаки свідчать, що створено образ радості або, навпаки, – смутку. Який сюжет картини відповідає Вашому розумінню радості (смутку, почуття провини, образи). Який епізод уявляється, коли Вам запропоновано намалювати почуття щастя (горя, ненависті)?

Розглянемо декілька вправ і техніки із фонду американського психолога, терапевта Вайолет Оклендер [75].

Фантазія

За хвилину я попрошу всіх у нашій групі заплющити очі і я візьму вас з собою в уявну фантастичну подорож. Коли ми її завершимо, ви відкриєте очі і намалюєте що-небудь із того, що трапилось у подорожі. Тепер улаштуйтеся якомога зручніше і заплющіть очі. Коли ви заплющуєте очі, виникає простір, в якому ви знаходите себе. Це те, що називається вашим простором (В. Оклендер). Ви володієте таким простором в цій кімнаті, в будь-якому іншому місці, де ви знаходитесь, але, зазвичай, не помічаєте цього. При заплющених очах ви маєте можливість відчути цей простір – в ньому знаходиться ваше тіло й повітря навколо вас. Це приємне місце, тому що це ваш простір. Звертайте увагу на те, що буде відбуватися з вашим тілом. Якщо відчуєте напругу в будь-якій частині тіла, не намагайтесь розслабитись, просто відмічайте це. Слідкуйте за всім тілом від голови до кінчиків пальців. Зробіть декілька глибоких вдихів.

Зараз я розповім вам маленьку історію і запрошу вас здійснити уявну подорож. Уявіть, що ми йдемо разом. Подумки уявляйте те, про що я вам розповім, і помічайте, як ви будете почувати себе, доки будете це робити. Зверніть увагу на те, чи буде вам приємно здійснювати цю маленьку подорож, чи ні. Якщо яка-небудь частина подорожі вам не сподобається, не потрібно її продовжувати. Просто слухайте мій голос, слідкуйте за мною, якщо хочете, і слідкуйте за тим, що від-

бувається.

Уявіть собі, що ви йдете по лісу. Навколо вас дерева і співають птахи. Сонячні промені проходять крізь листя. Дуже приємно йти по такому лісу. Навколо зі всіх боків квіти і дикі рослини. Ви проходите стежкою. З обох боків від неї скелі, і час від часу бачите, як пробігає мале звірятко, напевно, кролик. Ви йдете далі і невдовзі помічаєте, що стежина веде вгору. Тепер ви розумієте, що піднімаєтеся на гору. Коли досягаєте вершини гори, то сідаєте на велике каміння, щоб відпочити. Ви дивитеся навколо себе. Сяє сонце, навкруги літають птахи. Прямо, через долину, височить інша гора. Ви можете бачити, що у горі печера, і бажаєте потрапити на ту гору. Птахи легко перелітають туди, і ви бажаєте стати птахом. Зненацька, оскільки це ваші фантазії, а у мріях все буває, ви усвідомлюєте, що можете перетворитись на птаха. Ви починаєте пробувати свої крила і переконуєтесь, що вмієте літати. Ви здіймаєтесь і легко перелітаєте на іншу гору. (Пауза, щоб надати час для польоту).

На протилежній стороні ви приземлюєтесь на скелю і одразу ж знову перетворюєтесь на людину. Ви деретесь по горі, відшукуєте вхід у печеру і бачите маленькі дверцята, наближаєтесь до них і опиняєтесь у печері. Потрапивши всередину печери, ви рухаєтесь, роздивляючи стелю, і раптом помічаєте прохід-коридор. Ви йдете по коридору і невдовзі бачите багато дверей, на кожній з яких написано ім'я. Підходите до дверей зі своїм ім'ям, зупиняєтесь перед ними. Ви знаєте, що скоро відкриєте їх і опинитесь з іншого боку. Ви передбачаєте, що це буде ваше місце, ваш дім. Це може бути місце, яке ви згадаєте; місце, яке впізнаєте знову; місце, про яке ви мріяли; місце, яке подобається вам чи не подобається або місце, яке ви ніколи не бачили; місце усередині печери або зовні її. Ви цього не дізнаєтесь до тих пір, доки не відкриєте двері. Але яке б воно не було, це буде ваше місце.

Отже, ви повертаєте ручку і переступаєте поріг. Роздивляєтесь. Ви здивовані? Гарненько роздивіться. Якщо ви нічого не бачите, уявіть щось прямо зараз. Подивіться, що знаходиться навкруги? Хто тут знаходиться? Чи є тут люди, яких ви знаєте або незнайомі? Чи є тут тварини? Або тут нікого немає? Як ви себе тут почуваєте? Відмічайте свої почуття. Чи добре вам тут, чи зле? Подивіться навколо себе, походіть. (Пауза).

Коли ви побачили все детально, відкривайте очі і знову опинитесь в нашій загальній кімнаті. Я хотіла б, щоб, ви зразу взяли папір, олівці, фарби з пензлями або пастель і намалювали те місце, в якому

ви були. Будь ласка, не розмовляйте, доки будете малювати. Якщо вам потрібно щось сказати, будь ласка, робіть це пошепки. Намалюйте місце, яке ви уявили собі, якомога ліпше. Якщо вам забажається, можете відобразити ваші почуття по відношенню до цього місця, використовуючи колір, різні форми, лінії. Визначте, де вам ліпше намалювати себе в цьому місці і яким чином – за допомогою форми, кольору і символів. Може так статись, що я не зрозумію вашу картинку, але ви повинні бути готові пояснити мені. Пригадайте все, що ви побачили в своїй уяві, коли відчинили двері, навіть якщо це вам не сподобалось. У вас буде біля 10 хвилин. Як тільки ви відчуєте, що готові, можете починати.

Додаток 4

Сценарій свята “Ой ти, весно-красна!”
(ДМШ № 3 м. Києва)

ОЙ ТИ, ВЕСНО-КРАСНА!

Сценарій

В е д у ч а: З року в рік ми з великим нетерпінням чекаємо приходу весни. Ми лічимо дні, виглядаємо, коли пташки на своїх крилах принесуть нам з далекого вирію весну-красну. Ми чекаємо, коли весна прожене холод, устелить землю молодою травичкою, прикрасить квітами, а пташки наповнять гаї та діброви своїм голосним, веселим щебетом. Колись давно ще наші діди і бабусі закликали в гості чарівницю весну. Виходили на пагорби за село й виводили веснянки. Пригадаємо, діти, наші давні звичаї і зустрінемо весну так, як її колись зустрічали.

М а ш а (звертається до ведучої або господині свята):
Благослови, мати,
Весну закликати!
Весну закликати,
Зиму проводжати!
Зимочка в візочку,
Літечко в човночку.

А л ь о ш а: Ой виходьте, дівчата,
Та в сей вечір на вулицю
Весну красну стрічати,
Весну красну вітати.

М а ш а: Будем весну стрічати
Та віночки сплітати
А віночки сплетемо,
Хороводом підемо.

Хоровод “А вже весна”

Всі діти стають у коло, беруться за руки, співаючи перший куплет, ідуть хороводним кроком по колу вправо. Співаючи другий куплет, так само рухаються вліво. Співаючи третій куплет, звужують і розширюють коло. Співаючи четвертий куплет, кружляють у парах хороводним кроком.

Д и т и н а промовляє: Ой, весела коломийка,
Весела та жвава.
Затанцюймо коломийку,
Щоб земля дрижала!

Діти танцюють гуцульський танок під акомпанемент фортепіано.

Фігура І.

1-8 такти. Пари рухаються по колу гуцульським кроком (на першу чверть такту – підскок на лівій нозі, на другу чверть притупцьовують правою).

Фігура ІІІ.

Всі рухаються гуцульським кроком шеренгою вперед до глядача (1-8 такти).

9-16 такти. Тупочучи, кружляють у парах, поступово заповнюючи простір залу. На закінчення музики зупиняються, тупають ногою, одночасно різко підіймаючи руки вгору з вигуком “Гей!”.

Хтось з дітей розповідає вірш Віри Багірової.

Гніздо ластів’яче

М а ш а: Під дахом бурулька радіє і плаче.
З весною говорить гніздо ластів’яче:
– Ой веснонько-пташе, здіймися на крилах,
Скажи ластів’ятам, щоби прилетіли.
Скажи, хай скоріше несуть щебетинку
Скажи, виглядає їх рідна хатинка.
Скажи, що без пісні теплу не прийти,
Душі не радіти, землі не цвісти!

Ю р а (співає): Вийди, вийди, Іванку,
Заспівай нам веснянку!
Зимували, не співали,
Усе весни дожидали!

"Щебетала пташечка" (Веснянка).

А р т е м (співає): Прилинь, прилинь, чаронько,
Весна красная,
Як легенька хмаронька
В небі ясная.

Осип луки перлами,
Вкрапи росами,
Розлийся джерелами
Стоголосими!

В е д у ч а: Був у нашого народу дуже цікавий звичай. З нетерпінням чекали люди весну і вважали, що це птахи на своїх крилах приносять її з далекого вирію, проганяють люту зиму з її морозами і заметілями. Жінки випікали з тіста пташок. А діти брали їх, вибігали у двір і, весело співаючи, підкидали їх угору, співали пісень.

А л ь о ш а: Пташок викликаю
З теплого краю:
– Летіть, соловейки,
На нашу земельку.
Спішіть, ластівоньки,
Пасти корівоньки.

В е д у ч а: Цих випечених пташок називали жайворонками. Старі люди розповідали, що ніби ця пташка народилася із сонячного жару. Вона прокидається разом із сонечком і своїм срібним дзвінким голосочком сповіщає про те, що вже весна прийшла, в поле виходити час, час орати, сіяти.

“Щедрик”. Обробка Ревуцького
(Виконує Артем)

Під музику заходить весна (дівчина, вся прикрашена квітами). На слова пісні кружляє, вклоняється до дітей. На голові у неї гарний віночок, у руках тримає кошик, прикрашений квіточками.

А р т е м: Ой весна, весна, днем красна,
Та що ти нам, весно, принесла?

М а ш а: Принесла вам літечко, ще й рожеву квіточку,
Хай вродиться житечко, ще й озимая
Пшениченька і усякая пашниченька!

А л ь о ш а: Ой виходьте, та в цей вечір
На вулицю
Весну-красну стрічати,
Весну-красну вітати!

“На вулиці скрипка грає”
в обробці Л.Ревуцького для скрипки з фортепіано
(Виконує Юра)

ЛІТЕРАТУРА

Основна

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР. – М.: Педагогика, 1988.

2. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. – М.: Просвещение, 1983.

3. Архив Института художественного воспитания АПН РСФСР: Стенограмма сессии по вопросу музыкально-двигательного воспитания. – М., 1941.

4. Асафьев Б. (И.Глебов). Музыкальная форма как процесс. – Л.: Музыка, 1971. – 379 с.

5. Афоніна О.С. Впровадження кредитно-модульної системи у підготовку музикознавця // Навчальні заклади культури і мистецтв України: особливості входження в Болонський процес. – К.: ДАКККіМ, 2007.

6. Барвінський В. Музика // Історія української культури. – К.: Либідь, 1994.

7. Баренбойм Л.А. Музыкальное образование // Муз. энциклопедия. – М., 1976. – Т. 3.

8. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию. – Л.: Сов. композитор, 1979.

9. Бердяев Н.А. Самопознание. – М.: Книга, 1991.

10. Бердяев Н.А. Смысл творчества. – М.: Правда, 1989.

11. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. – М.: Междунар. пед. академия, 1995.

12. Болонський процес: етапи і напрямки реформування системи вищої освіти: Інформаційно-методичні матеріали / Уклад.: Рижкова С.А., Власова Г.В. – К.: ДАКККіМ, 2006.

13. Бондар В.І., Руденко Ю.Д. Українська педагогіка // Освіта. – 1998. –25 лютого – 4 березня.

14. Буров А.И. Эстетика : проблемы и споры. – М.: Искусство, 1975.

15. Валентин Костенко: Музикознавчі праці, статті, матеріали /Упор. І.Беренбейн; Наук. консультант В.Шульгіна. – К.: Центрмузінформ, 1996.

16. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Брюссель: Центр. управа Спілки укр. молоді, 1974.

17. Величко Н.А. Деятельность Ф.Е. Козицкого в области музыкального воспитания детей // Теория и история музыкального исполнительства. – К., 1989.

18. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М.: Просвеще-ние, 1968.

19. Винникот Д. Разговор с родителями / Пер. с англ. М. Почунаевой, М. Тимофеева. – М. : Независимая фирма “Класс”, 1994. – 112 с.

20. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1967.

21. Глебов И. О музыкально-творческих навыках у детей // Вопросы музыки в школе. – Л., 1926.

22. Глущенко Ю.П. Импровизация как категория музыкального исполнительства. – К.: КГК, 1990.

23. Гольденвейзер А. Статьи, материалы, воспоминания. – М.: Сов. композитор, 1969.

24. Грушевський М. Про українську мову і українську школу. – К., 1917.

25. Дилецький М. Граматика музикальна / Підготовка до видання О.С.Цалай-Якименко. – К., 1970.

26. Дитячі гри, пісні й казки. З Ковельщини, Лущини та Звегельщини на Волині // Зібрала Л.Косач. Голос записав К.Квітка. – К.: Тип. Чоколова, 1903.

27. Добсаи Л. Метод Кодая и его музыкальные основы // Музыкальное воспитание в Венгрии. – М.: Сов. композитор, 1983.

28. Дьяченко Н.Г., Котляревский И.А., Полянский Ю.А. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях. – К.: Муз. Україна, 1987.

29. Жак-Далькроз Э. Ритм. Его воспитательное значение для жизни и для искусства // Театр и искусство. – М., 1922.

30. Загайкевич М. Музичне життя Західної України другої половини XIX ст. – К.: АН УРСР, 1960.

31. ІР НБУВ, ф. 50, № 2, арк. 1.

32. Там само, № 8, арк 17.

33. ІР НБУВ, ф. 62 № 148–152, 6 арк.

34. Там само, спр. 159. арк. 6.

35. Там само, № 163–164, 4 арк.

36. Каган М.С. Человеческая деятельность. – М., 1974.

37. Кашкадамова Н.Б. Марія Крушельницька // Виконавські школи вищих учбових закладів України. – К., 1990.

38. Келлер В. Система детского музыкального воспитания К.Орфа. –Л., 1970.

39. Ковалев А.Г. Психология личности. – М., 1970.

40. Козицький П. Спів і музика в Київській академії за 300 років існування. – К.: Муз. Україна, 1971.

41. Кононенко П. Українознавство. – К.: Заповіт, 1994.

42. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6.

43. Концепція національної школи України // Радянська. освіта. – 1990. – 27 лютого.

44. Концепція української національної школи // За вільну Україну. – 1991. – 7 червня.

45. Корній Л.П. Історія української музики. – К.-Х. – Нью-Йорк: Видав. М.П.Коць, 1996. – Т. 1.

46. Корній Л.П. Українська шкільна драма і духовна музика XVII – першої половини XVIII ст. – К., 1993.

47. Косач-Кривенюк О. З моїх споминів // Спогади про Лесю Українку. – К.: Дніпро, 1971.

48. Котляревський І. Вступ до класифікації музично-теоретичних систем. – К.: Муз. Україна, 1974.

49. Костюк О.Г Сприймання музики і художня культура слухача. – К.: Наук. думка, 1965.

50. Курчивенко А.Г. Інтеграція як засіб емоційного розвитку особистості (з досвіду роботи щколи комплексного естетичного виховання “Оріана”).Дипломна робота на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня „Магістр”. – К.: ДАКККіМ, 2006.

51. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высш. шк., 1991.

52. Лисенко М.В. Народні музичні інструменти на Україні. – К.: Мистецтво, 1955.

53. Лисенко М.В. Характеристика музичних особливостей українських дум і пісень, виконуваних кобзарем Вересаєм. – К.: Мистецтво, 1955.

54. М.В.Лисенко у спогадах сучасників. – К.: Муз. Україна, 1968.

55. Лисенко О. Про Миколу Лисенка: Спогади сина. – К.: Рад. письменник, 1957.

56. Лисько З. Федір Якименко визначна, але малознана постать в історії української музики / Передр. з мюнхенської газети “Український самостійник” (5 липня 1953 р.) // Музика. – 1994. – № 1.

57. Ляшенко І.Ф. Українська композиторська школа в історичній типології національного стилеутворення // Музично-історичні концепції у минулому і сучасності. – Львів: Сполох, 1997.

58. Малинковская А. Фортепианно-исполнительское интонирование: Проблемы художественного интонирования и анализ их разработки в методико-теоретической литературе XVI–XX веков. – М.: Музыка, 1990.

59. Мальцев С.М. О психологии музыкальной импровизации. – М.: Музыка, 1991.

60. Маркова Е.Н. Интонационность музыкального искусства: Научное обоснование и проблемы педагогики. – К.: Муз. Україна, 1990.

61. Мартинсен К. Индивидуальная фортепианная техника. – М.: Музыка, 1966.

62. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976.

63. Миклашевский И. Очерк деятельности Киевского отделения императорского русского музыкального общества (1863–1913). – К., 1913.

64. Милич Б.О. Фортепіанна література українських радянських композиторів для дітей та юнацтва. – К.: Держвидав. образотворч. мистецтва і муз. літ. УРСР, 1961.

65. Мильштейн Я. О некоторых тенденциях развития исполнительского искусства, исполнительской критики и воспитания исполнителя // Мастерство музыканта-исполнителя. – М., 1972.

66. Михелис В.Л. Первые уроки юного пианиста. – Л.: Музгиз, 1962.

67. Москаленко В.Г. Теоретичний та методичний аспекти музичної інтерпретації: Автореф. дис. ... д-ра мистецтвознавства: 17.00.02 / Київ. консерваторія ім. П.І.Чайковського. – К., 1994.

68. Москалець В.П. Психологічне обгрунтування української національної школи. – Львів: Світ, 1994.

69. Муха А.И. Процесс композиторского творчества. – К.: Муз. Україна, 1979.

70. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972.

71. Наша школа. – 1909. – Кн. 1, 2.

72. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Госмузиздат, 1961.

73. Овчарук О.В. Розвиток музично-педагогічної думки в Україні в першій чверті XX ст.: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М.Драгоманова. – К.: 2000.

74. Огієнко І.І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу. – К.: Довіра, 1992.

75. Оклендер В. Окна в мир ребенка: руководство по детской психотерапии /Пер. с англ. – М.: Независимая фирма "Класс", 2005. – 336 с.

76. Орф К. "Шульверк". Итоги и задачи // Система детского музыкального воспитания К.Орфа. – Л., 1970.

77. Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навч. посібник. – К., 2006.

78. Платонов К.К. О системе психологии. – М., 1972.

79. Полянський Ю., Науменко М. Музичне джерельце: Розробка неординарних музичних занять, направлених на розвиток обдарованості дітей старшого дошкільного віку. – К., 1993.

80. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976.

81. Практическое пособие для развития музыкального слуха /Сост. А.Барабошкина и С.Ляховицкая. – М.-Л.: Музыка, 1964.

82. Прапор. – 1909. – № 20.

83. Раппопорт С.Х. О вариативной множественности исполнительства // Муз. исполнительство. – М.: Музыка, 1972. – Вып. 7.

84. Рибо Т. Творческое воображение. – СПб., 1901.

85. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1940.

86. Рукописні фонди ІМФЕ, ф. 24, од. зб. 115, 35 арк

87. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. – К.: ІЗМН, 1998.

88. Рудницький Антін. Про музику і музик. – Нью-Йорк: НТШ, 1980.

89. Рябов И.М., Мурзина Е.И. Фортепиано: 1 класс. Метод. пособие для педагогов. – К.: Муз. Україна, 1988.

90. Савицький Р. Основні засади фортепіанної педагогіки. – Пустомити, Львівськ. обл., 1995.

91. Сапонов М. Искусство импровизации. – М.: Музыка, 1982.

92. Собчик Л.Н.. Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. – СПб.: Речь, 2003.

93. Сковорода Г. Повне зібр. тв.: У 2-х томах. – К., 1973. – Т. 1.

94. Смоляга Н. Фортепианное исполнительство на Украине в конце XIX – начале XX вв. // Теория и история музыкального исполнительства. – К., 1989.

95. Сокальський П.П. Руська народна музика, російська і українська в її будові мелодичній і ритмічній і відмінності її від основ сучасної гармонічної музики. – К.: Держвидав. образотворч. мистецтва і муз. літ. УРСР, 1959.

96. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуалиста. Теория и практика психодиагностики. – СПб.: Речь, 2003. 420 с.

97. Степаненко М.Б. Клавір в історії музичної культури України XVI–XVII ст. // Укр. муз. спадщина. – К.: Муз. Україна, 1989.

98. Стеценко К. Українська пісня в народній школі: Доклад на з'їзді вчителів народних шкіл Ямпільського повіту на Поділлю 25.04.1917 р. – Вінниця, 1917.

99. Типові навчальні програми. Основний музичний інструмент – фортепіано. (2-е вид., доп.) Автор – А.П.Гуральник. – К.: НПУ, 2007.

100. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1947.

101. Учитель. – 1905. – № 13.

102. Учитель. – 1912. – № 1.

103. Фопель К. Психологические группы : Раб. материалы для веду-щего. – М. Генезис, 1999. – 266 с.

104. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений. – М.: Просвещение, 1989.

105. Фрейд З. Толкование сновидений. – К.: Здоровье, 1991.

106. Хижняк З. Киево-Могилянська академія. – К., 1981.

107. Хоткевич Г. Твори: У 2 т. – К.: Муз. Україна, 1990.

108. ЦДАВО України, ф. 2582, оп. 1, спр. 120, арк. 47.

109. Там само, од. зб. 222, 5 арк.

110. Там само, од. зб. 225, 60 арк.

111. Там само, од. зб. 299, 2 арк.

112. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – Мюнхен, 1983.

113. Шамаєва К.І. Музична освіта в Україні у першій половині XIX ст. – К.: Мін. освіти, 1996.

114. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. – М.: Педагогика, 1975.

115. Шульгіна В.Д. Нариси з історії української музичної культури: джерелознавчий пошук. – К., 2007.

116. Шульгіна В.Д., Маркевич Н.О. Юним піаністам: Підготовчий клас. – К.: Муз. Україна, 1985.

117. Шульгіна В.Д., Маркевич Н.О. Юним піаністам: 1 клас. – К.: Муз. Україна, 1987.

118. Шульгіна В.Д. Юним піаністам: II клас. – К.: Муз. Україна, 1988.

119. Шульгіна В.Д. Юним піаністам: III клас. – К.: Муз. Україна, 1989.

120. Шульгіна В.Д. Методические основы подготовки учителя музыки по курсу игры на фортепиано. – К.: КГПИ, 1982.

121. Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов. – М.: Музгиз, 1959.

122. Щапов А.П. Первоначальное обучение игре на фортепиано. – М.: Искусство, 1938.

123. Щапов А.П. Фортепианная педагогика. – М.: Сов. Россия, 1960.

124. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности. – Л.: Просвещение, 1967.

125. Щепанский Я. Элементарные понятия социологии / Пер. с польск. В.Ф.Чесноковой. – Новосибирск: Наука, 1967.

126. Энгельмейер П.К. Теория творчества. – СПб.: Образование, 1910.

127. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа /Сост. Л.А.Баренбойм. – М.: Сов. композитор, 1978.

128. Эфрусси Е. Музыкальное воспитание начинающих пианистов // Развитие пианиста. – М.: Огизмузгиз, 1935.

129. Юнг К.-Г. Психологические типы. – М.: б/г.

130. Юркевич П.Л. Сердце и его значение в духовной жизни человека, по учению слова Божия: Философские произведения. – М., 1990.

131. Юсов Б.П. Лаборатория комплексного взаємодействия искуств Исследовательского Центра художественного просвещения Русской академии просвещения. – М., 1987.

132. Яворский Б. Воспоминания, статьи, письма. – М.: Музыка, 1964. – Т. 1, Т. 2.

133. Якименко Ф. (проф. Укр. пед. ін-ту ім. М.Драгоманова в Празі): Практичний курс науки гармонії. – Прага: Укр. громадський видав. фонд, 1925.

Додаткова

134. Abbs P. A is for Aesthetic: Essays on Creative and Aesthetic. – London, 1989.

135. Bach J.S. Inventionen und Sinfonien. Faksimile der titelseite des autographs vom jahre 1723. – Lpz.: Peters, 1982.

136. Bantock G.H. The Arts in Education // The Symbolic Order. / Ed. P.Abbs. – London, 1989.

137. Graham R. Autobiography and Education // The Journal of Education Thought. – 1989. – V. 23. – № 2.

138. Greene M. Art Worlds in School // The Symbolic Order / Ed. P.Abbs. – London, 1989.

139. Kendall J. The Resurgent String Programm in America // Music Education Journal. – 1963. – September–October.

140. Tippet M. Art, Judgement and Belief // The Symbolic Order. – London, 1989.

141. Shulgina V., Afonina E. Establishment of the Modern Ukrainian Music Resources of Multipurpose Electronic Library // Electronic Emaging and Visual Arts. – Berlin: Eva, 2007.

Навчальне видання

Шульгіна Валерія Дмитрівна

УКРАЇНСЬКА МУЗИЧНА ПЕДАГОГІКА

Підручник

Відповідальний за випуск	Г.В. Дячук
Редагування	Л.В. Білоусова
Комп'ютерне верстання	Т.В. Кравченко

Підп. до друку _____. Формат 60х84 $^{1}/_{16}$. Папір др. апарат.
Друк офсетний. Ум.друк. арк. _____. Зам. _____. Наклад 500.

Видавець і виготівник
Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв
01015, м. Київ, вул. Січневого повстання, 21
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів видавничої справи
ДК № 2544 від 27.06.2006.