

**УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ  
МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
КАФЕДРА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА  
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ М. ВРАНЄ, УНІВЕРСИТЕТ М. НІШ (СЕРБІЯ)  
УМАНСЬКИЙ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ ІМ. Т. Г. ШЕВЧЕНКА  
УМАНСЬКЕ ОБЛАСНЕ МУЗИЧНЕ УЧИЛИЩЕ ІМ. П. Д. ДЕМУЦЬКОГО**

**Збірник матеріалів  
Всеукраїнського науково-практичного семінару  
з Міжнародною участю**

**ПРОБЛЕМИ  
ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА  
В УМОВАХ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

**Умань  
ФОП Жовтий О. О.  
2015**

УДК 785(063)  
ББК 85.315я431  
П78

*Рекомендовано до друку вченою радою мистецько-педагогічного факультету  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини  
(протокол № 8 від 31 березня 2015 року)*

**Головний редактор:**

Дудник О. В. – кандидат історичних наук, доцент, декан мистецько-педагогічного факультету, директор Інституту розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Заступник головного редактора (відповідальний редактор):**

Калабська В. С. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментального виконавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Редакційна колегія:**

Веремйова М. М. – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри інструментального виконавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Денич Михайлович С. – доктор філологічних наук, професор, заступник декана з науково-дослідної діяльності та видавничої справи учительського факультету м. Вранє, університету м. Ніш, Сербія;

Кремешна Т. І. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інструментального виконавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Лобода С. М. – доктор педагогічних наук, професор кафедри комп'ютерних мультимедійних технологій Інституту комп'ютерних інформаційних технологій Національного авіаційного університету;

Черноіваненко А. Д. – кандидат мистецтвознавства, професор кафедри народних інструментів Одеської національної музичної академії імені А. В. Нежданової.

**Рецензент:**

Устименко-Косоріч О. А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інструментального виконавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**П 78**

*Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти :* матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару з Міжнародною участю, (м. Умань, 27-28 квітня 2015 р.) / [ред. кол.: Дудник О. В. (головн. ред.) [та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – 106 с.

У збірнику представлено аналіз розвитку вітчизняного та зарубіжного інструментального виконавства як складника системи музичної освіти з визначенням освітньо-педагогічних тенденцій та досягнень її представників.

Для науково-педагогічних працівників, студентів вишів, музикантів та діячів, які присвячують особисту творчу діяльність інструментальному мистецтву.

УДК 785(063)  
ББК 85.315я431

© Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, кафедра інструментального виконавства, 2015

## ЗМІСТ

<b>Абдуліна Н. В.</b>	
Розвиток особистості як необхідна передумова розвитку музиканта-виконавця .....	6
<b>Без'язичний Г. Г.</b>	
Виконавство у практиці музиканта-педагога .....	9
<b>Гнасцько М. О.</b>	
Ференц Ліст „Втішення” Des-dur .....	12
<b>Гусак В. А.</b>	
Специфіка активізації дійового мислення у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики .....	15
<b>Добжанська О. А.</b>	
Критерії здатності до творчої самореалізації у процесі виконавської діяльності майбутніх учителів музики ....	21
<b>Коваленко А. С.</b>	
Розвиток вітчизняної інструментальної (гітарної) освіти: історіографічний аналіз проблеми .....	25
<b>Кремешна Т. І.</b>	
Формування герменевтичних умінь майбутніх музикантів-виконавців у фаховій підготовці .....	28
<b>Лисогор В. С.</b>	
Використання інноваційних методів навчання у позашкільних закладах естетичного напрямку .....	31
<b>Лупанова В. І.</b>	
Підготовка майбутніх вчителів музики на заняттях фортепіано у педагогічному коледжі .....	34
<b>Михайлович Сена</b>	
Први светски рат у делу Борисава Станковића .....	38

<b>Мосенко Н. Д.</b>	
Сучасні вимоги до формування педагогічно-виконавської майстерності .....	44
<b>Нарожна Н. О.</b>	
Особливості роботи над фортепіанним ансамблем як одна із форм спільної музично-виконавської діяльності .....	48
<b>Нарожна Н. О.</b>	
Робота над поліфонією з учнями ДМШ .....	52
<b>Нарожна Н. О.</b>	
Читання нот з аркуша як складник комплексного розвитку учня-піаніста .....	56
<b>Полякова Г. І.</b>	
Активізація музичного мислення студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки .....	60
<b>Радзівіл Т. А.</b>	
Інноваційна підготовка студентів педагогічного коледжу до навчання музики молодших школярів .....	68
<b>Семенчук В. В.</b>	
Інструментальний театр як особлива форма музичного виконавства другої половини ХХ століття .....	72
<b>Сенишин Л. В.</b>	
Жанрова специфіка квартету в українській камерній музиці .....	77
<b>Сивак Т. Г.</b>	
Деякі стильові напрямки в естрадно-джазовій музиці для баяна (акордеона) .....	80
<b>Умрихіна О. С.</b>	
Роль музики в контексті виховання підростаючого покоління .....	84

<b>Устименко-Косоріч О. А.</b>	
Типологія сербської баянно-акордеонної школи .....	87
<b>Хижко О. В.</b>	
Читання з листа як необхідний компонент підготовки музиканта-інструменталіста .....	91
<b>Чугуннікова Л. І.</b>	
Педагогічне спілкування у системі навчально- виховних взаємовідносин .....	94
<b>Шевчук В. А.</b>	
Педагогічні особливості музичного виховання режисерів видовищно-театралізованих заходів .....	98
<b>Шовгенюк С. С.</b>	
Концерт Йоганесса Шельба як зразок сольного твору для басового кларнету: жанрово-стильовий аспект .....	102

**Абдуліна Н. В.,**  
**старший викладач кафедри**  
**інструментального виконавства**  
**Уманського державного педагогічного університету**  
**імені Павла Тичини**

## **РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЯК НЕОБХІДНА ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ**

Ідея розвитку студентів в процесі їх навчання завжди була однією з найважливіших у педагогіці. Розвиваюче навчання реалізується у взаємозв'язку накопичених знань, вмінь і навичок із самим процесом пізнання та подолання складностей у ньому, з емоціями та почуттями, що супроводжують його, з практичною діяльністю, що його закріплює та вдосконалює. Однак існує ще один найважливіший фактор, що забезпечує стабільний розвиток інтелекту студента – його „співучасть” в цьому процесі, вплив особистісних якостей, його активності та самостійності [7, с. 11].

Основними поняттями, що відображають особистісний розвиток, в психології є: самовдосконалення, саморозвиток, життєвий шлях, розвиток потенціалу особистості, творча діяльність [1, с. 21].

Поняття особистості, що самореалізується, як суб'єкта, який максимально актуалізує свої здібності та схильності, є одним з основних понять гуманістичної психології [2, с. 15].

Яка роль педагога в цьому процесі? Л. Виготський та інші вчені визначають її як „співпрацю між дитиною та дорослим” – поняттям, що шороко розвинене гуманною педагогікою, або „педагогікою співпраці” (Ш. Амонашвілі).

Ідеї педагогіки співпраці спираються на основні положення гуманістичної психології, розвиток якої пов'язано із працями К. Роджерса, А. Маслоу, Г. Олпорта та ін., із сформованим до середини 1990-х років особистісним діяльним підходом до навчання. Цей підхід передбачає, що в центрі навчання знаходиться той, кого навчають, – його мотиви, цінності, неповторні особливості психіки, сам учень. Стимулювання його особистісної, інтелектуальної активності відбувається через зміст і форму завдань, характер спілкування [3, с. 98].

Навчання гри на фортепіано – досить складний, багатосаровий процес. У вирішенні завдань розвитку студента-музиканта в класі

фахової фортепіанної підготовки формування професійно-виконавських навичок та вмінь має бути не самоціллю, а засобом вирішення музично-виховних та музично-освітніх завдань. В творчому процесі пізнання музики відбувається перш за все орієнтація на розвиток музичного мислення. У виконавському навчанні це проникнення у зміст музичного твору шляхом усвідомлення. Воно, у свою чергу, пов'язане з вивченням нотного тексту, з виявленням стильових та жанрових рис твору, особливостей побудови та музичної мови, знайомства з епохою та особистістю композитора [7, с. 14-15].

Процеси пізнання, розвиток музичних інтересів нерозривно пов'язані з емоційним світом студента. Феномен музики як мистецтва відрізняється високою емоційністю, найтоншою зміною настроїв та образів. Вона вимагає від того, хто сприймає, домислювання, фантазії, інтуїції, тобто активного творчого відношення до змісту та засобів його ретрансляції [4, с. 137].

Центральною проблемою виконавського мистецтва є повноцінне художнє розкриття образного змісту музичного твору. Музичний образ, що звучить, - продукт діяльності композитора та виконавця. Емоційний світ виконавця, його психологічні особливості, рівень загальної та музичної підготовки, світ, що його оточує, – усе це взаємодіє з результатом його діяльності. Тому існує безліч трактувань того самого музичного твору, що відрізняються творчо-виконавським підходом [7, с. 192].

Творча діяльність, як вказує В.Петрушин, завжди пов'язана із особистісним зростанням, і саме у цьому полягає суб'єктивна цінність продуктів творчості [5, с. 67].

Розкриваючи зміст твору, піаніст наділяє музичний образ характерними рисами суб'єктивних музично-слухових уявлень. Знайомство з музикою стає творчо пізнавальним процесом, що спрямований на всебічне охоплення художньо-образного змісту твору. У свою чергу, пізнання художнього змісту твору є „основним критерієм продуктивності музичного мислення” [6, с. 17].

Інтерпретація – це складний процес активізації людської психіки, який, відображуючи суб'єктивні особливості особистості, передбачає множинність варіантів реалізації. Можна казати про неможливість існування єдино вірної інтерпретації, адже кожне виконання – прояв особистісного початку. Розуміння „творчості” як реалізації власної індивідуальності висувається О. Яковлевою. Вона

підкреслює, що „проблема індивідуальності найтіснішим чином пов'язана з проблемою творчості...” [8, с. 21].

Вважається, що людина може зрозуміти лише те, що співзвучно його внутрішньому світу („принцип Рассела”). Тому і при виконанні музичного твору на інструменті студент перш за все демонструє своє розуміння, відчуття музики. Розуміння, таким чином, залежить від духовного світу особистості учня. У свою чергу, розвивати особистість можна лише спираючись на закони її розвитку. Таким чином, потрібна єдність – синтез законів мистецтва та психології.

На підставі теоретичного осмислення та узагальнення сучасних педагогічних та музично-психологічних робіт по проблемі розвитку особистості можна виділити основний напрямок у викладанні музики – принципово новий інтегративний підхід у навчанні в класі фортепіано.

### Література

1. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии / Н.Р.Битянова. – М.: Флинта, 1998. – 46 с
2. Гуманизация образования // Психолого-педагогический международный журнал. – 1998. – №1. – Москва-Сочи. – 79 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 477 с.
4. Малюков А.Н. Психология переживания и художественное развитие личности / А.Н.Малюков. – Дубна: Феникс, 1999. – 253 с.
5. Петрушин В.И. Музыкальная психология / В.И.Петрушин. – М.: Владос, 1997. – 383 с.
6. Подуровский В. М., Сулова Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности / В. М. Подуровский, Н.В.Сулова. – М.: Владос, 2001. – 318 с.
7. Теория и методика обучения игре на фортепиано / Под ред. А.Г.Каузовой, А.И.Николаевой. – М.: Владос, 2001. – 366 с.
8. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности Е.Л.Яковлева. – М.: Владос, 1997. – 243 с.



**Без'язичний Г. Г.,  
старший викладач кафедри  
інструментального виконавства  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини**

## **ВИКОНАВСТВО У ПРАКТИЦІ МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА**

Музична педагогіка має багатий досвід у дослідженні шляхів підвищення інструментальної підготовки виконавців. На протязі усього існування мистецтва музики професійне володіння інструментом вважалось найважливішою якістю музиканта, необхідною як для концертної, так і для педагогічної діяльності. Музикант-педагог – явище обширне. Однак ідея професійної підготовки завжди превалювала над педагогічною спрямованістю у роботі з учнями. Останнім часом з'явилась безліч досліджень, які торкаються проблеми взаємодії загальнопедагогічних та фахових знань, їх залежності одне від одного. Розглядаються аспекти впливу загальної педагогіки на виконання музичних творів, погляди на педагогіку як засіб формування музиканта-виконавця, пошуки загальних законів у побудові та розвитку педагогічної та виконавської майстерності.

„Педагогічна майстерність” – термін, який увів академик І. Зязюн. Саме поняття має на увазі ступінь ефективності педагогічної діяльності, яку вчений характеризує як сукупність дій та операцій, за допомогою яких формуються здібності та якості учня у контексті онтогенезису його особистості.

„Виконавська майстерність” як безпосередній виступ на концертній естраді набуває в контексті педагогічної діяльності ширшого значення та може бути застосована до усіх видів роботи вчителя музики у школі. Це дає підстави провести паралель між основними якостями музиканта-педагога і музиканта-виконавця. Наведемо класифікацію професійно значимих якостей вчителя за О. Рудницькою.

1. Комуникативність (педагогічна техніка спілкування).
2. Емпатія (емоційна сприйнятливність, прозорливість).
3. Рефлексія (психологічна саморегуляція, воля, самоконтроль).

4. Креативність (творча активність, здатність до прогресивних змін).

При безумовній необхідності цих якостей для вчителя дозволимо зауважити досить широке значення характеристик, які були б цінними для будь-якої особистості у суспільстві. Отже, ними має володіти і виконавець.

*Комунікативність* як педагогічна техніка у першу чергу означає здатність вчителя впливати на учня за допомогою інформації, охоплює усі варіанти „суб’єкт-суб’єктних” та „суб’єкт-об’єктних” відносин. Процес передачі інформації, її прийом, обмін інформацією, компроміс (пошук адекватного відношення між суб’єктом та суб’єктом або суб’єктом та об’єктом) зазвичай передбачають інформацію вербального та поведінкового характеру. Однак музичні звуки є більш ніж рівноцінним носієм інформації, яку доносить нам виконавець з концертної естради. Справді, те, що І. Зязюн визначає як „педагогічна техніка вчителя”, ми можемо сміливо застосувати до музичного виконавства.

Виконавська комунікативність музиканта-педагога передбачає не тільки відношення між аудиторією (учнівською на уроці або слухацькою на концерті), але і попереднє спілкування з інформацією, яка надалі буде викладена цій аудиторії. Таким чином, вид інформації – музичний твір або вербальний текст (розповідь) – має якісну відмінність, але не принципову. Осягнення музичного творіння, усвідомлення ідеї композитора, пошук вірної інтерпретації вимагають від виконавця аналогічної з вчителем якості *емпатії*. Об’єктом емоційної сприйнятливості, напруженої дослідницької роботи стає музичний твір. У науковій літературі емпатію вважають особистісною освітою, загадковою здібністю людини, яка характеризується проникненням у внутрішній світ іншої людини, цілісно-емоційним переживанням її душевного стану. Крім вживання у стан композитора, що передається в конкретному творі, до цієї якості відноситься здібність „відчувати аудиторію”, зарядити її позитивними емоціями, повернути її увагу до себе.

Таким чином, у процесі художнього збагнення емпатія тісно взаємодіє з *креативністю* музиканта, його здібністю до творчого спілкування з мистецтвом. У дослідженнях останніх років термін «креативність» тлумачиться як творчість суб’єкта музичного спілкування. У цих трактуваннях підкреслюється, що високий рівень усвідомленого сприйняття (розуміння) музики неодмінно

передбачає творчу активність, яка виявляється в особистісній інтерпретації твору. Вид спілкування з музичним твором при цьому не має принципового значення. Виконання або сприйняття музики в однаковій мірі передбачає здатність „увійти” в систему художнього мислення певного композитора, його твір, стиль, здатність співпереживати виконання багаторазово, знаходити в ньому кожен раз щось нове, уникаючи звикання, рутини, шаблонів.

Передумовою реального втілення творчої активності музиканта, практичним проявом комунікативності, емпатії, креативності є *рефлексія* як фактор, гарант вдалої реалізації музичної діяльності. Рефлексія виявляється і функціонує як спрямованість пізнання на самого себе, як усвідомлення власних дій, оцінка своїх можливостей, ціннісних орієнтацій, які спонукають „я” до реалізації себе у суспільстві. Необхідність цієї якості безперечна як для виконавця, так і для вчителя. Відмітимо лише, що робота над музичним твором та його вдале виконання практично неможливі без самоаналізу. Більш того, під сумнів ставиться професіоналізм музиканта-виконавця, що вбирає в себе увесь спектр необхідних навичок та вмінь, розвиток та вдосконалення яких залежать від ефективності рефлексивних процесів індивіда.

Таким чином, можна зробити висновок, що вищерозглянуті якості вчителя можуть характеризувати різні аспекти його діяльності (педагогічну та виконавську), які розрізняються між собою не принципово, а лише варіативно. У даному аспекті заслуговує на увагу аналіз положення передових психологів про діалектику взаємодії загальних та фахових здібностей та відповідних якостей особистості. Спільним знаменником у цій взаємодії є цілісна діяльність музиканта-педагога, яку ми і називаємо *виконавством*.

## Література

1. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
2. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька. Навчальний посібник / Оксана Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 355 с.

**Гнасько М. О.,**  
**викладач, концертмейстер**  
**Ладижинської ДМШ**

### **ФЕРЕНЦ ЛІСТ „ВТІШЕННЯ” Des-dur**

У цій світлій мажорній кантилені звертають на себе увагу особливі „завитки” наприкінці побудов (див. такти 6–7). Вони являють собою лише трохи ускладнених варіантів фіорітурних закінчень, характерних для італійської оперної мелодики і нерідко втілюються в листовських інструментальних п'єсах. В другому куплеті „Втішення” фіорітурна природа цих мотивів розкривається ще повніше. І наскільки фіоритура розгорнута, настільки ж ускладнена і перенесена з вокальної музики куплетна будова. Тут будова з двох куплетів з кодою наближається до *durchkomponierte Form*: початковий восьмитактний період другого куплета даний лише з фактурним і фігураційним посиленням, в порівнянні з першим куплетом, проте друга частина куплета розширена до 21 такту і містить значний мотивно-тематичний і тонально-гармонійний розвиток. І воно дуже тісно пов'язане зі своєрідним задумом п'єси.

Дійсно, через кілька тактів, після фіоритури, той же мелодійний малюнок, тільки уповільнений, і ті ж інтонації пентатонічного мажору, але повторювані тепер у вузькому діапазоні кuartи, обертаються дещо іншою стороною. Виникає мотив спокійно погойдуючого, колисаючого, з відтінком пасторальності. Він грає в цій ніжній п'єсі роль власне „мотиву розради”. Незабаром мотив тонально освіжається, звучить в A-dur, а перед кінцем коди – в головній тональності. У цій коді зіставляються і зближуються мотив розвиненої фіоритури і народжений з нього мотив втіхи: перший безпосередньо переходить у другий. Тут остаточно виявляється їх внутрішня єдність. У зближенні двох мотивів, кілька різних за жанровим корінням і по викликуванім образно-виразним асоціаціям, і полягає головне художнє відкриття, здійснюване в цій п'єсі. Вокального типу фіоритура, хоч і носить завдяки пентатонічним інтонаціям заспокійливий характер, але порівняно віддалена від мовних витоків і представляє собою один з виразів мистецтва як майстерності, перетворюється за допомогою, здавалося б, незначної зміни в невігядливій колисковій і більш близьким мовним інтонаціям мотив розради.

Конкретним же втіленням образу служить кантилена, в якій підкреслюється фіоритура вокального типу. Для навіювання слухачеві основної ідеї твору тут застосовані, звичайно, загальні принципи художнього впливу і комунікативні функції музичних засобів. Насамперед вражають різні форми руху по лінії найбільшого опору. Так, здавалося б, що спокійний і тендітний мотив розради, що йде восьмими тривалостями, було б природніше і легше всього побудувати на матеріалі спокійної кантилени, яка містить восьмі і більш довгі звуки. Але Ліст будує його, навпаки, на інтонаціях «завитка», що йде шістнадцятими. Далі, сам розвиток фіоритури спершу направлено в сторону, протилежну тій, де лежить його кінцевий результат: діапазон мотиву розширюється майже до двох октав і лише потім раптово звужується до кварта. І нарешті, хоча мотив розради явним чином побудований на інтонаціях фіоритури („завитка”), але виникає він, навпаки, з перетворення початкового мотиву. Ось як це відбувається в тактах, які безпосередньо передують мотиву розради. Перший звук такту не повторює попереднього, як в аналогічних місцях, а лежить секундою нижче. Однак така секундова інтонація на VI-V ступенях лада всякий раз завершувала мотив фіоритури. Безпосередньо ж перед, вона звучала в f-moll, передбачаючи інтонацію des-з цих тактів. Отже, початкова кантиленна фраза п'єси (перші три такти) кілька наближається тут до мотиву фіоритури. Запозичена ж з нього секундова інтонація, в свою чергу, ритмічно розширюється – містить восьму тривалість, замість шістнадцятої. Це і служить підготовкою мотиву розради. Її вінчає рух паралельними терціями, характерне для м'якого і консонантного звучання підготовлюваного мотиву.

На дуже невеликому протязі сконцентровано, таким чином, розвиток, типовий для сонатних зв'язуючих партій. І мотив розради з'являється в ролі своєрідної побічної партії, побудованої, як у багатьох сонатних алегро, на матеріалі другого елементу головної. Вступає мотив в тональності, цілком придатній для побічної партії, і знову-таки, подібно багатьом сонатним другим темам – в однойменному мажорі по відношенню до тональності безпосередньо попередньої музики (f – F). Все це, разом з описаним рухом по лінії найбільшого опору, дає значний художній ефект: мотив розради звучить дуже свіжо і разом з тим природно підготовлений попереднім розвитком. Коду п'єси, де мотив розради проходить в головній тональності і де його спорідненість з мотивом фіоритури (відчутне і

при першій появі) оголюється, грає роль сонатної репризи, причому єдність зіставляємих елементів, як це часто буває у вільних формах романтиків, підкреслюється набагато сильніше, ніж в репризах справжніх сонатних алегро. Не будемо зупинятися на деталях форми і мови (наприклад, на цікавому кинутому затриманні в такті 13 п'єси), на типових засобах лістовського тонально-гармонічного розвитку (загальний терцовий план Des, F, A, Des, причому мотив розради звучить у всіх цих тональностях), на фактурі супроводу і взагалі на рисах фортепіанного стилю Ліста. Відзначимо лише один, здавалося б, приватний, але важливий момент: терцовий тон мажорного тонічного тризвуку, початківець багатьох романтичних кантилен, відразу перегармонізовується тут – на сильній долі такту – малим ввідним септакордом до домінанти. Він повідомляє музиці відтінок світлого ліричного томління, продовжуваного наступним домінантсептакордом з секстою (затримання в мелодії) і знаходить потім дозвіл в довгозвучній тоніці, на якій з'являється і фіоритура з її пентатонічними інтонаціями (крім того, все речення звучить на стримуючій нестійкій гармонії тонічного органного пункту). Загальна спрямованість п'єси до заспокоєння, розради втілена, як ми бачимо, уже в її першому реченні (таку спрямованість можна було б простежити на різних рівнях структури). Але крім того, малий ввідний септакорд до домінанти робить дуже природною модуляцію в f-moll у другому реченні (а цей f-moll, в свою чергу, готує F-dur мотиву розради).

Таким чином, акорд суміщає виразну функцію з формоутворюючою. Підводячи підсумки, зауважимо, що в п'єсі застосований – але тільки в мініатюрних масштабах – лістовський прийом жанрової трансформації одних і тих же мелодійних елементів. Він характерний для великих творів композитора, являє собою засіб дуже сильний, здатний зближувати й об'єднувати далекі, різко контрастуючі між собою образи, але в той же час і декілька прямолінійний, а тому не завжди дає досить глибокий художній ефект. Проте в межах невеликої п'єси і в умовах, коли зближені жанрові сфери за своєю природою не настільки далекі один від одного, перетворення інтонацій, що не представляє особливих труднощів, виявилось виконаним Лістом дуже тонко. А це разом з наочно і рельєфно втіленою романтичною ідеєю п'єси і її оригінальною формою, що поєднує ускладнену куплетність з рисами

сонатного розвитку в їх романтично-поемному ламанні забезпечує п'єсі почесне місце в історії фортепіанної мініатюри.

### Література

1. Гинзбург Л. С. О работе над музыкальным произведением / Л. С. Гинзбург. – 4-е изд. – М. : Музыка, 1981. – 89 с.
2. Савшинский С. И. Пианист и его работа, / С. И. Савшинский. – М.: Классика – XXI, 2002. – 240 с.
3. Хатенцева И. А. Формирование художественно-образного мышления как основа интерпретации музыкального произведения у студентов в классе фортепиано : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Хатенцева Ираида Алексеевна. – М., 2009. – 186 с.

**Гусак В. А.,**  
**кандидат педагогічних наук, доцент,**  
**доцент кафедри інструментального виконавства**  
**Уманського державного педагогічного університету**  
**імені Павла Тичини**

### **СПЕЦИФІКА АКТИВІЗАЦІЇ ДІЙОВОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

1. Ретроспективний зріз музично-педагогічної і музично-психологічної спадщини характеризує специфічні особливості активізації виконавського музичного мислення, про що свідчать наукові постулати І. Березовського, О. Бурської, М. Давидова, А. Корженевського, В. Петрушина, С. Шлезінгера, О. Шульпякова, А. Щапова, Д. Юника та інших. Більш комплексно визначає сутність поняття „виконавське музичне мислення” М. Давидов. Вчений підкреслює, що виконавець у процесі гри на інструменті мислить не лише ідейно-образно та асоціативно, а й ладово, гармонічно-функціонально, метроритмічно (тобто, як композитор), а також темброво, динамічно, артикуляційно, агогічно, моторно, тактильно, в екстремальних умовах безперервного на певний період часу реалізуючого процесу-дії, тобто своїми специфічними виконавськими

засобами. До цього слід додати сферу образно-асоціативного мислення та сферу психомоторного комплексу, пов'язаних з інтерпретацією композиторського задуму і його технічним втіленням в умовах сценічного самовідчуття [2, с. 35-36].

2. Більшість науковців у компонентній структурі музично-виконавського мислення як специфічного виду розумової діяльності виділяють три види мислення: конкретно-звукове, ідейно-емоційно-образне і практичне (рухово-технічне) та, відповідно, основну інформаційну одиницю – комплексний поліструктурний музично-виконавський образ. Останній складає своєрідний сплав розгалуженої системи музично-виконавських уявлень різних видів і модальностей: уявлення конкретної звукової фактури (ладо-мелодичні, ритмічні, гармонічні), ідейно-емоційно-образні та звуко-рухові (технологічні) [6, с. 35 – 36]. Ми вважаємо, що активізація у свідомості виконавця під час переведення «духовного художнього змісту з нехудожньої матеріальної системи (нотного запису) в художню» [7, с. 6] технологічних полімодальних клавіатурних рухових уявлень, образів, відчуттів і сприймань певної темпометроритмічної безперервної послідовності технічних аплікатурних позиційних формул, а також відповідно до них сенсорних корекцій, умовно-рефлекторних диференціровок та автоматизмів (М. Бернштейн, А. Брейтбург, Г. Ципін), рухової іннервації та інтуїції (В. Бардас), „схеми тіла” та внутрішньої моторики (Н. Гордєєва, О. Шульпяков), „туше” (І. Березовський), „кінетичної мелодії” рухів (М. Старчеус), технічної доміанти, м'язового тону, м'язових синергій та чуттєвостей (Ф. Блуменфельд, М. Давидов, Г. Прокоф'єв, С. Шлезінгер), мозкових функціональних органів типу «рука, яка чує» (С. Савшинський) тощо пов'язана з функціонуванням дійового мислення.

3. Наочно-дійове мислення як головний різновид комплексного феномена „мислення” має досить різнобічне віддзеркалення у сучасній науковій психологічній літературі: „Мислення під час мікрорегуляції рухів називається дійовим і нерозривно існує із самим рухом. Воно – рух-думка, що існує стільки, скільки триває рух” [5, с. 178]. Наочно-дійове мислення характеризується тим, що в ньому розв'язання завдання безпосередньо включається в саму діяльність, тобто дійове мислення виконує функцію стеження за розв'язанням задачі: «Дійове мислення веде технічну роботу по реалізації образу в матеріальну конструкцію рухів» [3, с. 437]. З погляду В. Клименко, дійове мислення активно функціонує разом із процесами та змістом



пам'яті – досвідом. З досвідного матеріалу воно кристалізує почуттєві схеми (принципи) дії і утворює мозкові функціональні органи – чуттєві знаряддя діяльності, які у своїй будові, як у фокусі, концентрують чуттєвість і енергію для діяльності [5, с. 101]. Поряд із цим, у період підготування до дії активна робота дійового мислення характеризується тим, що „відбувається багаторазова апробація вирішення психомоторного завдання (ідеомоторне випробування дії – В. Г.), уточнення її складових та способів налаштування психічних функцій на максимальну дію” [5, с. 225].

4. Музично-педагогічна наукова думка (Ю. Гіппенрейтер, В. Петрушин, В. Подуровський, М. Старчеус, Н. Сулова та ін.) також підкреслює практичну цінність і закономірність зв'язку мисленнєвого способу вивчення музичного матеріалу з елементами ідеомоторного тренування. Так, М. Старчеус висуває тезу, за якою „мисленнєва гра включає у собі елементи ідеомоторного тренування” [8, с. 429]. Дійсно, існує багато контрастних поглядів (А. Алявдіна, А. Бірмак, Л. Гінзбург, М. Давидов, С. Клещов, К. Мартинсен, В. Петрушин, С. Савшинський, А. Щапов, В. Юзлова та ін.) щодо практичного запровадження „диригентсько-режисерського” методу [6, с. 30] мисленнєвого програвання „у голові” як своєрідного „відтворення музики” (Г. Ципін) на основі „гофманівських” способів вивчення музичного твору, а саме – без фортепіано з нотами та без фортепіано і без нот.

5. Спираючись на методичні рекомендації вказаних науковців, ми пропонуємо наступні психолого-педагогічні умови запровадження методу „ідеомоторне тренування” як дієвого „інструменту” активізації дійового мислення та комплексної полімодальної рухової пам'яті майбутніх учителів музики з метою оптимізації розвитку інструментально-виконавської майстерності студентів:

*Перша умова.* Актуалізувати у професійній музичній пам'яті, підключаючи виконавське мислення, увагу і уяву, цілісний „художній образ музичного твору” (Г. Нейгауз) та відповідно до нього „фактурний абрис” як узагальнений «образ» музичної тканини (Л. Касьяненко).

*Друга умова.* Відповідно до внутрішнього слухового образу музичної тканини твору актуалізувати у безперервному дійовому мисленні студентів відображення „сміислової мелодії” (Є. Ільїн) суцесивної послідовності звуковисотних інтонувальних ритмо-рухів, яка визначає корекції вищого координаційного рівня „Е” управління

виконавським актом – „приведення звукового результату відповідно до наміру” (М. Бернштейн). Для цього необхідно інтенсифікувати в енграмах рухової пам’яті майбутніх педагогів-музикантів мисленнєві полімодальні уявлення рухового образу виконавських дій, які дали б відповіді на такі питання: які особливості звуковедення, туше, характер, ознаки метро-ритмічної і темпової пульсації ігрових рухів під час їх майбутньої „живої” побудови та як впливають засоби музичної виразності, структура фактури, авторський темп, агогіка, акцентуація, загальна динаміка розвитку мелодичної лінії, суб’єктивне чуття часу тощо на розгорнутий у часі „інтегральний руховий образ” (Є. Ільїн) виконавських дій у процесі інтерпретації „напам’ять” музичного твору.

*Третя умова.* Відповідно до „сислової програми” (М. Йоффе) ігрових рухів актуалізувати у дійовому мисленні студентів на основі явища антиципації відображення „образу-проекту” (М. Бернштейн) рухового складу виконавських дій, своєрідну „кінетичну мелодію” рухів, що „віддзеркалює ритм м’язових напружень за просторовими, силовими і часовими параметрами” [4, с. 112], тобто, суто моторний компонент ігрових рухів, які визначають корекції нижчих координаційних рівнів управління виконавським актом [1, с. 7]. Для цього необхідно активізувати в енграмах рухової пам’яті майбутніх педагогів-музикантів мисленнєві модально-специфічні клавіатурно-кінестетичні відчуття і уявлення на основі аплікатурних технічних формул і „опорних точок” пасажів (Г. Коган), які дали б відповіді на такі питання: яка внутрішня чуттєва картина ритмічного і динамічного візерунка м’язових синергій ігрових рухів, ступінь м’язово-тактильної іннервації та біомеханічної і художньої доцільності останніх, стан психомоторики як органу дійового мислення (В. Клименко) і м’язового тону виконавського апарату.

*Четверта умова.* Коли вказані два рівні програмування актуалізовані у дійовому мисленні та досвіді студентів, викладач дає вказівку мисленнєво пропустити через „живий” ігровий апарат уявлений узагальнений інтегральний руховий образ виконавських дій із обов’язковою психологічною установкою на встановлення доцільного співвідношення між сферою свідомості і підсвідомості, на передслухання і передчування як звукової мети, так і рухової перспективи побудови *ante factum* ігрових рухів, викликаючи при цьому відповідні ідеомоторні реакції: відчуття настроювання і пульсації зачаткових рухів чи відчуття слабких м’язових скорочень,

їх біотоків. Мисленнєве ідеомоторне тренування виконавських дій слід починати з повільного темпу, чергуючи його поступово з середнім і швидким. При цьому можливо не тільки уявляти клавіатуру чи дивитися на клавіші, але й тонічно (Є. Ільїн) натискати їх без реального звукового відображення.

*П'ята умова.* Під час невдалих спроб застосування методу ідеомоторного тренування на основі активізації дійового мислення слід знову повернутися до програмування „сміслової” і „координаційної” програми виконавських дій, перевірити їх зміст і скорегувати його, використовуючи вербальне пояснення викладача та нотний текст. Коли ідеомоторне тренування проходить успішно, необхідно перевірити сформовані енграми рухової пам'яті, технічні фони, сенсорні корекції й автоматизми у „живому” виконанні. Якість вивчення «напам'ять» і майстерне технічне освоєння музичного матеріалу забезпечується послідовним чергуванням ідеомоторних тренувань із реальною грою на інструменті та якісним співставленням наявних і очікуваних результатів.

6. Ідеомоторні тренування як педагогічний метод не вимагають великих психічних і фізичних витрат, економлять життєву енергію і силу музиканта. Досліджуваний метод є більш дієвим не тільки на другому і третьому етапах вивчення музичного твору, коли «він знаходиться вже у голові і у пальцях» (Г. Гінзбург), але й особливо у період передконцертної підготовки. З нашого погляду, це пояснюється тим, що випереджувальні рухові регуляції сприяють усвідомленню суті технічного опору музичного матеріалу, пошуку шляхів його подолання і дають можливість майбутнім учителям музики удосконалювати власні природні музичні здібності, здатність до автоматизації ігрових рухів, індивідуальні механізми управління психомоторикою, ігровим апаратом та емоційною сферою, розумово і практично моделювати різні варіанти апробації образу-програми виконавських дій для досягнення того чи іншого ідеального виконавського плану інтерпретації музичного твору (О. Алексєєв).

7. Активізація функціонування дійового мислення під час „живого” виконавського акту супроводжується досягненням сенсомоторної культури, гармонії, спритності і вправності ігрових рухів, пошуком їх оптимальної регуляції за допомогою ідеомоторних рухів – образу, думки і почуттів [3, с. 434]. Зазначені властивості виконавських дій неможливо компенсувати за рахунок дії наочно-образного та абстрактно-логічного мислення (В. Петрушин).

8. Свідома цілеспрямована інтенсифікація дійового мислення на основі явища антиципації полімодальних рухових уявлень:

- супроводжуються ідеомоторними реакціями та прийомами;
- детермінує розвиток рухової мнемічної активності і техніки студентів у процесі інструментальної підготовки;
- піднімає на якісно новий рівень мистецтво управління інструментально-виконавською діяльністю;
- сприяє формуванню і мнемічному закріпленню виконавського плану інтерпретації музичного матеріалу;
- зумовлює довільний характер чуттєво-предметних ігрових рухів і онтогенетичний перехід останніх на більш високий ієрархічний рівень – у перцептивні та розумові дії;
- „перекидає місток” між думкою, почуттям, уявленим образом-проектом ігрових рухів і реально побудованим „чуттєвим рядом знаків” (І. Сеченов) виконавських дій відповідно до звукової мети; між сферами свідомості і підсвідомості у процесі автоматизації музично-ігрових рухів; між виконавським мисленням, сприйманням (зовнішнім слухом), уявою (внутрішнім слухом), звукотворчою волею, з одного боку, та психомоторним досвідом, „мудрістю руки” (В. Бардас), фізичною рухливою тілесною майстерністю (К. Мартінсен) і технічними можливостями ігрового апарату майбутнього педагога-музиканта, з іншого.

## Література

1. Гусак В. А. Методика розвитку рухової пам'яті у процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика музичного навчання” / В. А. Гусак. – К., 2011. – 22 с.

2. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста) : підручник / Микола Андрійович Давидов. – К. : Музична Україна, 2004. – 290 с.

3. Загальна психологія : підручник / за заг. ред. С. Д. Максименка. – 2-е вид., переробл. і доп. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 704 с.

4. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека : учебник для вузов / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.

5. Клименко В. В. Психологія спорту : навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / Віктор Васильович Клименко. – К. : МАУП,

2007. – 432 с.

6. Корженевський А. Й. До питання про специфіку мислення музиканта-виконавця / Андрій Йосифович Корженевський // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства : зб. статей. – К. : Музична Україна, 1981. – С. 29 – 40.

7. Раппопорт С. Х. О вариантной множественности исполнительства / Семен Хасиклевич Раппопорт // Музыкальное искусство : сб. статей / ред. А. А. Николаева. – М. : Музыка, 1972. – Вып. 7. – С. 3 – 46.

8. Старчеус М. С. Слух музиканта / Марина Сергеевна Старчеус. – М. : Моск. консерватория им. П. И. Чайковского, 2003. – 640 с.

**Добжанська О. А.,  
старший викладач  
Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу  
ім. Т. Г. Шевченка**

## **КРИТЕРІЇ ЗДАТНОСТІ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Ефективність формування здатності майбутніх учителів музики до творчої самореалізації у процесі виконавської діяльності значною мірою залежить від визначення критеріїв та рівневих характеристик даного педагогічного явища.

Розуміння самореалізації, як інтегрованого поєднання спрямованості особистості на реалізацію конкретної життєвої мети, критерієм мотиваційно-спрямованого компонента визначено ступінь установки на самореалізацію в процесі виконавської діяльності. Показником цього критерію визнано: міру мотиваційно-творчого спрямування на самореалізацію, ступінь сформованості установки на актуалізацію творчих можливостей, наявність потреби у рефлексії фахових знань.

Враховуючи те, що художньо-творчі параметри слугують основою для успішної презентації студентом музичного твору, критерієм діяльнісно-практичного компонента визначено якість практичного втілення художньо-педагогічних задумів. Показниками

цього критерію виступають здатність до регуляції емоційно-вольового стану в процесі діяльності, сформованість досвіду музично-виконавських дій, здатність до слухового самоконтролю під час освоєння музичного твору.

Ґрунтуючись на наукових положеннях сучасної мистецької освіти щодо забезпечення умов становлення особистісно-творчої позиції студента як комплексу його індивідуальних здібностей та професійних якостей, мірилом результативно-творчого компоненту виокремлено реалізацію мети творчого самовираження студента. Показником цього критерію є: ступінь самостійності виконавської інтерпретації музичних творів, рівень реалізації творчого „Я”.

Для отримання достовірних даних використовувалась комплексна методика, що включала: педагогічне спостереження; анкетування; аналіз концертно-виконавської та імпровізаційної діяльності студентів; тестування, метод самооцінки й рейтингу. Результати дозволили встановити три рівні здатності до творчої самореалізації у процесі виконавської діяльності майбутніх вчителів музики: креативний, виконавський, адаптивний.

Відмінності між рівнями полягали в ступені сформованості установки на актуалізацію творчих можливостей, здатності до слухового самоконтролю під час освоєння музичного твору, ступеня самостійності інтерпретації при виконанні музичних творів. Креативний рівень високий (20%) яскраво виражене творче спрямування на самореалізацію, внутрішня мотивація спрямовується спектром пізнавально-творчих мотивів, простежується стійка самостійна установка на актуалізацію творчих можливостей, зацікавленість у концертних виступах різних рівнів; стабільним є емоційно-вольовий стан під час сценічних виступів (його виступи завжди є технічно-впевненими, артистичними, емоційно-натхненними з розкриттям авторського задуму); постійний слуховий контроль сприяє корекції гри під час виконання музичних творів, характерною є адекватна самооцінка виконавсько-фахових дій. Студенти, віднесені до цього рівня, характеризуються достатньо високим рівнем виконавської майстерності, високим ступенем природної моторики, чіткими музично-слуховими уявленнями, виявляють „емоції задоволення” від реалізації творчого „Я” у процесі художньої інтерпретації музичних творів. Студенти активно беруть участь у концертно-виконавській та просвітницькій діяльності,

вивчення музичного твору проходить цілком за власним бажанням, виконавський репертуар їх постійно поновлюється.

Виконавський рівень – середній (44%) – внутрішні переконання щодо мотиваційно-творчої спрямованості на самореалізацію не створюють цілісної системи, посередня зацікавленість у концертних виступах будь-якого рівня, слуховий самоконтроль у процесі освоєння музичного твору є епізодичним, не систематичний прояв „емоцій фундаментального задоволення” від реалізації творчого „Я”. Цим студентам притаманні такі психологічні вади, як хвилювання перед можливою помилкою у виконанні музичного твору, внутрішня скутість, підвищена відповідальність і, водночас, занижена самооцінка. Іде процес становлення професійного мислення, посередній технічний рівень, недостатня активність у концертно-виконавській та культурно-просвітницькій діяльності.

Адаптивний рівень-низький (36%) – слабо виражене мотиваційно-творче спрямування на самореалізацію, внутрішня мотивація носить фрагментарний характер на актуалізацію творчих можливостей: ініціатива, зацікавленість у концертних виступах низькі, поверховою є потреба у самопізнанні.

Нестабільним є стан педагогічно-виконавського самовираження: невідповідність умовам артистичного виконання у процесі гри на сцені, перед шкільною аудиторією. Студенти, віднесені до цього рівня, проявляють емоційну скутість, невпевненість, байдуже ставлення щодо формування професійних вмінь та навичок, неорганізованість щодо процесу реалізації педагогічно-виконавських завдань. У результаті втрачається впевненість у своїх можливостях, емоційно-вольова саморегуляція у процесі виконавства стає некерованою свідомістю. творче самовираження гальмується нервовим напруженням. За цих умов втрачається слуховий самоконтроль за логікою музичного процесу під час освоєння музичного твору.

Для студентів цього рівня також характерним є низький рівень самостійності виконавської інтерпретації музичних творів, пасивність до концертних виступів. Художній образ, що створюється під час виконавської імпровізації, не несе в собі характерні риси жанру, не наповнюється емоційним змістом. Процес виконання творчого завдання іде уривками, повільно, під пресом викладача. Проявляється байдуже ставлення до реалізації професійних інтересів, до

результатів творчих практичних дій (емоційна індиферентність, пасивність, неорганізованість).

Таким чином, якісні характеристики даних рівнів свідчать про те, що студенти не чітко усвідомлюють значення власного духовно-творчого саморозвитку; пасивно ставляться до самоорганізації творчих педагогічно-виконавських дій.

Отже, причини усунення значних коливань індивідуальних проявів реалізації творчих можливостей студентів у процесі виконавської діяльності полягають у створенні певних педагогічних умов, які орієнтують навчально-виховний процес на організаційно-методичну сторону майбутньої професійної діяльності студентів, акцентують увагу на формуванні навичок фахового мислення, підвищення рівня само творчості, особистісно-професійної самоорганізації студентів.

### Література

1. Алфимов В. Н. Диагностика творческой личности: книга для учителя / В. Н. Алфимов, Н. Е. Артемов., Г. В. Тимошенко. – Суми : ВТБ Універсальна книга, 2007. – 120 с.

2. Діагностичні методики вивчення групи та колективу учнів : Методичні рекомендації / Укл. О. М. Коберник, Г. І. Кагальняк, Г. О. Шулдик. – Умань : УДПІ, 1992. – 44 с.

3. Тарасевич Н. М. Технологія побудови критеріально-побудованих тестів для вивчення рівня професійної готовності студентів // Вища педагогічна освіта: наук-метод. зб. / Н. М. Тарасевич. – К. : Вища школа, 1994. – С. 51–55.



**Коваленко А. С.,**  
**викладач кафедри інструментального виконавства**  
**Уманського державного педагогічного університету**  
**імені Павла Тичини**

## **РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ (ГІТАРНОЇ) ОСВІТИ: ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ**

Серед провідних музичних напрямів у сфері сучасної професійної мистецької освіти України, який майже півстоліття користується попитом серед молоді та суспільного загалу є гітарна виконавська практика. Починаючи з середини ХХ ст. гітарна галузь стрімко увійшла в систему музичної освіти на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях, представники якої сьогодні уславлюють вітчизняну гітарну школу на провідних міжнародних конкурсах, концертних заходах, майстер-класах, якісно готують фахівців у сфері культури та мистецтва, викладачів за фахом. Проте, гітарний культуроосвітній напрям знаходиться за межами уваги науковців, більшість їхніх робіт присвячено аналізу окремих аспектів розвитку гітарної освіти в країні або вивченню схожих проблем сфери гітарної практики, що свідчить про безсистемний характер досліджень.

В Україні засновником гітарної освіти вважається М. Геліс, який є розробником перших навчальних програм підготовки гітаристів, провідним викладачем та пропагандистом гітарного мистецтва. Завдяки його професіоналізму та ентузіазму у 1940 р. у Київській консерваторії було відкрито клас гітари [3, с. 1].

У 1949 році у постанові ЦК ВКП (б) про оперу В. Муранделі „Великая дружба” космополітичний характер мистецтва зазнав критичної думки, що на довгі роки витіснило гітару, саксофон, акордеон та концертино із колишньої радянської системи музичної освіти [Там само]. Тільки у 1959 році розпочинається період „відлиги” у галузі гітарного мистецтва, який пов’язаний з педагогічною та просвітницькою діяльністю відомого культурного діяча Я. Пухальського (1926 – 1979 рр.).

Останні десятиліття науковці приділяють увагу вивченню історії гітарного виконавства, педагогічних новацій та композиторської школи. Окремі аспекти розвитку гітарної освіти висвітлено в наукових статтях та дисертаційних дослідженнях зарубіжних

науковців (Аль Фатих Хуссейн Ахмед, В. Борисевич, В. Ганєєв, Н. Дмітієва, К. Ільгін, Л. Карпов, Д. Крутіков, О. Петропавловський, М. Самохіна, О. Скринніков, О. Тимофєєв, Фан Дінь Тан, Н. Якименко) та вітчизняних авторів (В. Грищенко, О. Жерздеєв, Т. Іванніков, В. Козлін, М. Михайленко, Є. Мошак, О. Рогоза, В. Сидоренко, А. Тихонравова, В. Ткаченко), в яких висвітлено генезис гітарної галузі в окремих регіонах України, інших держав (Росії, В'єтнаму, Судану), проаналізовано діяльність композиторів в контексті еволюції гітарного музичного жанру, особливості формування виконавської майстерності у гітаристів, що дозволяє констатувати про мистецтвознавчий напрям наукових досліджень.

В дослідженні В. Сидоренко „Гітарна традиція Львова як складова академічного народно-інструментального мистецтва України” аналізує розвиток гітарного мистецтва в Західному регіоні України. Автор досліджує творчість українських композиторів та звертає увагу на діяльність діяча М. Вербицького, а також звертається до вивчення проблем розвитку професійної гітарної освіти, педагогіки та виконавства в Україні [7].

Вагомим внеском у розвиток гітарної освіти вважаємо науковий доробок М. Михайленка: підручник „Методика викладання гри на гітарі”, в якому автор висвітлює важливі аспекти гітарного виконавства та освіти [4] та музично-теоретична робота науковця „Теоретичні основи формування виконавської майстерності гітариста”, в якій проаналізовано методичні засади формування виконавської майстерності, технологічні проблеми у виконавській практиці гітаристів, збагачено термінологічну базу музичної педагогіки та мистецтвознавства шляхом введення у науковий обіг нових термінів та понять [5].

До вивчення проблем академізації гітарної галузі зверталися М. Давидов, який в роботі „Основні принципи музичної педагогіки академічного народно-інструментального мистецтва в Україні” проаналізував розвиток народних інструментів в контексті сучасної академічної освіти, у тому числі й гітару [1] та Т. Іванніков („Тенденції розвитку гітарного мистецтва 1970 –2010 років”), який дослідив процеси жанрової трансформації музичного репертуару гітаристів, виконавської інтерпретації в контексті сучасного академічного гітарного мистецтва [2].

Вплив західноєвропейської культури на розвиток гітарного мистецтва дослідив Є. Мошак в роботі „Традиції гітарної музики в

контексті європейської музичної культури другої половини ХХ століття”. Автор в процесі аналізу розвитку європейської музичної культури визначив жанрово-стильову еволюцію музики для гітари на прикладі творчості композиторів другої половини ХХ ст. [6]. Н. Якименко в дослідженні „Акустическая гитара в диалоге с академической и джазовой традициями” запропонувала авторську концепцію розвитку акустичної гітари на основі порівняльного аналізу академічної та джазової традицій [8].

Отже, на основі аналізу галузевої літератури констатуємо, що друга половина ХХ ст. стає періодом активних науково-дослідних пошуків у сфері гітарного виконавства та освіти за фахом. Автори окреслюють коло актуальних проблем: розвиток гітарного мистецтва; технологічні аспекти виконавців-гітаристів; особливості гітарного репертуару та його жанрово-стильові трансформації; творчість композиторів; персоналії тощо. Проте, науково-педагогічних джерел, в яких би було висвітлено розвиток освіти за фахом, зміст фахової підготовки, здобутки та перспективи у сфері вітчизняної гітарної освіти обмаль, що залишає музично-педагогічний простір для подальших наукових розвідок.

## Література

1. Давидов М. А. Основні принципи музичної педагогіки академічного народно-інструментального мистецтва в Україні / М. А. Давидов // Науковий вісник НМАУ. Музична освіта в Україні. Теорія і практика. – Київ : НМАУ, 2003. – Вип. 29. – С. 91-98.
2. Іванніков Т. П. Тенденції розвитку гітарного мистецтва 1970 – 2010 років : дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 / Т. П. Іванніков. – Х., 2012. – 255 с.
3. Михайленко М. П. Київська школа гри на гітарі / М. П. Михайленко // Часопис НМАУ імені П.І.Чайковського: науковий журнал. – Київ : НМАУ, 2010. – №1(6). – С. 47-50.
4. Михайленко М. П. Методика викладання на шестиструнній гітарі / М. П. Михайленко. – Київ, 2003. – 248 с.
5. Михайленко М. П. Теоретичні основи формування виконавської майстерності гітариста: дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 / М. П. Михайленко. – К., 2011. – 217 с.
6. Мошак Є. Г. Традиції гітарної музики в контексті європейської музичної культури другої половини ХХ століття : дис.

... кандидата искусствоведения : 17.00.03 / Е. Г. Мошак. – О., 2012. – 182 с.

7. Сидоренко В. Л. Гітарна традиція Львова як складова академічного народно-інструментального мистецтва України : дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 / В. Л. Сидоренко. – Львів, 2009. – 279 с.

8. Якименко Н. С. Акустическая гитара в диалоге с академической и джазовой традиціями : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Н. С. Якименко. – Н. Новгород, 2012. – 164 с.

**Кремешна Т. І.,**  
**кандидат педагогічних наук, доцент,**  
**доцент кафедри інструментального виконавства**  
**Уманського державного педагогічного університету**  
**імені Павла Тичини**

## **ФОРМУВАННЯ ГЕРМЕНЕВТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ МУЗИКАНТІВ-ВИКОНАВЦІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ**

Сучасний період розвитку суспільства опосередковується процесами становлення в суспільній свідомості нової світоглядної парадигми, яка має вплив на функціонування всіх соціальних інститутів, у тому числі й на інститут освіти. Зміна парадигми розвитку пов'язана з формуванням у суспільній свідомості нових типів осмислення і способів перетворення дійсності.

У зв'язку з цим, існує необхідність переосмислення існуючих у теорії та практиці навчання методів і технологій, пошуку та створення нових, що є особливо актуальним для вищої ланки освіти. Так, важливим завданням вузу стає розвиток у студента здатності до знаходження смислу, істини. Знання повинно стати „його частиною і путівником до осмисленої педагогічної дії”, яка базується на розумінні [1, с. 25]. Вирішення вказаного завдання лежить на шляху розвитку самостійного мислення, навиків дій, які забезпечують вивільнення свідомості для досягнення змісту навчальних текстів, уміння самостійно здійснювати творчо-дослідницьку діяльність по їх тлумаченню, що перш за все пов'язано зі зверненням до духовної

сфери студентів. Перенесення акценту з простого запам'ятовування тексту на його тлумачення і розуміння дозволить майбутнім учителям відносно вільно орієнтуватися в умовах інтенсивного потоку інформації, посилить професійну направленість, збагатить пошукову, творчу діяльність, сприятиме розвитку творчих здібностей.

Особливої актуальності означена тема набуває у тій сфері професійної освіти, в якій предметом вивчення і основою для пошуку та інтерпретації смислу є художній текст в різноманітних його видах: текст літературних, драматичних та музичних творів, а також тексти зображувального мистецтва, кінематографії, хореографії. Їх першооснову складає знакова система, яка несе специфічну смислову інформацію (художній образ як тип художньої мови) і має мовну природу.

Окремі аспекти зазначеної проблеми знаходяться в полі зору вчених і практиків. Так, існує низка досліджень, присвячених характеристиці процесу інтерпретації художнього тексту (Н. Бучило, Н. Корихалова, П. Підкасистий та ін.); визначенню шляхів досягнення тексту музичних творів (В. Живов, І. Мусін, А. Рубінштейн, та ін.); пошуку прийомів та методів тлумачення текстів, зокрема текстів музичних творів у художньому контексті (Ю. Борєв, Д. Лісун, І. Манакіна, А. Сохор та ін.).

У даних працях ми знаходимо цілісний і теоретичний аналіз тексту, який знайшов найбільш широке розповсюдження в художній та педагогічній практиці. Специфіка цілісного аналізу полягає в урахуванні всіх обставин, які передували створенню музичного твору – історичний контекст, стильові зв'язки, авторські асоціації, у тому числі жанрові, та передбачає інтуїтивне художнє пізнання, розуміння ролі елементів у системі художнього цілого. Теоретичний аналіз ставить своїм завданням з'ясування закономірностей форми, а також аналіз її елементів (синтаксису, ритму і т. д.), та передбачає вихід до естетичних проблем, досягнення художнього змісту.

Проте, згідно теорії розуміння, існує логічна послідовність, яка веде до досягнення змісту і його вираження: вивчення знакової системи – розкриття образу його досягнення – побудова виконавської концепції на основі виконавського аналізу засобів музичної виразності. Враховуючи зазначену логічну послідовність, нижче пропонуємо три ступені самостійної творчо-дослідницької діяльності студентів, направленої на адекватне розуміння текстів інструментальних творів на основі герменевтичного підходу.

*I ступінь – граматична та психологічна інтерпретація тексту: тлумачення частин (елементів) та їх єдність; вихід на уявлення та створення гіпотези про зміст цілого; переведення знайденого змісту на суб'єкт (студента) – присвоєння ним змісту автора та знаходження особистісних смислів. Даний етап включає ознайомлення з текстом на основі антиципації, тобто інтуїтивного „схоплення”, „передчуття”, „початкового розуміння” цілого і винесення судження. Антиципація здійснюється завдяки програванню тексту на інструменті, чи мисленнєвого прочитання та уявлення змісту твору. При ознайомленні студент також повинен звернутися до аналізу структури твору, що дозволить проникнути у внутрішній зміст, віднайти музично-слухові уявлення (музичний образ).*

*II ступінь – історична інтерпретація тексту, результат якої ствердить чи спростує гіпотезу: тлумачення стилю творчості автора, його біографічних даних, художнього стилю епохи. Друга ступінь передбачає герменевтичний аналіз ряду текстів композитора, творчість якого вивчає студент. Це дозволить зрозуміти загальний стиль митця. Порівнюючи проаналізовані тексти, роздумуючи по аналогії, необхідно виокремити найбільш типові складові елементи: форму, прийоми письма, засоби музичної виразності та ін., що дозволить більш чітко зрозуміти ідейний задум автора та підкреслити єдність та своєрідність його художньої манери.*

*III ступінь – побудова теоретичної моделі тексту та створення виконавської концепції твору.*

При створенні виконавської концепції твору слід базуватись на розумінні образно-сислового змісту тексту (у тому числі музичного образу), вивченні умов, від яких залежить його втілення виконавцем (виконавські прийоми), а також виявлення виконавських труднощів та знаходження шляхів їх подолання.

## Література

1. Бондаревская Е., Кульневич С. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студентов средних и высших пед. учебн. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. Бондаревская, С. Кульневич. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

2. Коткавирта Ю. Философская герменевтика Х.-Г. Гадамера / Ю. Коткавирта // Герменевтика и деконструкция / [под ред. В. Штегмайера, Х. Франка, Б. Маркова]. – СПб., 1999. – 255 с.

3. Рузавин Г. И. Методология научного исследования: Учеб. Пособие для вузов / Г. И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.

4. Сулима И. И. Педагогическая герменевтика: [Монография] / И. И. Сулима. – Нижний Новгород: Нижегородский юридический институт МВД РФ, 2000. – 255 с.

5. Schleiermacher F. Hermeneutic. – Heidelberg: Winter, 1959. – 175 p.

**Лисогор В. С.,**  
**директор Уманської школи мистецтв**

## **ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЕСТЕТИЧНОГО НАПРЯМКУ**

В позашкільній освіті для передачі знань від викладача до учня застосовують традиційну форму – заняття, де викладач передає свої знання, а учень покірно сприймає. Але ця система де викладач в одноосібному порядку авторитет, а учень – виконувач вказівок в сучасному світі не працює. Ми дуже довго зберігали старі традиції у методах навчання, практично не використовуючи технологічні інновації. Пов'язано це з тим, що педагогіка музичного мистецтва відрізняється своєю специфікою, зумовленою індивідуальною формою навчання, яке звернене до емоцій і світогляду дитини.

Сумлінний викладач добросовісно й клопітливо навчає лінивого учня, але чим більше він хоче дати йому знань примусово, тим менше такий учень виявляє власних старань та зусиль. А от якби кожен учень дивився на навчання, як на свою власну роботу і відчував би відповідальність за неї, а викладач перетворився б з примушувача, спонукача на помічника та порадирика – то б навчання було б цікавішим для дитини, що дуже важливо в наш час.

В позашкільні заклади багато батьків не віддають дітей, відмовляючись зі словами наприклад, навіщо навчатись грати на баяні чи домрі, якщо в моєї дитини нема голосу, слуху і т.п. Не

розуміючи при цьому, що музична школа – робить музику прийнятною не тільки для обдарованих дітей, які виберуть її своєю професією, а й зробить кожную дитину цінителем музики – активним слухачем, розвине творчі здібності, розширить кругозір.

Сучасні батьки і діти не такі як були ще років 10 назад. Вони відмінно орієнтуються в світі комунікацій, привикли до нового пошуку інформації, користуються самими різними технологічними новинками. Тому перед викладачами стоїть два шляхи: жити минулими заслугами, закриваючи очі на кардинальні зміни у світі, прирікаючи своїх учнів на життєвий неуспіх, або пробувати щось змінити у своєму ставленні до новітніх освітніх технологій. Ми згодні з думкою І. Підласого, що можна бездумно тужити за втраченими ідеалами, скаржитись на падіння духовності та вихованості, втрату людяності й моральності, загалом на життя і зовсім незвичну школу, але хід подій вже не повернути. Погрожувати поїздові, що стрімко віддаляється від перону, дозволено лише дітям.

На нашу думку, викладач повинен допомогти учню знайти методи власної самоосвіти, не обтяжувати знаннями, збуджувати інтерес до набуття знань, будити душу дитини, даючи можливість узятися за роботу у своєму темпі, тому що у кожного виконавця різний темп засвоєння матеріалу. То ж йдеться не про те, як передати дитині певну суму знань, а скоріш – як підвести її до того, щоб вона ці знання вміла та хотіла набути сама.

Інформація на заняттях повинна йти в двох напрямках: від викладача до учня й від учня до викладача (постійний діалог).

Багато учнів залишає школу. Звертаю увагу на причини:

- завдання, що дає викладач для учня не посильні;
- однобічне сприйняття учня викладачем (тільки у плані пізнавальних здібностей, а не як цілісну особистість зі своїми думками, почуттями та потребами);
- викладач використовує одні й ті самі види роботи, маючи свої методи й засоби, які виправдовували себе колись на практиці й застосовує їх до всіх своїх учнів однаково;
- одноосібний стиль викладання предмету, забуваючи при цьому, що хороший викладач говорить дітям лише те, чого вони самі не можуть дізнатися. Коли нам розповідають про щось, ми це рідко запам'ятовуємо, а коли ми самі знайшли відповідь на питання, або над чимось завзято працювали – то таке ми не забуваємо.



Головне завдання сучасної школи естетичного розвитку – це розкриття здібностей кожної дитини, виховання особистості, готової до життя у високотехнологічному, конкурентно здатному світі.

Застосування комп'ютерних навчальних програм в системі музичної освіти реально стає основою для формування художнього смаку, розвитку творчого потенціалу дитини й гармонічного розвитку особистості в цілому. Спостерігаючи цей процес ми бачимо, що заняття з застосуванням музично-комп'ютерних технологій проходять з великим задоволенням й цікавістю зі сторони дітей. Робота з електронними енциклопедіями активізує творчу пошукову діяльність дітей. Реферати з комп'ютерними презентаціями перестали бути „сухими” фактами (наприклад, про життя композиторів).

Комп'ютер на уроках стає невід'ємним методичним посібником. Вивчення спеціальних професійних музично-комп'ютерних програм Band-In-A-Box, Steinberg Cubase, Cakewalk Sonar, Pinnacle Studio, Adobe Audition, Sound Forge, Magic Score, Finale, Sibelius, Ableton Live дає можливість більш повно розкрити й реалізувати індивідуальні творчі здібності учнів.

Активно використовуємо на уроках методи наглядно – слухового показу (демонстрація музичних творів) й словесні методи (переклад художньо-образного змісту музики в словесну форму).

Є й основні методи без яких неможливе проведення заняття: прослуховування учня й корегування його виконання; метод показу (виконує викладач); метод усного пояснення; перегляд аудіо, відеозаписів; відповіді на питання (викладач учню й навпаки), тренування (працюємо над найскладнішими місцями, в тому числі й за допомогою вправ). Дані методи є традиційними.

До інноваційних методів, які застосовуються при навчанні гри на музичних інструментах відносимо наступні:

- візуалізація (намалювати або показати той образ який народжений при прослуховуванні музичного твору);
- аналіз (один учень вчиться проаналізувати гру іншого учня);
- пояснення нового матеріалу за допомогою життєвих ситуацій, які траплялись з учнем;
- проблемно-креативний метод (синтезує проблемне й креативне навчання, забезпечує створення учнями особистого „креативного продукту”, направлений на розвиток музично-творчих особливостей учнів).

Таким чином, створення нових методичних інформаційних комплексів сприяє якісним змінам педагогічних методик, покращенню результатів розвитку й навчання. Так ми доб'ємося поставленої цілі – підвищенню зацікавленості дітей до музичної освіти.

### Література

1. Апрелева В. А. Очерки по гносеологии и психологии музыкального процесса / В. А. Апрелева. – Челябинск : Изд-во Юргу, 1999. – 178 с.
2. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию / Л. А. Баренбойм. – М. : Музыка, 1973. – 184 с.
3. Бехтерев В. М. Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства / В. М. Бехтерев. – М. : Тип. литогр. т-ва И. Н. Кушнеревъ и К, 1916. – 13 с.

**Лупанова В. І.,**  
**викладач-методист**  
**Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу**  
**ім. Т. Г. Шевченка**

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА ЗАНЯТТЯХ ФОРТЕПІАНО У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ**

„...Нові завдання системи освіти України, що спрямовані на гуманізацію та демократизацію всього навчального процесу в вищих навчальних закладах, визначають нові пріоритети навчання і виховання. Сьогодні школі потрібний педагог-музикант, який володіє високим рівнем професійних знань і умінь, широким культурним світоглядом, розвитком художньо-естетичного мислення” [3, с. 54].

„...У підлітковому віці відбуваються психофізіологічні об'єктивні зміни, які суттєво впливають на педагогічні підходи до навчання. Методики навчання гри на фортепіано учнів даного віку, виявляють себе не достатньо ефективно, так як базуються на методах і принципах роботи з молодшими школярами, де закладена опора на емоційно-образне сприйняття, мимовільну увагу і запам'ятовування,

яскравість і відкритість емоцій, ігровий характер творчої діяльності, дитяча тематика репертуару” [1, с. 27].

Поряд з цим існує практика навчання учнів раннього і пізнього юнацького віку, яка не в повній мірі враховує специфіку їх вікових особливостей, серед яких великий інтелектуальний потенціал, можливості мотиваційно-вольової сфери, спрямування до самостійності і самореалізації, свідомо професійна зацікавленість.

„...Найбільшими труднощами початкового періоду навчання гри на фортепіано у дорослих є комплекс психологічних виявів, які пов’язані з недовірою у особисті сили, можливості, труднощами у концентрації уваги на великий об’єм теоретичної інформації і неможливість повноцінно втримати її у пам’яті. Під час процесу навчання гри на фортепіано акценти зміщуються в сторону зростання ролі мислення учнів, мотиваційної сфери, а також вольових устремлінь характеру. Тому необхідні нові методичні засади, які будуть сприяти формуванню почуття впевненості у свої сили, розширенню меж самостійної діяльності і самоконтролю, що сприятиме оволодінню уміннями і навичками гри на фортепіано” [4, с. 49].

Розвинений інтелект учня збагачений знаннями історії, літератури, мистецтва – зобов’язує педагога бути уважним до вибору методів навчання, змісту занять, які застосовуються у інтеграційному навчанні.

Підготовка майбутнього вчителя музики здійснюється завдяки використанню інноваційних технологій, інтерактивних, традиційних методів навчання.

Коли ми говоримо, зокрема, про кваліфікацію вчителя музики, його компетентність, то повинні враховувати:

- 1) яку професійну підготовку він має;
- 2) чи відповідає ця підготовка сучасним вимогам;
- 3) чи займається він самоосвітою.

Працюючи зі студентами, які не мають базової музичної підготовки, викладачам, зокрема, основного музичного інструменту (фортепіано), дуже складно одночасно забезпечити глибокі теоретичні знання та практичні уміння і навички гри на інструменті. Доросла людина (навіть у 16 – 18 років) не здатна швидко, автоматично подолати значні труднощі, які виникають на шляху оволодіння музичним інструментом. Цілком зрозуміло, що для цього необхідні спеціальні навички, вироблені в процесі використання

викладачем певних методичних прийомів. Студенти повинні навчитись професійному володінню фортепіано, мати можливість виконувати музичні твори на ньому. Завдання викладача – прискорити цей процес, допомогти студенту пройти шлях формування музиканта не за десять-п'ятнадцять років, а значно швидше. Природно, що важливими у цьому процесі стають і музичні здібності, і творчий вогник, і велике бажання досягнути мети. Високий ступінь зацікавленості допомагає студентам без музичної підготовки оволодіти необхідними знаннями та навичками. Інтерес, бажання навчитись стають факторами активізації діяльності мислення, пам'яті, уваги, а також, і передумовами ефективності процесу засвоєння нового матеріалу. Позитивна мотивація має великий вплив на розвиток здібностей. „...У навчанні гри на фортепіано необхідним етапом є формування та розвиток внутрішнього слуху студента, який можна вдосконалити, якщо використовувати такі засоби роботи над твором: а) попередній теоретичний аналіз твору, додаткове читання літератури про твір, композитора, жанр; б) робота без інструмента: виконання очима, слухання внутрішнім слухом, аналіз фактури, авторських ремарок; в) читання з листа; г) пробне виконання твору в цілому; д) художнє виконання твору в повільному темпі; е) послідовний, цілісний аналіз твору, де в єдності здійснюється теоретичний та виконавчий аналіз, виявляються зміст, форма твору та художні засоби їх втілення, а також визначаються найбільш складні епізоди та виконавчі прийоми” [2, с. 18].

Необхідною складовою навчання студентів без спеціальної музичної освіти є розучування мелодії та підбір її на слух. Цьому значною мірою сприяють чітке уявлення мелодії, яку слід підібрати, засвоєння нотного тексту, вміння виконувати твори різних жанрів. Зрозуміло, що позитивні результати в роботі над художнім твором з'являться тоді, коли студент навчиться слухати себе, аналізувати свою роботу, грамотно оцінювати свою діяльність. Викладач основного музичного інструменту (фортепіано) має навчити студента самостійно оцінювати свої дії, успіхи та недоліки, загальні результати спільної праці, що стане запорукою професійного самовдосконалення майбутнього вчителя музики.

Для того щоб забезпечити високий рівень підготовки майбутнього вчителя музики, його професійну компетентність у діяльності концертмейстера, керівника вокальних колективів,

викладача музики, музичного керівника у дошкільних навчальних закладах, викладачі впроваджують методику інтенсивного навчання гри на фортепіано. „...В основі будь-якої методики інтенсивного навчання лежить принцип «занурення», тобто відразу дається весь блок необхідних для цього знань, умінь і навичок. Одночасний розвиток слуху, почуття ритму, вміння читати нотний запис, транспонувати, імпровізувати, підбирати супровід до мелодії, гармонізувати мелодію, акомпанувати солісту, хоровому колективу, виразно виконати пісню під власний супровід – підвищує ефективність оволодіння кожним навиком окремо і забезпечує цілісний, системний підхід до навчання. Кожен наступний етап навчання характеризується більш високим рівнем засвоєння всього блоку знань, умінь і навичок, тобто йде розвиток по спіралі цілого комплексу складових елементів мистецтва фортепіанної гри. Методика інтенсивного навчання передбачає активізацію всіх можливостей студента: він стає перед необхідністю відразу грати на інструменті, запам'ятовувати музично-теоретичний матеріал, формулювати, аналізувати, синтезувати, усвідомлювати, порівнювати, вирішувати технічні та художні завдання” [5, с. 14].

Забезпечення якісної підготовки майбутніх вчителів музики можливе при наявності формування у студентів стійкої потреби в удосконаленні власної педагогічно-виконавської майстерності, допитливості, самостійності, в розширенні музичного світогляду, вихованні загальної культури музиканта-педагога, естетичного смаку, особистісно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва, підвищенні рівня професійної компетентності.

### Література

1. Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологи взрослых / Б. Г. Ананьев. – М. : Знание, 1972. – С. 27.
2. Алексеев О. Д. Методика обучения игре на фортепиано / О. Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1978. – 274 с.
3. Болгарський О. Г. Совершенствование подготовки учителя музыки в условиях реформы школы / О. Г. Болгарський. – К. : КГПИ, 1988. – С. 54.
4. Йовенко З. Н. Общее фортепиано: вопросы методики / З. Н. Йовенко. – К. : Музична Україна, 1989. – С. 49.

5. Смірнова Т. І. Интенсивный курс по фортепиано / Т. І. Смірнова : Навч. посібник. – М. : Музыка, 2003. – С. 14.

**Михаиловић Сена,**  
**докторанд**

**Институт за српску културу Приштина – Лепосавић**

## **ПРВИ СВЕТСКИ РАТ У ДЕЛУ БОРИСАВА СТАНКОВИЋА**

**Апстракт:** Писање „под окупацијом” једна је од неизоставних одредница у рецепцији књижевног дела Борисава Станковића. Велики рат је, уз све невоље које је са собом носио, књижевнику донео и оптужбе за колаборационизам. У раду ће се, тумачећи *Упомене, Белешке, Београдске шетње и Забушанте* позиционирати положај (модерног, освећеног) појединца и његовог доживљаја рата, као и промене које је ова велика тема донела на стилском плану у целокупном Станковићевом опусу („исклизнуће” из препознатљивих локалних тема и мотива). С друге стране, увид у хронологију и учесталост извођења његових драмских остварења на позорници употпуниће слику незахвалне позиције Борисава Станковића за време Првог светског рата и последице при потоњој рецепцији.

**Кључне речи:** Борисав Станковић, Први светски рат, колаборационизам, модернизам, рецепција.

Борисав Станковић под својеврсном окупацијом провео је читав свој живот. Наизменично хваљен и оспораван од почетка до краја књижевног стваралаштва, тумачен и литерарним и ванлитерарним средствима, иако ситуиран у српској књижевности, није доживео признање какво заслужује. Његову интровертну природу додатно ће, чак заувек, окупирати Велики рат.

Због тога се у наредним реченицама излаже хронологија његовог живота у годинама Првог светског рата:

1914. године, као чиновник у Министарству просвете (Црквено одељење), Станковић је био ослобођен учествовања у рату који почиње, као и претходно у Балканским ратовима. Службено прелази у Ниш и води породицу. При повлачењу из Ниша пропадају му неки рукописи.

1915. година – с војском стиже у Пећ, где у Патријаршији оставља мошти Стефана Првовенчаног, за чији је пренос био задужен. Стиже у Подгорицу где је, верујући да је безбедан, решио да остане.

Када су Аустријанци ушли у Црну Гору 1916. године, заробили су српске избеглице и послали их у логоре. Бора Станковић је упућен у Будимпешту, али се конвој због пегавог тифуса задржава у Дервенти. Сазнавши да је он у конвоју, грађани успевају да га сместе у болницу где има много боље услове. Станковић пише Кости Херману, који је на служби у Гуверману у Београду, а којег Бора зна док је био уредник часописа *Нада* (Сарајево), с молбом да му помогне. Заслугом Косте Хермана и још неких пријатеља из Београда Бору ослобађају и он се половином године враћа у Београд, где му се у међувремену вратила и породица. Познанство са Миланом Огризовићем, тадашњим уредником *Београдских новина*<sup>1</sup> и Херманом, страх од нових интернација и материјална беда наводе га да почне сарадњу са окупационим новинама, како дајући дозволу да му се објављују старија дела, тако и пишући својеврсни дневник под насловом *Београдске шетње*.

У *Београдским новинама* се током 1917. године појављују одломци из *Нечисте крви* и поједине новеле из *Старих дана* и *Божјих људи*, а Огризовић тврди да Станковић сам из својих дела вади карактеристичне “балканске типове” и да их даље „реже, дуби и мења”. Ипак, анализа објављених новела говори да у њима нема битнијих новина и да је реч о добро познатим делима Боре Станковића, којима се, по потреби, дају нови наслови.

Бора започиње *Београдске шетње* крајем 1916. године, надахнуто описујући сусрет са бистама српских писаца на Калемегдану, над којима је „за време скорашњих борби пљуштала гвоздена киша од граната и шрапнела”. („Калемегдан”, *Београдске новине*, бр. 303. од 14. децембра 1916, стр. 1.) У наредним шетњама, велики део записа посвећује својим кафанским дружењима и разноликом свету бакалина, трговаца, занатлија, бивших уметника,

---

<sup>1</sup> *Београдске новине* покренуте су 15. децембра 1915. године под патронатом Гувермана. Читаоци су у њима могли детаљно да се упознају са историјом српског позоришта, црквеном архитектуром, вајарством и српским народним обичајима, док посебну пажњу привлаче написи о ратним новинама, односу књижевности и рата и ратне репортаже о томе како грађани других европских градова живе у ратним околностима. Милан Огризовић наводи да се континуитет српске књижевности у окупираној земљи чува у фељтону *Београдских новина* и малом броју књижевних записа у *Хрватској њиви* и *Савременику* и подсећа да је “правих књижевника остало у Србији мало”. (“О Бори Станковићу”, *Београдске новине*, бр. 324, 25. новембар 1917, стр.1.)

гумаца и чиновника, из којег неупадљиво извирују, један за другим, упечатљиви ликови “кафанских људи”. У таквим (кафанским) околностима, чак и корумпирани бирократа Илија добија обресе доброте, док улога негативца по правилу припада грамзивим кафеџијама и трговцима. Бора иронично тврди да „док се цео свет труди да у Стокхолм пошаље изасланике за мир, дотле се београдске кафеџије и још неки трговци спремају да пошљу неку своју депутацију и изасланство, које ће тамо гласати – против мира.” („Кафеџијска посла”, *Б.Н.*, бр.152, 5.јун 1917, стр.1) У *Београдским шетњама* рат се појављује спорадично и то пре свега као оквир за приказ психозе окупације у Београду и срамног понашања београдских богаташа. Јетким, саркастичним и оптужујућим гласом, Бора Станковић у *Београдским новинама* обелодањује „сићушност и подлост, превртљивост лажних патриота, фразера и декламатора” и даје „мрачну, животно истиниту слику једног периода”. (Глигорић, 1966: 380) Оштра критика Боре Станковића и лепо извајани ликови „кафанских људи” остају замагљени честим прозаичним и фамилијарним приказима малограђанских ситуација.

Зоран Миладиновић у докторској дисертацији „Српска ратна књижевност” одбрањеној 2013. године на Филолошком факултету у Београду констатује да неостваривање предвиђања Милана Огризовића како ће Бора Станковић “након рата бити једини кадар да напише трагедију своје земље” лежи у чињеници да уметничка снага писца опада у годинама балканских ратова и окупације Србије у Првом светском рату. Не доводећи у питање дату оцену, ипак тезу морамо ублажити ако узмемо у обзир наводе самог писца у интервјуу Бранимиру Ћосићу, и промену дискурса довести у везу са положајем уметника у рату. На почетку интервјуа, Бора проговара о свом схватању књижевности:

„(...) Ствар је у овоме: ако човек не може да даје увек нешто боље и јаче него што је раније давао, најбоље је да не даје ништа. (...) После ових грозота, како мора ономе, који је видео сву несрећу и разумео је, (...) како мора ономе да изгледа ништаван сав човеков напор. Каква уметност, каква књижевност! Шта она ту може да учини, како да оплемени оно што се не да оплеменити: искасапљене људе, просута црева, крв?... А ми који смо били ту и видели не можемо да идемо даље и да пишемо о другоме: сва та грозота је присутна. Можда ћемо моћи да је се ослободимо за десетину година.”



(Разговори Борисава Станковића са Бранимиром Ћосићем, у: Станковић, 1991: 347 – 348)

Можда су и отуда личне, дневничке и аутобиографске белешке о Првом светском рату остале на радном столу све док их, после пишчеве смрти, није пронашао Драгутин Костић, редактор и приређивач првог издања сабраних дела Боре Станковића 1928. године.<sup>2</sup> Приповедач је био свестан да су пренаглашене, на моменте и прозаичне наративне целине условљене темом о којој је било речи, те неподобне да се у таквом облику објаве. Можда је његова смрт десет година касније антиципирано коначно и једино могуће „ослобађање” од утиска ратних страха.

Уколико се, вођени критичарско-теоретичарским интенцијама, буде тражила унифицираност, чак правилност у приповедачком поступку, парадигма ће се извести на неочекиваном фону. Свесни свог ограничења тезе да се Борин наративни дискурс препозна као „ослобађање” од „фиксација”, о чему је говорио Видосав Стевановић у поговору приређеног издања Станковићевих *Успомена*, може се и у фрагментима објављеним 1928. године под насловом *Под окупацијом*, једнако као и у његовој основној тематско-мотивској опредељености за локални колорит, оличен у детињству и младости проведених у Врању, говорити о успостављању **наративног идентитета**. Да се подсетимо, Пол Рикер уводи овај термин у трећем тому *Времена и приче* (1995) и он означава неминовност наратива (који је и сам подражавање делатности на укрштању историје и фикције) током

---

<sup>2</sup> Драгутин Костић је у ову књигу унео оне Станковићеве рукописе, завршене и незавршене, које је после његове смрти нашао на гомили и за које је изгледа још сам писац био предвидео провизоран наслов "Под окупацијом". Ту су се нашле, поред посвете и "Покушаја аутобиографије", још и његове "Успомене" с "белешкама" које иду уз њих (то јест под истим овим насловом), затим његове репортаже из *Београдских новина*, којима је редактор дао исти онај наслов који је имала и новинска рубрика у оквиру које су излазиле, то јест *Београдске шетње*. Међутим, у том одељку се налазе и неки други његови необјављени рукописи, боље да кажемо одломци, који би по својој садржини могли да се сврстају под исти наслов као и репортаже. На даљих двадесетак страна се налазе белешке о једном посебном соју људи који су под окупацијом остали да живе у Београду, а које је сам Станковић назвао "забушантима". Зато је одељку у који је сврстао ове Станковићеве белешке Костић и дао наслов "Забушанти", нашавши га међу Станковићевим рукописима. У тај је одељак унео такође и једну репортажу објављену у *Београдским новинама*. Њу је једину издвојио од осталих, јер је сматрао да јој је ту место. На крају књиге, у поглављу под насловом "Сурдулица", налазе се, како смо већ напоменули, три кратка текста. Један је о зверствима бугарских окупатора у Сурдулици, док у другом и трећем пише о Томи П. Ђурђевићу и Аритону Миљковићу, људима из тих крајева које је лично познавао, а који су такође били жртве бугарских кољача. Да напоменемо да је, по свој прилици, већину текстова у овој књизи написао или при самом крају окупације или тек после ослобођења Београда 1918. године, осим, наравно, репортажа које је објављивао у *Београдским новинама* од децембра 1916. до марта 1918. године. Да је текстове који су се затекли у рукопису писао углавном у том времену, може да се претпостави већ на основу тога што би се, да их је записивао још док су Аустријанци држали Београд чврсто под својом влашћу, изложио опасности, ако би ти рукописи дошли до њихових руку, да га интернирају или да му се деси још и нешто горе од тога. То је, уосталом, претпоставка и самог редактора Д. Костића. (Миљковић, 2005: 73-89)

процеса успостављања сопственог идентитета. Прича врши редескрипцију живота кроз фикцију. „Зар не сматрамо људске животе читљивијим кад су објашњени у причама које људи причају о себи?“, каже Рикер. (Буџинска, Markovski 2009: 199)

Тако посматран наративни идентитет код Станковића се појављује као „лик одражен у мноштву огледала, мултиципиран“. (Стевановић, 1991: 362) Ова дисонанца читава се као последица промене дискурса, а тиче се промене тематско-мотивског слоја у делима написаним пре и после Првог светског рата.

Велики рат је, као и за многе писце, код Станковића означио прекретницу. Он се зато може и посматрати као демаркациона линија која ће непосредно утицати на његово стваралаштво. Велики рат као велика тема променио је сам фон Бориног приповедања. Оспеднутост ратним страхотама, као и оптужба за колаборационизам, дале су основну боју *Успоменама*, *Белешкама*, *Београдским шетњама* и *Забушантима*, штампаних под једним називом: *Под окупацијом*.

У критици о српској ратној књижевности уочена је дистинкција између литературе писане на ратишту, и оне написане у изгнанству, ропству или под окупацијом. Стојан Ђорђевић, пишући о улози повлашћеног наратора-очевица и поступку идентификације, наводи примере Станислава Винавера, Светозара Ђоровића, Велибора Глигорића, који у својим ратним искуствима не могу да нађу упоришта за идентификацију као једнодимензионални општи приступ стварности рата. „Они су се већ уверили у злу природу ратовања да би се могли непомућено препустити идеалу. Њихова сведочења носе у себи одређену горчину и дистанцу према збивањима.“ (Ђорђевић, 1988: 397 – 408)

Ни код Боре нема херојског патоса ни афирмације родољубља, већ њихове демистификације у ликовима ратних профитера и аутобиографским сликама сопственог пада. Сведочења сабрана у једној књизи одговор су на све оптужбе за колаборационизам, а са друге стране и значајна слика живота у окупираној престоници. С тог становишта књига *Под окупацијом* заслужује посебну пажњу, јер о окупацијским данима у Београду у Првом светском рату, нашим људима који су живели у њему и њиховом односу са окупацијским властима нема много писаних сведочанстава. Отуда се недостаци на стилском и плану организације текста оправдавају одавно препознатом Борином синкопираном мелодијом, наговештајима

заумног и невидљивог, уз истицање документарне вредности поменути грађе.

### Литература

Bužinjska, A. M. Pavel Markovski. 2009. *Književne teorije XX veka*. (I. Đokić Saunderson, prev.). Београд: Službeni glasnik.

Глигорић, В. 1966. *Српски реалисти*. Београд: ИП Просвета.

Ђорђевић, С. 1988. *Ратна мемоарска и дневничка проза*. Београд: Нолит.

Миладиновић, З. 2013. *Српска ратна књижевност*. Београд: Филолошки факултет. Необјављена докторска дисертација.

Миљковић, Александар. 2005. Размишљања над књигом *Под окупацијом* Борисава Станковића. *Херетикус*: часопис за преиспитивање прошлости, вол. 3, но. 2, 73-89.

Огризовић, Милан. 1917. О Бори Станковићу. *Београдске новине*, бр. 324, 25. новембар 1917, 1.

Станковић, Б. 1991. *Успомене*. Београд: ИП Београд.

Стевановић, В. 1991. Одломци трагања за Борисавом Станковићем, у: Борисав Станковић. *Успомене*. Београд: ИП Београд.

### SUMMARY

MIHAILOVIĆ Sena, Ph.D. student  
Institute for Serbian culture Priština – Leposavić

### THE FIRST WORLD WAR IN THE BORISAV STANKOVIC'S LITERATURE WORK: THE MEMORIES AND NOTES

Writing about 'under-occupation' is one of the most important and unavoidable determinant in acceptance of Borisav Stankovic literature work. Beside all adversities which emerging from the war, it also caused accusation for collaborationsm. The original research work contains interpretations of *Uspomene*, *Beleške*, *Beogradske šetnje* and *Zabušante* in order to position the individual – modern; its experience of war as well as the changes which this great topic brought into the stylistic field in whole Stankovic's opus (escape of recognizable local themes and motifs). On the other hand, insight into chronology and the frequency of his dramas on the stage will complete and present Borisav's ungrateful position during First World War and consequences of the subsequent reception.

**Key words:** Borisav Stankovic, First World War, collaborationism, modernism, reception.

**Мосенко Н. Д.,  
здобувач кафедри інструментального виконавства  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини**

## **СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ**

Сьогодні мистецтво у системі сучасної освіти розглядається як суттєвий компонент загальної освіти. Його могутній пізнавальний і виховний потенціал пов'язаний з естетичною природою, завдяки якій осягаються потаємні найскладніші процеси духовного життя людини, її внутрішнього світу.

Сучасне навчання, і мистецьке, зокрема, ґрунтується на засадах особистісно-зорієнтованого і компетентнісного підходів, визначених в основних нормативних документах освіти – державних стандартах, навчальних планах, програмах.

До числа найбільш актуальних питань педагогіки відносяться ті, які пов'язані з рівнем і ступенем готовності молодих фахівців до майбутньої діяльності. Не можна не відзначити в цьому зв'язку, що сьогодні все більше очевидний дисбаланс між вузько орієнтованою спрямованістю навчання в музичних навчальних закладах різних рівнів і тими вимогами, які висуваються перед випускниками цих навчальних закладів сучасними умовами праці. Останні вимагають від цих фахівців широкого спектру знань, умінь і навичок, які могли б дозволити їм займатися різними видами діяльності, затребуваними в тих чи інших реальних умовах. „І якщо ми дійсно стурбовані проблемою відродження національних культурних цінностей, – підкреслює А. Болгарський, – то програма дій насамперед має бути спрямована на виконання соціального замовлення суспільства, а саме – на педагога національної школи, здатного здійснювати художньо-естетичне виховання підрастаючого покоління”. Саме у ВНЗ у процесі навчання закладаються основи інструментально-виконавської культури та майстерності, що сприяють професійній досконалості та

готовності до майбутньої діяльності. Така готовність дозволяє молодому педагогу-музиканту впевнено почувати себе у професійній діяльності.

Сучасні наукові концепції з проблем взаємодії педагогічної і виконавської майстерності висвітлені у працях О. Маркової, В. Белікової, М. Давидова, В. Москаленка та ін. На жаль, ці дослідження не знайшли належного застосування у широкому загалі підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Ми помічаємо, що майбутні педагоги відчують неабиякі труднощі у виконавській діяльності.

Сучасні вимоги до якості підготовки музикантів-виконавців, пов'язані з підвищенням соціального статусу музичного мистецтва, спонукають педагогів переглядати сформовану методику інструментальної підготовки музикантів-виконавців, займатися пошуком нових, більш ефективних засобів розвитку виконавської майстерності, глибинних резервів музичної творчості.

Очікується, що випускник вузу, вчитель музики здатний на високому технічному та художньому рівні виконувати твори, які передбачені для слухання програмою з музики для середніх загальноосвітніх закладів, а також й інші, з якими він вважає за необхідне ознайомлювати дітей. Практично значима для вчителя також сформованість навичок акомпанементу співу дітей та власному під час роботи над піснями та їх виконання, що також передбачає володіння інструментом. Деякі форми позаурочної та позашкільної культурно-освітньої роботи вчителя музики також можуть вимагати від нього виконавської компетентності. Враховуючи, що певна частина студентів та випускників-музикантів працюють в дитячих музичних школах та інших закладах культури, вимоги до їх виконавської майстерності ще більш зростають. Високий рівень музичної, й, зокрема, музично-виконавської культури вчителя музики є необхідною умовою ефективного досягнення цілей, що постають перед ним в процесі роботи з дітьми. Інтерпретаторська, виконавська діяльність виступає значущим фактором становлення музично-виконавської культури майбутнього вчителя. Взагалі, фортепіанна підготовка розглядається як значимий фактор формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики. Отже, опанування художньо-виконавською майстерністю є одним з основних завдань, що постає перед студентом будь-якого музично-педагогічного

закладу і з більшою чи меншою ефективністю вирішується ним в учбовому процесі.

Однією з найбільш актуальних проблем, досліджуваних сучасною теорією вищої професійної освіти студентів музичних вузів, є проблема критеріїв оцінки їхньої компетентності, освіченості і вихованості. Причому такими критеріями вважаються не суми певних предметних знань і відповідних їм спеціальних умінь і навичок, а необхідні для виконання функцій професійної діяльності соціальні та персональні компетенції, гнучкі орієнтування в світі духовних багатств та художньо-естетичних цінностей, що входять в структуру професійного світогляду та художньо-естетичної культури майбутнього музиканта.

Найважливішою складовою професійного становлення музиканта є досконала музично-виконавська підготовка. Автор концепції масового музичного виховання Д. Кабалевський із сукупності професійних умінь учителя-музиканта виокремлював володіння музичним інструментом. Слід зазначити, що інструментально-виконавська підготовка пронизує весь період навчання на музично-педагогічному факультеті. Закладені нею основи піаністичної майстерності використовуються у концертмейстерському, вокальному, диригентському класі, в циклі музично-теоретичних дисциплін, в процесі педагогічної практики і в майбутній діяльності вчителя. С. Ліпська зазначає: „...виконавство як вид діяльності в музичному мистецтві розвиває художньо-творчі здібності особистості, позитивні риси характеру, допомагає виробити власні життєві орієнтири через переживання та виконавську співтворчість у ході реалізації авторського задуму” [2, с. 193].

Інструментальне виконавство є сферою, в якій особистість може виявити себе в усій багатогранності духовного світу. Виконавство потребує залучення нервової, психічної, інтелектуальної, емоційної та вольової сфер людини, за допомогою яких особистість виконавця спрямовує свої зусилля в відповідному напрямі, поступово набуваючи навичок виконавської майстерності. „Майстерність, – зазначає К. Платонов у праці „Питання психології праці”, властивість особистості, набута в процесі її досвіду як вищий рівень опанованих професійних умінь у певній галузі на основі гнучких навичок і творчості” [3, с. 125].

Тому музично-виконавська майстерність особистості формується в процесі професійної підготовки та виконавської

діяльності, виявляючи при цьому рівень набутих умінь, навичок та інтерпретаторської творчості. „В зв'язку з цим основне завдання навчального закладу полягає не лише у тому, щоб призвичаїти учня й студента до постійної роботи над собою, але й виховати у них потребу по життєвого самовдосконалення. Особливо це стосується професійної майстерності” [1, с. 104].

Важливими дидактичними засадами розвитку знань учителя-музиканта є власне творче, естетичне та професійне самовдосконалення молодого педагога, доповнення особистої інформаційно-методичної бази, створення індивідуальної рухливої системи ефективних педагогічних знань і навичок, що відповідають конкретним завданням. Відвідування концертів академічної музики, оперних та музично-драматичних спектаклів тощо (разом зі студентами, колегами, самотійно); музикування за інструментом, колективний спів; ознайомлення з новими музичними творами різних форм, жанрів, стилів; підготовка і виступ як виконавця (виконавців) на місцевих, регіональних та інших конференціях, фестивалях, концертах, спектаклях тощо активно сприяють творчому самовдосконаленню вчителя-музиканта.

Отже, вдосконалення виконавської майстерності передбачає такі основні види діяльності:

- читання нот;
- ескізне вивчення творів;
- самотійна робота над музичним твором;
- сольне виконання творів на естраді;
- відтворення змісту емоційної глибини музичних творів;
- розкриття ідеї музичного твору й уміння його інтерпретації;
- усвідомлення результатів публічного виконання.

Цілісне пізнання музичного твору, осягнення його емоційно-образного змісту, розуміння нотного тексту як засобу передавання художньої інформації, опанування основ виконавської техніки та здатність адекватно втілювати художні задуми є основними завданнями як інструментально-виконавської, так і професійно-педагогічної діяльності майбутніх мистецького спрямування.

## Література

1. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: Навч. посіб. / І. А. Зязюн, Г. М Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
2. Ліпська С. Л. Особливості музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка / С. Л. Ліпська. – С. 192 – 195.
3. Платонов К. К. Вопросы психологии труда / К. К. Платонов. – 2-е изд. – М. : Медицина, 1970. – 264 с.

**Нарожна Н. О.,  
старший викладач, концертмейстер  
Ладижинської ДМШ**

### **ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ НАД ФОРТЕПІАННИМ АНСАМБЛЕМ ЯК ОДНА ІЗ ФОРМ СПІЛЬНОЇ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Гра в чотири руки - вид спільного музичного виконавства, яким займалися за всіх часів, при кожному зручному випадку й на будь-якому рівні володіння інструментом. Ансамблеве музикування містить у собі величезну користь для стимулювання музичного розвитку учнів. Гра в ансамблі являє собою форму діяльності, яка відкриває дуже сприятливі можливості для всебічного широкого ознайомлення з музичною літературою. Перед музикантом проходять твори різних художніх стилів, історичних епох. Ансамбліст перебуває в особливо сприятливих умовах – поряд з репертуаром адресованим власне роялю, він може користуватися також оперними клавірами, аранжуваннями симфонічних, камерно-інструментальних і вокальних творів. Ансамблеве музикування – одна з форм спільної музично-виконавської діяльності. Ансамблева гра – постійна і швидка зміна нових музичних вражень і відкриттів, інтенсивний приплив багатой і різнохарактерної музичної інформації. Забезпечуючи безперервне знаходження свіжих і різноманітних вражень і переживань, ансамблеве музикування сприяє розвитку центра музикальності,



емоційної чутності до музики, накопичує запас яскравих численних слухових уявлень, стимулює художню уяву. На емоційній хвилі відбувається загальний підйом музично-інтелектуальних дій. Ансамблева гра відрізняється від сольної насамперед тим, що і загальний план і всі деталі інтерпретації є плодом роздумів і творчої фантазії не одного, а декількох виконавців і реалізуються вони їхніми спільними зусиллями. Процес визрівання художнього задуму і процес його втілення в конкретних звукових образах у ансамбіста і соліста різні. Якщо піаніст - соліст може відтворити звучання п'єси в цілому, то піаніст - ансамбіст тільки звучання своєї партії.

Метою ансамблевої гри є доцільне відтворення духовно-змістового задуму композитора, який міститься в музичному творі. Оскільки музичний твір фіксує художні образи в звуковій формі, музиканти прагнуть донести до слухачів через багаточасовий інтонаційний процес як об'єктивну суть твору, так і найтонші відтінки почуттів, психічних станів, викликати своєю інтерпретацією відповідні переживання у людей що сприймають музику. Цей процес потребує від виконавців володіння певним обсягом професійних знань та системою видів діяльності, спрямованих на розвиток професійно важливих властивостей особистості, а також націлює на формування специфічних ансамблевих навичок.

Спільну музично-виконавську діяльність можливо розглянути як предмет засвоєння і метод навчання одночасно. Такий підхід ґрунтується на принципі єдності свідомості й діяльності. Ансамблеве музикування сприяє інтенсивному розвитку здібностей учня-музиканта: музичного слуху, пам'яті, моторних навичок. Розвиток цих здібностей відбувається в різних видах музичної діяльності – у прослуховуванні музики, вивченні музично-теоретичних дисциплін, але особливо ефективно, коли учень власноруч оперує матеріалом.

Ансамблеве виконання має свою специфіку вивчення твору напам'ять. Якщо в сольному музикуванні дуже часто переважає звичка вправлятися механічно, не доходити до змісту, то гра в ансамблі цього не допускає. Пам'ять ансамбіста формується більш інтенсивно. Поглиблене розуміння музичного твору, його образно-поетичної сутності, особливості його структури, форми, утворення-основна умова успішного художнього повноцінного запам'ятовування музики. Ансамблеве виконання напам'ять відкриває шляхи для розвитку аналітичної, логічної, раціональної пам'яті. Перш ніж перейти до заучування напам'ять партнери

повинні зрозуміти музичну форму в цілому, усвідомити її як якусь структурну єдність, потім переходити до диференційованого засвоєння складових її частин, до роботи над фразуванням, динамічним планом і т.д. Знання цього особливо необхідно виконавцеві другої партії, тому що вона звичайно представлена або акордовою фактурою, або розкладеною (арпеджіо) і не маючи уявлення про першу партію учень не зможе для себе вибудувати твір структурно. Виконавцеві другої партії необхідно також загострити увагу на гармонічному аналізі і опираючись на гармонію, вчитися подумки чути всю музичну тканину твору. Такий спосіб запам'ятовування, позбавлений опори на реальне звучання, ґрунтується винятково на слухових уявленнях учня.

Аналіз музикознавчих та музично-педагогічних досліджень свідчить про те, що технічно грамотне ансамблеве виконання передбачає: синхронізацію звучання всіх партій (єдність темпу і ритму учасників ансамблю; врівноваженість у силі звучання всіх партій (єдність динаміки); узгодженість штрихів усіх партій (єдність прийомів, фразування, артикуляції). Слід зазначити, що узгодження темпу і ритму є важливою умовою ефективності спільної музично-виконавської діяльності.

Спільна діяльність партнерів перед усім спрямована на досягнення синхронного виконання музичного твору. Єдність трактування та відчуття темпу є найпершою умовою ансамблю. Ансамбль вимагає від учасників впевненого бездоганного ритму. Ритм в ансамблі має бути колективним. Синхронність є однією з технічних вимог спільної гри. Одночасний вступ звичайно досягається не помітним жестом одного з учасників ансамблю. Корисно порадити виконавцям одночасно із цим жестом взяти подих. Одночасність закінчення фрази, частини твору – є не менше значимою аніж їх виникнення. Не разом знятий акорд спричиняє таке ж не приємне враження як і не разом узятий. Синхронність вступу і зняття звуку досягається значно легше, якщо партнери правильно відчують темп ще до початку гри. Музика починається вже в ауфтакті. Ауфтакт - це темпоральний імпульс, спрямований на підготовку майбутнього звучання, який завчасно показує темп, динаміку, характер звукоутворення. Ледве помітні рухи голови, корпусу, рук, спільного віддиху цілком відповідає меті визначення необхідного виконавського завдання й точного часу його виконання.

Поряд із завданням синхронізації звучання, тобто єдності темпу і ритму, дуже важливим для якісного ансамблевого виконання є врівноваженість динаміки й узгодженість штрихів усіх партій. Найбільш поширений недолік виконання - динамічна одноманітність. Потрібно пояснювати учням, що динаміка ансамблю завжди ширше і багатше динаміки сольного виконання. Ансамблісти мають точно і ясно уявляти загальний динамічний план твору. Потрібно визначити його кульмінацію, поступове посилення, або зменшення гучності, раптові контрастні звучання, які істотно впливають не тільки на фразування, але й на композицію твору в цілому. Неузгоджене з партнером, не продумане застосування динамічного нюансу може зробити загальне виконання безглуздим. Тому створення єдиної у всіх деталях динаміки – обов'язкова умова технічно-грамотної гри.

Великої уваги вимагає й ретельна робота над штрихами. Художня доцільність і переконливість штрихів у партіях зумовлена вимогами загального звучання ансамблю. Артикуляція в комплексі виражальних засобів має надзвичайно важливе значення. Робота над штрихами – це уточнення музичної думки, знаходження найбільш вдалої форми її вираження. Лише при загальному звучанні партій може бути визначена художня доцільність і переконливість рішення будь – якого штрихового питання. Оволодіння технікою спільного виконання ґрунтується на специфічних компонентах спільної гри. Тому індивідуальна робота в класі повинна бути спрямованою на активізацію професійно-важливих властивостей особистості, розвиток музичних здібностей та формування професійних навичок ансамблевого музикування. Спільна музична виконавська діяльність має на меті практичне відпрацювання навичок ансамблевого музикування та моделювання ситуації майбутньої професійної діяльності. Загальною вимогою до репертуару, що використовується, є поступовість ускладнення навчального матеріалу відповідно до рівня індивідуальної музично-теоретичної та віртуозно-технічної підготовки учнів.

Отже, в цілому можна дійти до висновку, що основним у вирішенні завдання формування ансамблевої майстерності є безумовно, сам процес гри в ансамблі. Спільне виконання музичних творів вимагає від партнерів розвиненої здатності до передчуття виконавських намірів одне одного, формує здатність до чіткого аналізу індивідуальних дій кожного з партнерів та вчасного коригування індивідуальних виконавських прийомів на користь

нових-ансамблевих. Спільна діяльність учнів створює умови для зближення всього комплексу їх художніх здібностей, для емоційної відкритості й довіри, для активізації особистого розвитку та стимулювання творчого мислення.

### Література

1. Готлиб А. Первые уроки фортепианного ансамбля / А. Готлиб. – М. : Музыка, 1971. – 53 с.

2. Самойлович Т. Некоторые методические вопросы работы в классе фортепианного ансамбля // О мастерстве ансамблиста / Т. Самойлович. – М. : Музыка, 1988. – С. 55 – 80

3. Сорокина Е. Фортепианный дуэт. История жанра / Е. Сорокина. – М. : Музыка, 1988. – 319 с.

**Нарожна Н. О.,  
старший викладач, концертмейстер  
Ладижинської ДМШ**

### **РОБОТА НАД ПОЛІФОНІЄЮ З УЧНЯМИ ДМШ**

Робота над поліфонічними творами є невід'ємною частиною навчання фортепіанного виконавського мистецтва. У широкому змісті слова можна сказати, що фортепіанна музика вся є поліфонічною. Тому виконання поліфонічного мислення, поліфонічного слуху, тобто здатності розчленовано, диференційовано сприймати і відтворювати на інструменті поєднаних в одночасному розвитку звукових ліній – один з найважливіших і найбільш складних розділів музичного виховання. Серед численних методичних задач, які стоять перед викладачами ДМШ, виховання вміння виконувати поліфонічні форми належить до найскладніших. Поліфонія – один з найважливіших засобів музичної композиції і художньої виразності. Її виконання потребує від музиканта не тільки відповідної техніки, а насамперед розвиненого музичного мислення. Робота над поліфонічною літературою є однією із найбільш складних областей виховання і навчання піаніста. Вивчення поліфонічної музики не тільки активізує одну із важливих сторін сприйняття музики –

багатоплановість, але і розвиває інтелектуальне музичне мислення піаніста. Насиченість фортепіанної літератури поліфонією ставить перед піаністом складне завдання одночасного проведення кількох голосів та їх поєднання в одне ціле. Пріоритетне завдання педагога, вивчаючи поліфонічні твори із учнем, розвивати в учнів – піаністів рельєфне виконання усіх елементів музичної тканини, прослуховування кожного голосу та інтелектуальне мислення.

Поліфонія – це багатоголосна музика, в якій голоси мелодично-самостійні і більш або менш рівноправні по своєму звучанні і гармонії. Поліфонія, як особливий тип багатоголосного викладу пройшла тривалий шлях історичного розвитку. При цьому роль її була не однаковою в окремі періоди; вона то зростала, то падала в залежності від змін художніх задач. Сприйняття поліфонії для учня є складним, потрібно відчувати і усвідомити зміст кожного із голосів, сприйняти логіку їх співвідношення. Перед піаністом поліфонічна музика ставить ряд особливо важких задач. Він повинен вміти одночасно вести декілька мелодичних ліній, декілька голосів з характерним для кожного туше, динамічними відтінками, артикуляцією, фразуванням і об'єднувати разом з тим всі ці голоси в єдиний виконавський процес. Виконання поліфонічного твору потребує внутрішнього слуху і поліфонічного мислення. Якщо учень-піаніст не володіє розвиненим поліфонічним слухом і необхідними навичками у виконанні поліфонії, його гра не буде художньо-повноцінною. Саме тому навчатись поліфонії потрібно починати з самого початку навчання музиці та її осмисленні.

Уже з перших кроків навчання учні проходять п'єси старовинних російських і радянських композиторів, в яких є елементи поліфонії. Поліфонія в цих п'єсах, в основному підголосна, а в деяких – з елементами імітації. В результаті роботи над такими творами в учнів накопичуються потрібні навички, які дозволяють перейти в середніх і старших класах, до вивчення більш складної імітаційної поліфонії. Важливо, щоб на всіх етапах роботи над поліфонією в учня була максимальна увага до якості звуку.

В середніх класах дитячої музичної школи велике місце займають легкі поліфонічні твори. Починаючи з третього класу, при вивченні більш складних творів необхідно домагатись того, щоб учень з самого початку як найкраще почув поліфонічне співзвуччя. Якщо два голоси проходять одночасно в партії правої чи лівої руки, учневі корисно пограти спочатку двома руками, так йому буде значно

легше досягти необхідного звучання і стане яснішою ціль роботи. Після того, як завдання в роботі над поліфонією буде зрозуміле учнем, а співзвуччя голосів по можливості почуте, потрібно починати працювати з ним над окремими голосами. Перш за все пропонується дитині зіграти кожен голос з початку до кінця цілком закінчено, свідомо та виразно, як самостійну мелодичну лінію. Нерідко діти це роблять формально, недооцінюючи значення роботи над голосами. Цю роботу потрібно доводити до такого моменту, коли учень дійсно досконало може виконувати окремо кожен голос як самостійну мелодичну лінію. Після детального вивчення окремих голосів їх корисно вчити парами, тобто по два голоси одночасно. При цьому важливими складниками є слуховий контроль учня виконуваної музики, звукова ціль і характер кожної мелодичної лінії. Для забезпечення необхідного слухового контролю пропонується при з'єднанні голосів грати їх спочатку окремими невеликими побудовами, а не з самого початку до кінця, повертаючись повторно до більш важких місць, та грати їх по декілька разів. Достатньо ефективним способом є такий вид роботи, коли учень один голос співає, а інший грає на фортепіано.

Потрібно відмітити, що систематичне розучування в класі поліфонічних творів таким способом сприяє розвитку поліфонічного слуху та залученню учнів до поліфонії. Часто діти вивчають і грають поліфонію механічно, коли пальці ідуть перед свідомості, не підкоряючись їй з м'язовою перенапругою рук. Це заважає учневі думати, мислити, слухати. Нічого не повинно стояти між мисленням і кінчиком пальця. Причиною є невміння працювати в повільному темпі, що являється обов'язковою умовою при вивченні поліфонічного твору. Не дивлячись на всі поради, прохання викладача грати повільно, вдумливо та свідомо, учні найчастіше за все грають вдома в такому темпі, при якому свідомість нічого не встигає „підказувати” пальцям (часто такий темп їм здається повільним). І якщо боротьба викладача за розумову активність в домашній роботі не буде занадто енергійною, то можна бути впевненим, що результат цієї роботи буде малоефективним.

Відомо, що до роботи над динамічною виразністю часто учні відносяться формально. Немало зусиль потрібно від викладача на те, щоб побороти таке формальне відношення дітей до динамічних відтінків. Будь-яку зміну сили звуку школяр повинен відчувати як необхідність, що витікає із розвитку музичної фрази, її внутрішньої

логіки, адже посилення динаміки пов'язане з напрямком мелодії до кульмінаційного звуку фрази, а послаблення звучання, до її завершення.

Поліфонічний твір потрібно вчити по розділам, доки не відточена експозиція, яка являється фундаментом, рухатись далі не слід. Найбільшої уваги вимагає до себе тема, корінь із якої виростає увесь твір. Для того, щоб учень добре відчув тему, йому корисно її проспівати спочатку вголос, а потім про себе, подумки. Лише тоді грати, досягаючи співучості і рівності як звукової так і ритмічної. Необхідно вчити в повільному темпі кожен мотив окремо. Вимоги протяжного, добре прослуханого звуку мають проходити через всі етапи роботи. Знайти звукове забарвлення теми, відповідне до її характеру – дуже важлива та важко виконуюча задача.

Перед тим, як задати для розучування поліфонічний твір, необхідно переконатися в тому, що завдання в усіх його відношеннях доступне та посилене для учня, що учень підготовлений до розуміння змісту твору. Якщо цей зміст не доступний на даному етапі розвитку учня, то вивчення перетворюється в формальне, примітивне тренування без зацікавленості, та результату в роботі. Звичайно, в завданнях має бути щось нове в прийомах виконання та структурі, але можливість розуміння і здійснення цього нового має бути забезпечене здобутими раніше знаннями і вміннями учня. Тобто, кожне завдання має допомагати учневі піднятися в навчанні з однієї сходинки на іншу. Саме такий поступовий рух є найбільш швидким шляхом в здобутті майстерності. При такій послідовності можна бути впевненим, що учень дійсно рухається вперед. Але може, нажаль, бути і по іншому. Якщо учень працює не послідовно, може статися, що він буде вимушений повертатися назад, і не завжди легко буде дошукати та зрозуміти які саме необхідні для успіхів відсутні знання та навички. Найкращі результати досягаються, коли учень вчить не поспішаючи, коли йому дається можливість вгратися, вслухатись в саму тему та її розвиток.

Таким чином, вивчення поліфонічних творів являється відмінною школою слухової підготовки учня до виконання фортепіанних творів різних жанрів. На уроці з фаху досить багато уваги необхідно приділити тому, щоб навчити учня вмінню розбиратися в нотному записі поліфонічної музики. Це є важливою та необхідною умовою грамотної роботи над твором та відношення в цілому. Важливим є те, щоб побачене учнем в нотах стало багатством

його внутрішнього слуху. Інакше нотні визначення залишаться лише нікому не потрібною мертвою буквою. Оживають ці „букви” лише при дотику з чутким музичним вухом.

### Література

1. Алексеев А. Методика обучения игре на фортепиано / А. Алексеев. – М. Музыка, 1978. – 286 с.
2. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Л. : Гос. муз. изд-во, 1971. – 379 с.
3. Скребков С. Полифонический анализ / С. Скребков. – М. : Музгиз, 1940. – 184 с.

**Нарожна Н. О.,  
старший викладач, концертмейстер  
Ладижинської ДМШ**

### **ЧИТАННЯ НОТ З АРКУША ЯК СКЛАДНИК КОМПЛЕКСНОГО РОЗВИТКУ УЧНЯ-ПІАНІСТА**

Дитячі музичні школи, як багатофункціональні навчальні заклади, мають не лише професійні й просвітницькі цілі, а й значний виховний та освітній потенціал. Вони покликані дати учням загальну музичну освіту, виховуючи їх естетичний смак на найкращих зразках світового та вітчизняного мистецтва. Здобування професійної освіти передбачає як отримання певного обсягу знань, так і оволодіння багатьма практичними навичками. Для музиканта – виконавця вміння грамотно читати невідомий нотний текст є важливою професійною якістю, яка має безпосереднє значення у майбутній практичній діяльності. Дана форма роботи у педагогічній діяльності важлива і водночас складна особливо на початкових етапах навчання. Адже вміння читати з аркуша сприяє розвитку музичного кругозору і вихованню естетичних смаків учнів та водночас потребує безперервної систематичної роботи над даною формою.

Виховання навичок читання нот з аркуша – невід’ємна складова навчання та комплексного розвитку учня – піаніста. Коли ми говоримо про те, що піаніст гарно читає з аркуша, то маємо на увазі



високоякісне в технічному та художньому відношенні виконання твору без попередньої підготовки. Це велика майстерність, володіння котрою звично перевіряється у відповідальних обставинах: на концерті, у класі при заняттях з викладачем. Піаніст повинен подумки уявити собі форму твору, стиль, динаміку, темп, звучання в цілому, підібрати зручну аплікатуру, аж тільки потім почати виконання твору на роялі. Читання з аркуша не треба порівнювати з вивченням твору, основним його завданням є ознайомлення з музичним твором, вивчення його змісту та форми. Читання з аркуша, як засіб ознайомлення з музичним твором може та повинно існувати в практиці учбових занять, лишаючись обов'язковим компонентом у подальшій професійній діяльності кожного музиканта.

Навчитися грати ноти з аркуша – саме такою є найважливіша мета початкового періоду фортепіанного музикування. Відомо, що навчання гри на фортепіано зацікавлює та захоплює учня лише в тому випадку, коли педагогу вдається синтезувати теоретичні і практичні завдання, сприяти розкриттю світогляду та задоволенню естетичних потреб дитини.

Саме на такому підході до фортепіанної підготовки наполягав відомий викладач – піаніст Г. Ципін, наголошуючи на загальному збагаченні особистості засобами музичного мистецтва як одного з найважливіших принципів розвиваючого навчання. Методика навчання гри на фортепіано базується на сукупності розвитку виконавських навичок учнів і розширенням їх музичного кругозору. Такий підхід у музичній педагогіці забезпечується вмінням читання з аркуша фортепіанних творів від самого початку музичної підготовки учня, що захоплює його до подальшого знайомства з шедеврами музичної культури.

Формування й розвиток навичок читання з аркуша однаково обов'язкове для всіх, хто навчається музичного мистецтва, – і для майбутньої професійної діяльності, і для навичок музикування задля власного задоволення. Своєчасне напрацювання цих навичок безумовно пробуджує інтерес і любов до музики. Хто не знає рідної абетки, не вміє вільно читати, не розуміє суті того, що прочитано, природно, не виявить інтересу до літературного твору. Те саме стосується й музичної мови музичних творів.

Читання нот з аркуша сприяє розвитку музичного кругозору та професійних навиків виконавців. Гарне, вміле читання нот не є природженою здібністю, а є наслідком систематичного опанування в

галузі музикантів. До гри з аркуша потрібно пристраситися. Це повинно стати невід'ємною часткою щоденних занять кожного учня. Практика показує, що після тривалої перерви у читанні нот подальші заняття в цій галузі тимчасово ускладнюються.

У вихованні навичок читання нот з аркуша принцип „від простого до більш складного” є головним. Починати роботу з учнем потрібно з уміння розрізняти лише декілька нот, що набагато корисніше, ніж розбирати погано та неякісно велику кількість нотного матеріалу. Слід пам'ятати, задля того, щоб зусилля викладача були не марні, читання з аркуша повинно бути спрямованим та систематизованим. Корисним на перших етапах читання нот з аркуша є читання однорядкових мелодій. Необхідно обвести зором нотний малюнок, виділити його ритм, тобто прочитати зором всю мелодичну лінію, проаналізувати її. Дитина має з'ясувати, в якому розмірі написано твір, які він має ключові знаки альтерації, яка тональність твору, тоніка. Нарешті, яким пальцем розпочати гру. Основи читання нот з аркуша закладаються під час акцентування уваги учня на розмірі, ритмічному малюнку, побудові мелодії і на осмисленні аплікатури, що допоможе учневі швидко зорієнтуватися на інструменті. Подібна робота, що проводиться на початковому етапі вказує учневі на необхідність проведення такої ж роботи під час прочитання незнайомого тексту надалі. І тоді він кожного разу перед тим, як зіграти новий твір, ознайомиться з автором, назвою п'єси, темпом і його можливими змінами, визначить тональність – усе це допоможе краще зрозуміти характер твору.

Здібність бачити, читати та запам'ятовувати нотний текст трохи раніше значно впливає на якість читання з аркуша. Вміння мислити є головною умовою читання нот. Учень повинен бачити певний відрізок музичного тексту наперед. Чим більше набуто досвіду учнем у читанні з аркуша, тим більший відрізок тексту музики він охоплює своїм зором. Дивлячись у ноти, учень має за допомогою внутрішнього слуху уявити їх звучання. Тільки тоді можна натискати на ті чи інші клавіші інструменту. Відсутність вміння очима дивитись наперед (мінімум 1-2 такти), та внутрішнім слухом уявляти адекватну звукову картину – викликає чисто механічне взяття клавіші інструменту. Опанування цим навиком в кінцевих підсумках дає можливість грати ноти з аркуша без зупинок, бо всі особливості нотного тексту завчасно фіксуються нашою свідомістю, а виконавчі засоби пристосовуються до них. Взагалі при читанні нового тексту з

аркуша дуже важлива здібність музиканта почути без інструменту цей нотний запис, почути його реальне звучання, що можливе лише при наявності розвиненого внутрішнього слуху. Одним із найважливіших серед численних завдань навчання гри на фортепіано є розвиток навичок читання музичних творів з аркуша. У своєчасному і правильному вирішенні цього завдання, поза сумнівом, криється основа успіху всього навчального процесу. Для напрацювання навичок читання з аркуша необхідно звернути увагу на причинний зв'язок елементів, що становлять його головний механізм: „бачу-чую-граю”. Сукупність усіх складових навчального процесу: осмислене вивчення нотної азбуки, постійний розвиток і вдосконалення музичних даних, вироблення аналітичних і виконавських навичок – є запорукою правильного і швидкого читання з аркуша музичних творів.

Методика роботи з початківцями та учнями молодших класів дитячих музичних шкіл визначається перш за все образним мисленням дітей. Тому основою навчання в молодших класах є емоційне виховання дітей, яскравість і образність емоційних відчуттів і уявлень. Успішному проведенню уроків можуть сприяти елементи гри і зацікавленості. Теоретичні відомості в цей період навчання слід вводити по можливості поступово, ненав'язливо, в тісному зв'язку, з безпосереднім музикуванням в класі спеціального інструменту.

Отже, читання нот з аркуша – це найбільш перспективний шлях, який веде учня в напрямку загально – музичного розвитку. Передусім, – це можливість познайомитись з великою кількістю нового музичного матеріалу, на знайомство з яким витрачається мінімум часу. Читання нотного тексту – це постійна зміна нових вражень, сприйняття нового матеріалу стає більш яскравим та цікавим, це спосіб розширення репертуарного світогляду, накопичення різноманітних музично – теоретичних та історичних знань.

## Література

1. Алексеев А. Методика обучения игре на фортепиано / А. Алексеев. – М. : Музыка, 1978 – 288 с.
2. Верхолаз Р. А. Вопросы методики чтения нот с листа / Р. А. Верхолаз. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 46 с.

3. Троянова О. В. Нотна читанка / О. В. Троянова. – Вінниця: Нова книга 2012 – 92 с.

4. Шатковський Г. І. Розвиток музичного слуху / Г. І. Шатковський. – М.: Музика. 1996. – 240 с.

5. Шахов Г. И. Игра по слуху, чтение с листа и транспонирование (баян-аккордеон): учеб. пособие для вузов / Г. И. Шахов. – СПб. : Владос, 2004. – 224 с.

**Полякова Г. І.,**

**викладач**

**ВНКЗ „Білгород-Дністровське педагогічне училище”**

## **АКТИВІЗАЦІЯ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

У статті розглядається питання активізації музичного мислення майбутніх вчителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки. Визначені ефективні методи та прийоми активізації музично-інтелектуальної діяльності студентів за умови впровадження особистісно-орієнтованого підходу до викладання фахових дисциплін.

**Ключові слова:** музичне мислення, інструментально-виконавська підготовка, методи активізації музичного мислення.

Пошук нових прогресивних технологій навчання в галузі музично-педагогічної освіти, що відбувається на тлі реформування вищої школи України, методологічно ґрунтується на гуманістично-культуротворчій парадигмі, стратегічна мета якої – становлення особистості як творчого суб'єкта культури. На таких засадах актуалізується провідна культуротворча спрямованість діяльності вчителя музики, що передбачає володіння ним важливими мистецькими якостями, зокрема високохудожнім виконанням музичних творів, зумовленим розкриттям його художньо-образного змісту. У такому контексті виконавської майстерності постає завдання активізації музичного мислення, яке має непересічне значення для повноцінного, цілісного сприйняття світу, формування переконань, поглядів та системи цінностей особистості.

Мета статті полягає у визначенні методів викладання та способів активізації музичного мислення студентів в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Новітні досягнення мистецтвознавства і психолого-педагогічних наук створили новий науковий контекст для дослідження музичного мислення як різновиду художнього мислення в рамках педагогічного процесу. Значний внесок у з'ясування цього феномена становлять праці з музикознавства (М. Арановський, Л. Дис, І. Котляревський, В. Медушевський, В. Москаленко, В. Радзівон, А. Сохор, Ю. Холопов та ін.), музичної психології (Б. Теплов, В. Петрушин, Л. Самсонідзе, Г. Ципін, Є. Назайкінський та ін.), а також з музичної педагогіки (Л. Арчажнікова, М. Дяченко, В. Крицький, С. Олефір, Н. Мозгальова, О. Бурська, Н. Сулова та ін.).

Музичне мислення як образно-пізнавальна сторона розумової діяльності людини є своєрідним відображенням дійсності. Його специфічний зміст визначається музичним сприйняттям, музичними уявленнями. Музичне мислення являє собою процес аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, встановлення зв'язків і взаємозалежності між елементами музичної тканини, а також музичними поняттями на міцній основі чуттєвого сприймання – реального або внутрішнього слухання. Результати аналітико-синтезуючої музичної діяльності фіксуються у виконанні, а також у здатності давати словесні пояснення і визначення. Музичне мислення ґрунтується на глибокому розумінні змісту твору, на знанні законів його внутрішньої будови, найважливіших засобів виразності, елементів музичної мови.

Музичне мислення виконавця у широкому розумінні – це високий ступінь сприйняття образно-виразної сторони музики, яка поєднана з максимальним втіленням внутрішньо відчутого у реальне звучання на інструменті. На відміну від сприйняття музики слухачем, у виконавця те, що сприймається слухом відразу переростає у виконавську дію. Чим швидше налагоджується контакт між внутрішньо почутим та його відтворенням на інструменті, тим інтенсивніше і активніше засвоюється твір [3, с. 116].

Як зазначає у своєму дослідженні О. Бурська, особливою відмінністю музичного мислення в процесі виконавської діяльності є його функціонування у конкретній виконавсько-технологічній моделі, яка вважається першою стадією реалізації психологічної моделі виконавського образу у реальному звуковому варіанті. На цій

стадії відбувається синтез внутрішнього і зовнішнього, координування внутрішніх і зовнішніх дій [1, с. 101].

Ефективності розвитку музичного мислення в процесі виконавської діяльності сприяють:

- створення особливої музикоцентричної ситуації розвитку, центром якої стає музичний твір, а роль розвивальних факторів виконують відповідно змістовно наповнені пізнавально-творчі зв'язки на рівні „виконавець – музика/художня дійсність”;
- стимулювання та розширення когнітивних можливостей студентів за рахунок метафоризації змісту предмета пізнання;
- формування музично-естетичної компетентності студента як особливої форми його актуальних знань (понятійних знань у синкретичній єдності із відчуттям їхнього художньо-звукового змісту);
- створення атмосфери позитивної емоційної підтримки творчих виконавських спроб студента і використання „завуальованих” форм критики.

Оскільки весь процес роботи над музичним твором умовно складається з трьох етапів: аналітично-пошуковий, тренінго-репетиційний та концертно-репетиційний, відповідно до кожного можна визначити методи, що сприяють активізації процесам музичного мислення.

Методи викладання на аналітично-пошуковому етапі навчання, який охоплює початковий етап роботи над музичним твором і визначається як етап „ознайомлення та осмислення” (Г. Ципін), можна класифікувати як перцептивні, словесні, перцептивно-логічні. Перцептивні методи складають слухання музики, виконавська ілюстрація, гра з аркушу („ескізне охоплення твору”).

В аспекті розвитку музичного мислення перцептивні методи є методами опосередкованого впливу, методами „активізації невимушеного, естетично-безпосереднього сприймання студентами формально-стильових ознак поза аналітичним їх вивченням” [5, с. 15].

Словесні методи („Методи формування знань на основі словесної інформації” за В. Орловим [4, с. 54]) – найбільш традиційний засіб навчання. У процесі розвитку музично-виконавського мислення студентів словесні методи (розповідь, бесіда, робота з додатковою літературою як інформаційно-

пошуковий метод) характеризуються особливим змістовним навантаженням і проблемністю викладу, оскільки покликані поновити і розширити уявлення студентів щодо змістових і технологічних складових виконавського процесу з урахуванням концептуальних особливостей теорії музично-виконавського мислення.

Виділення словесних методів як самостійної ланки в процесі інструментальної підготовки досить умовне. Найбільше практичне навантаження лягає на методи перцептивно-логічні (комбіновані). Серед них – наочне пояснення (із використанням „графічного” аналізу нотного тексту) і виконавське демонстрування з елементами аналізу музичного твору та особливостей техніки і технології виконання. Використання просторових асоціацій з геометричними фігурами, лініями різних конфігурацій, тобто „геометризованого уявлення” музичних об’єктів є досить поширеним способом їх мислення. Сутність її, за О. Леонтєвим, у тому, що у суб’єкта в момент мисленого відтворення складного об’єкта з’являється образ певної графічної схеми, за якою розташовується уявлюваний матеріал, завдяки чому сам процес відтворення значно полегшується [2, с. 163].

Навчальна робота на тренінгові-репетиційному етапі спрямована на активізацію та розвиток внутрішньо-слухової сфери студентів, практичне засвоєння ними технологічних основ виконання із координацією слухомисленневих процесів та реального звучання з подальшим закріпленням нових виконавських умінь, як якісних новоутворень у змісті виконавської майстерності.

Серед прийомів, що властиві тренінгові-репетиційному етапу навчання та здатні активізувати музичне мислення студентів, можна виділити прийом тактильного відчуття клавіатури із запізненням звуковидобування та гри із слухомисленневою опорою на ладогармонійні центри, гру без зорової опори на клавіатуру („із закритими очима” з відведеним від клавіатури поглядом тощо), беззвучного (напівзвучного) програвання із відчуттям „під пальцями” глибини клавіатури, „аплікатурної координації” (максимальної концентрації уваги щодо координації рук на кожному моменті вертикалі фактури за умови перенесення образу клавіатури до внутрішнього плану).

Основним методом тренінгові-репетиційного етапу навчання, спрямованим на активізацію музичного мислення, є психологічно-

виконавський тренінг, сутність якого полягає у розкритті психологічних механізмів процесу виконавського звукоутворення. Цей метод спирається на самостійне виконання студентом і має за мету практичне досягнення ним стану виконавського володіння музичним „матеріалом”, керування його розвитком у процесі акустично-звукового розгортання. Створюється певна проблемна ситуація, коли у запропонованих викладачем умовах (вимогах) виконання у студентів загострюються (і таким чином виявляють себе і потребують розв’язання) виконавські проблеми, передусім, слухового характеру і пов’язані з ними проблеми рухової координації.

Роль викладача у психологічно-виконавському тренінгу полягає в спрямуванні слухового контролю студента, „фільтрацій” виконавських рухів із усуненням таких, що блокують дію слухорозумових процесів. Технологія психологічно-виконавського тренінгу відрізняється від звичайної навчально-репетиційної роботи тим, що пояснювально-ілюстративне розкриття принципів виконання змінюється тут на їх безпосередню апробацію студентом. За змістом психологічно-виконавський тренінг умовно можна поділити на два етапи: аналітико-технологічний (приспосовування техніки виконання до процесу слухомислення шляхом технічного фразування інструментальної фактури) та художньо-технологічний (коли координація слухомислення та реально-акустичного звучання отримує якість звукотворчості, художньо-творчої рефлексії тощо).

Художньо-технологічний етап психологічно-виконавського тренінгу на стадії достатнього володіння музичним матеріалом переходить на рівень концертної підготовки музичного твору, яка становить концертно-репетиційний етап навчання. Методами викладання на концертно-репетиційному етапі є художньо-образне наведення і художньо-комунікативне орієнтування. Художньо-образне наведення – метод, метою якого є „введення” студента у художньо-сміслову поле музичного твору. Палітра прийомів в межах даного методу охоплює як стильовий контекст художньої образності твору (композитор – історична епоха – національна культурна традиція тощо), так і особистісно-ціннісний (художньо-естетичне сприйняття – емоційно-почуттєве звуковираження – філософське осягнення музичного буття).

Художньо-комунікативне орієнтування як метод формування артистичного самовідчуття студентів-музикантів (усвідомлення себе



як артиста-посередника між двома світами – художньою дійсністю і духовним світом слухача) поєднує в собі практичні прийоми навчання технології звукотворчості, зокрема, техніки своєрідного „посттуше” – мисленого ведення звука після моменту звуковидобування.

Характерна особливість окреслених етапів навчання – взаємозалежність та взаємопроникнення протягом виконавського опрацювання музичного твору.

Додатково як умови активізації музичного мислення в процесі виконавської діяльності пропонуються:

- уповільнений темп виконання, який дає можливість докладного інтонування музичної тканини із налагодженням слухо-рухової координації, зберігаючи при цьому лінійність (процесуальність) слухової думки. Виконавська форма не деформується, а лише „розтягується” у часі.
- тактильне випередження (стимулювання) слухового передчуття з „накриттям” у позиційному положенні рук „повної” фактури (коли дворучний виклад фактури сприймається цілісно, недиференційовано);
- ставлення до музичної тканини як до єдиної суцільної мелодичної лінії, коли всі елементи фактури підкорені розгортанню генерального мелодичного голосу за його інтонаційною логікою як обертонове наповнення або інтонована ритмо-пульсація.
- обов'язкове підкріплення спостереження динаміки звукозв'язку у мелодичній лінії за внутрішньою ритмо-пульсацією чуттям інтонації у ладогармонічному „просторі”, що стимулює інтонований ритмо-рух музичної тканини і запобігає її „розтіканню” у часі, що є найхарактернішою помилкою студентського виконання.

Подані вище психолого-технологічні методи, які використовують викладачі основного та додаткового музичного інструменту ВНКЗ „Білгород-Дністровське педагогічне училище” Одеської області, сприяють вихованню культури виконавського звукоутворення. У міру виконавського оволодіння музичним твором змінюється вибір змісту означених методів: від внутрішньо-музичних особливостей виконуваного до позамузичних – художньо-асоціативних, образно-драматургічних, особистісно-ціннісних тощо.

На концертно-репетиційному етапі навчання ефективними є, зокрема, прийоми „оперної драматургії” (театралізації образно-драматургічного плану твору), „кінематографічного мислення”, „хорової партитури” тощо. Якщо перший з них характеризується ніби поглядом збоку на розгортання драматургії твору (застосовуються, як правило, у класичних сонатах, поліфонічній музиці), то використання прийому „кінематографічного мислення” (озвучення відеоряду) передбачає досягнення стану безпосереднього „перебування” у процесі подібного до кінематографічного розгортання художнього образу, мисленого відтворення-переживання динамічної художньої картини на уявному екрані та її музичного наповнення. (Найпродуктивніше цей прийом використовується в інтерпретації романтичної музики, що асоціюється з образами природи та зміною душевних станів і настрої на їхньому фоні).

Прийом хорової партитури, тобто виклик асоціацій із хоровим виконанням, з використанням тембральних особливостей хорових голосів та аналогій із хоровими оперними мізансценами, особливо корисний при виконанні поліфонічних творів. Проведення теми фуґи пропонується уявити як вступ окремої групи хору. Тобто можливими є асоціації, які сприяли б пробудженню уяви студента з метою досягнення тембрально-динамічної виразності поліфонічних голосів та якості їх узгодження.

Окреслені асоціативні прийоми використовуються як окремі практичні складові методу художньо-концептуального синтезу. Сутність його – у виборі вербальних аналогій щодо художньо-образного змісту музики, здатних вводити виконавця в особливий творчий стан – глибокого відчуття і переживання загального духовно-емоційного „фону” розгортання музичний „подій”. Художня цілісність на основі загального духовно-емоційного „фону” визначає тут цілісність художньо-звукову, розгорнуту у музичному виконанні.

У самостійній психологічній підготовці до публічного виступу студентам можна рекомендувати проведення своєрідного аутотренінгу, зміст якого підбирати відповідно до стимулювання бажання духовного спілкування. В межах такої орієнтації існує свобода вибору щодо її дофантазовування.

За умови використання розкритих вище методів суб’єкт навчання перебуває в стані високої музично-інтелектуальної діяльності. Такий підхід до процесу музичного виконання практично виключає можливість пасивно-репродуктивних процесів. Навіть

можливе на певному етапі навчання наслідування (зразка звучання або технічно-стильових нюансів виконання) розглядається як результат значної музично-інтелектуальної активності.

Так, на аналітично-пошуковому етапі навчання активізуються аналітично-слуховий, перцептивно-технологічний та художньо-евристичний способи творчого пізнання.

Виконавсько-психологічний тренінг передбачає слухомислене „заглиблення у звучання” та виконавсько-технологічні рефлексії як способи навчально-репетиційної діяльності.

Відповідно, аутотренінг (самонавіювання), „входження в образ” і виконавська звукотворчість є способами пізнавально-творчої діяльності на концертно-репетиційному етапі навчання.

Отже, використання методів активізації музичного мислення в процесі інструментальної підготовки студентів вимагає правильного підходу, а саме: методика розвитку музично-виконавського мислення повинна ґрунтуватись на системному поєднанні методів викладання і способів пізнавально-творчої діяльності студентів, орієнтованих на методи музично-виконавського пізнання як змістовний центр методичної системи; оптимальна процесуальна структура навчання, орієнтована на розвиток музично-виконавського мислення студентів має проходити за аналітично-пошуковим, тренінгові-репетиційним, концертно-репетиційним етапами; використання аналітично-слухових, психолого-технологічних та художньо-асоціативних методів музично-виконавського пізнання відповідно до умовних етапів навчання сприяють активізації музичного мислення студентів в процесі інструментально-виконавської діяльності.

## Література

1. Гринчук І., Бурська О. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу. Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 224 с.

2. Красовская Е. П. Охват формы музыкального произведения // Теория и методика обучения игре на фортепиано. Учеб. Пособие для студентов вузов / Под ред. А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой. – М.: Владос, 2001 – 163 с.

3. Милич Б. Воспитание ученика-пианиста / Б. Милич. – М.: Кифара, 2002. – 184 с.

4. Орлов В. И. Методические основы обучения. – М. : ИВЦ «Маркетинг», 2000. – 54 с.

5. Падалка Г. М. Актульні проблеми професійної підготовки вчителя музики// Теорія і методика мистецької освіти: Зб. Наук. Пр. / Ред. Кол. О. П. Щолокова та інші. – К : НПУ, 2000 – Вип. I. – 15 с.

6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. Пос. – К. : ТОВ „Інтерпроф”, 2002. – 270 с.

7. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика. – СПб. : Алтейя, 2001 – 319 с.

8. Яковенко Л. П. Художнє мислення в контексті музичної діяльності / Л. П. Яковенко // Наукові записки Рівненського державного педагогічного інституту. – Рівне : РДГУ, 1999. – Вип. 6. – С. 67-70.

**Радзівіл Т. А.,**  
**викладач кафедри інструментального виконавства**  
**Уманського державного педагогічного університету**  
**імені Павла Тичини**

## **ІННОВАЦІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ДО НАВЧАННЯ МУЗИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Розвиток сучасного українського суспільства потребує підвищення конкурентоспроможності української освіти, інтеграції системи української освіти в єдиний європейський освітній простір. Важливий напрям для вирішення цього завдання – покращення якості освіти, одним із чинників якого є створення умов для раннього виявлення творчих нахилів дитини. Вирішальна роль у цій справі належить педагогічним працівникам системи початкової освіти, а також навчальним закладам (училища, коледжі, університети), які готують учителів початкової школи.

Нововведення в освіті – це не особливість сьогодення. До змін освіта прагнула завжди, але наш час називають часом значних і бурхливих змін у всіх сферах суспільства, у тому числі й освіті. Реалії сьогодення вимагають впровадження у систему освіти інновацій у

вигляді технологій, щодо яких конкретно доведено доцільність та корисність.

„Інновації в освіті визнаються не лише як кінцевий продукт застосування будь-якої новизни з метою внесення якісних освітніх змін й отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту, а й як її постійне оновлення” [4, с. 42].

Інноваційна педагогічна діяльність завжди пов’язана з відмовою від штамів і стереотипів у навчанні, вихованні та розвитку студентів. Вона завжди виходить за межі діючих нормативів, передбачає розкриття особистісно-творчої, індивідуальної позиції викладача, націлена на створення нових технологій. „Шлях функціонування педагогічних ідей можна уявити таким чином: педагогічна майстерність завдяки процесам творчого пошуку сприяє віднаходженню нових способів діяльності; у педагогічній практиці ці способи поєднуються і створюють основу для розробки ефективної методики, яка після науково-теоретичного аналізу та експериментального підтвердження пропонується педагогічній громадськості та за умови схвальної оцінки набуває поширення як педагогічна інновація” [3, с. 15].

Об’єктами інновацій найчастіше можна назвати такі, як підвищення мотивації начально-виховної діяльності, збільшення обсягу навчального матеріалу на заняттях, прискорення темпів навчання, максимально плідне використання часу на заняттях тощо. „Впровадження більш продуманих методів, використання активних форм навчально-виховного процесу, нових технологій навчання, виховання – постійні сфери розробки інноваційних ідей” [1, с. 79].

Характерною рисою оновлення професійної підготовки майбутніх фахівців стає особистісно зорієнтована освіта. Вона спрямована на індивідуальний професійний розвиток молодої людини, внаслідок якого формується готовність особистості до науково обґрунтованого розуміння професійних якостей, створюється власна „Я – концепція” та виробляється стратегія професійної діяльності. „Для реалізації особистісно зорієнтованої освіти необхідно створювати відповідні умови, які забезпечать самодостатній розвиток особистості майбутніх фахівців, їх професійну культуру та самосвідомість” [2, с. 194].

Інноваційна підготовка студентів педагогічного коледжу до навчання музики молодших школярів спричинена виникненням

суперечностей між необхідністю раціонального використання часу навчання та недостатньою увагою до організації самостійної роботи студентів.

Якщо, завдяки викладачу, студент переконається, що його знання, уміння та навички зростають у геометричній прогресії, то це підвищить мотиваційний компонент через посилення бажання оволодіти обраною професією, адже він буде впевнений, що зможе досягти потрібного професійного рівня та вдосконалити його до педагогічної майстерності, а як результат – стане конкурентоспроможний на ринку праці.

Одним із важливих умінь майбутнього вчителя музики можна назвати професійне володіння грою на музичному інструменті. Це дуже кропітка і трудомістка робота, яка потребує фізичних, інтелектуальних, моральних та естетичних зусиль з боку студента, виконати яку в повному обсязі за короткий термін він зможе лише стовідсотковою власною працею з допомогою розумного і толерантного наставника.

Також (оскільки в мистецтві дуже цінується особистісне ставлення до художніх творів) на всіх етапах індивідуального навчання викладач має леліяти в студента його індивідуальність та мистецьке Я. Робити це можна, як вважала О. Рудницька, тільки шляхом розвитку творчої самостійності, оскільки людина тільки тоді знаходить себе, коли шукає сама, а не слухняно виконує вказівки, нехай і досвідченішого та талановитішого музиканта. „З цієї причини практику і методику індивідуальних занять неможливо укласти в якусь певну схему: кожен урок – це творчість педагога, що спрямовується особливостями конкретного учня, специфікою певного художнього твору, поточними та віддаленими навчальними завданнями: розвитком музичних даних, роботою над звуком, формуванням технічних навичок, пошуком художньої інтерпретації та ін.” [3, с. 146]. Вибір сукупності таких завдань ґрунтується на таких основних принципах проведення індивідуальних занять:

1) ознайомлення з рівнем музичних здібностей та можливостей кожного окремого студента. При цьому враховуються такі складові: рівень сприйняття матеріалу, рівень працелюбства на шляху досягнення мети, рівень недоліків при виконанні домашніх завдань, рівень налаштування на успіх в обраній професії, рівень сили волі для подолання труднощів і рівень відповідальності за виконання завдань, рівень самооцінки і самоповаги;

2) відбір тих видів діяльності, в яких будуть формуватися потрібні уміння і навички;

3) аналіз прогнозованих результатів, чинників, що впливають на якість підготовки кожного окремого студента;

4) розробка педагогічних ситуацій взаємодії зі студентом, що орієнтовані на розвиток його особистісних та професійних якостей;

5) аналіз шляхів розв'язання проблеми підготовки кожного студента, оскільки кожен студент – це неповторна особистість, яка не може розвиватися за загальним планом (маємо на увазі навчання гри на музичному інструменті), тому що кожен має свої недоліки, які при вмілому інноваційному підході можна успішно виправити;

6) створення індивідуальної програми розвитку кожного студента, спрямованої на досягнення високого рівня готовності до професійної діяльності. Важливою є думка про те, що в індивідуальній програмі особлива увага має приділятися тим аспектам розвитку особистості студента, які мають низький рівень. Незважаючи на вихідний рівень здібностей і можливостей кожного студента, всі мають можливість досягти вагомих результатів у навчанні;

7) створення такої атмосфери занять, що сприятиме стимулюванню позитивних емоцій художнього спілкування;

8) активізація творчої самостійності студентів та їх прагнення обґрунтовувати результати власних мистецьких пошуків.

Отже, в ситуації, яка склалася сьогодні в освіті українського суспільства зовсім не можна обійтися без інноваційних технологій у підготовці студентів педагогічного коледжу до навчання музики молодших школярів. Адже неможливо традиційними методами за короткий термін часу якісно підготувати майбутнього вчителя музики до професійної діяльності. Тому потрібно шляхом педагогічної майстерності завдяки процесам творчого пошуку сприяти віднаходженню нових способів діяльності та по-інноваційному підходити до проведення індивідуальних занять. Намагатися підвищувати мотивацію навчально-виховної діяльності, збільшувати обсяг навчального матеріалу на заняттях, прискорювати темпи навчання, максимально плідно використовувати час на заняттях, оновлювати всі методи навчання студентів.

## Література

1. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посібник для студ. вищих пед. навч. закладів / І. В. Зайченко. – 2-е вид. – К. : Освіта України, КНТ, 2008. – 528 с. – Бібліогр.: С. 499 – 520.
2. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова [та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
3. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2005. – 360 с.
4. Хрестоматія з педагогіки вищої школи : Навчальний посібник / Укладачі: В. І. Лозова, А. В. Троцько, О. М. Іонова, Т. С. Золотухіна. За заг. ред. В. І. Лозової – Х. : Віровець А. П. «Апостроф», 2011 – 408 с.

**Семенчук В. В.,**  
**доцент кафедри музикознавства**  
**та вокально-хорових дисциплін**  
**Уманського державного педагогічного університету**  
**імені Павла Тичини**

### **ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ ТЕАТР ЯК ОСОБЛИВА ФОРМА МУЗИЧНОГО ВИКОНАВСТВА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ**

ХХ ст. ознаменоване формуванням нових жанрів, заснованих на синтезі мистецтв. В даний час в області професійної музики з'являється велика кількість опусів, що представляють жанр інструментального театру, в яких крім музичного ряду, який подає музичну інформацію, виникають інші ряди, пов'язані з театралізацією виконавського процесу.

Інструментальний театр – представлений величезною кількістю різнопланових і різнозначімих з художньої точки зору творів. Він відрізняє творчість багатьох провідних композиторів зазначеного часу – С. Губайдуліної, В. Єкимовських, Д. Кейджа, М. Кагеля, Ф. Карасва, Ф. Ржевського, Р. Щедріна. У кожного з названих авторів



свої причини використання прийомів театралізації інструментального простору, свої методи застосування елементів театру при сценічній реалізації інструментальних. Серед українських композиторів, які працюють у жанрі інструментального театру можна виділити С. Зажитька, В. Рунчака, К. Цепколенко.

Вперше інструментальний театр специфічним жанром назвав у своїх роботах середини 1960–х рр. американський учений Р. Костеланець, який займався питаннями синтезу мистецтв в цілому. Визначення „інструментальний театр” належить епатажному німецькому композитору Маурісіо Кагелю. У його інструментальному театрі окрім граючих музикантів, котрі „розгулювали” по сцені або залі, використовувалися також візуальні, світлові ефекти, необхідний реквізит та все, що можна було прописати в партитурі.

Популярність інструментального театру у ХХ ст. обумовлена синтетичною природою жанру: він „вигідний” як для композиторів (візуальний ряд дозволяє розширити смислове сферу) і виконавців (візуальний ряд сприяє прояву їх акторських здібностей), так і для слухачів (візуальний ряд приковує увагу і розшифровує смисли композитора). Чіткий, продуманий автором план співвідношення елементів театралізації та гри на інструментах – запорука вдалого інструментально-театрального опусу.

Першим з російських композиторів свій внесок у концепцію інструментального театру зробив Олександр Миколайович Скрябін (1872 – 1915) – і хоча більше на рівні ідей, а не реального втілення, проте естетичні задуми і мрії композитора виявилися прогностично-футурологічними. Так, композитора цікавили експерименти з переміщенням звукових потоків в просторі, що надалі отримало визначення „просторова музика” і реалізований у творчості багатьох композиторів ХХ ст. (явища „просторової музики” і „інструментального театру” дуже близько співіснують у творчості одних і тих же авторів). О. Скрябін прагнув розширити рамки традиційних виражальних засобів – зокрема, збільшити палітру звукових тембрів, що було пізніше реалізовано в електронній музиці. Ідея світломузики, втілена композитором у симфонічній поемі „Прометей” (1910), спочатку замислювалася ним як елементарна кольорова візуалізація тональностей і акордів, але в процесі роботи над твором сформувалася поліфонічна взаємодія музики зі світлом, а сама світлова партитура ускладнилася за рахунок „просторової

організації кольору в стилізовано-абстрактні образи і фігури символічного змісту („блискавки”, „хмари”, „хвилі”) [1].

Цікаве переломлення елементів інструментального театру в манері радянських масових дійств 20–х років (з розряду „гумору в музиці”) демонструє Е. Денисов у п'єсі для шумового оркестру „Пароход пливе повз пристань” (1986). П'єса написана на матеріалі радянських пісень 20–30-х рр. ХХ ст., що виникають на тлі шумового акомпанементу і в супроводі певних рухів виконавців [2, с. 141]. Шумовий оркестр, крім традиційних ударних, включає в себе старе засмучене піаніно, ковадло, пральні дошки і створений спеціально для цього виконання „сковородофон” – набір сковорідок, на якому грають всі дванадцять звуків хроматичної гами [9, с. 345].

Традиція інструментального театру знайшла яскраве втілення в індивідуальному стилі азербайджанського композитора Фараджі Караєва (нар. 1943). За висловом музикознавця М. Висоцької, інструментальний театр в контексті творчості Ф. Караєва є тією сферою, яка акумулювала „основоположні властивості художнього мислення композитора – детермінованість, парадоксальність, метафоричність” [3, с. 24].

Музикознавець Т. Чередниченко відзначає, що якщо в класичній традиції завдання виконавця полягає в самоототожненні з виконуваним твором, то в сучасній музиці відбувається зворотний процес: виконуваний твір ототожнюється з виконавцем. У поєднанні з іншою традицією – відмовою від свідомості автора як головної інстанції музичної історії – виникає ідея «симбіотичної музики» (автором терміну є К. Штокхаузен) – музики не існує поза виконавчим актом. Саме інструментальний театр став вотчиною симбіотичної музики [6].

В українській музиці ідея інструментального театру теж знайшла своє яскраве втілення. Відомий композитор, баяніст і педагог Віктор Власов (нар. 1936) створив особливий театр в сюїті для баяна „П'ять поглядів на країну ГУЛАГ” – трагічних сценах за мотивами творів А. Солженіцина і В. Шаламова. У п'єсі для баяна „Телефонна розмова” композиторська режисура вимагає від виконавця перевтілення у двох співрозмовників: завдяки тембровому вирішенню утворюється враження, що батько докоряє п'яному синові, який, зрештою, кладе трубку і не реагує на наступний дзвінок. Розвиток дії йде за принципом драматичного наростання, а

виконавець передає зміст розмови не тільки засобами баяна, але і пантомімою [4].

Вдалі спроби у сфері інструментального театру відносяться і до видатного українського композитора Валентина Сильвестрова (нар. 1937). Зокрема, у творі „Драма” (1970) для скрипки, віолончелі та фортепіано об’єднані три сонати (для скрипки і фортепіано, для віолончелі та фортепіано, тріо) як «три акти життєвої драми – з катастрофами, ліричними осяяннями, душевними бурями і їх рішенням». У музичну дію включаються додаткові предмети: алюмінієві тарілки, коробка сірників, керамічні стакани (які, будучи кинутими на струни, утворюють своєрідні акустичні ефекти).

Видовищність і театральність інструментальної музики властива і творчості українського композитора Кармелли Цепколенко (нар. 1955). В її творах яскраво відображений принцип персоніфікації тембрів, задіяні незвичайні склади інструментів, присутній ігровий початок у виконавстві; театральність мислення відбивається і в «сценічних» назвах творів („Концерт-драма”, „Театральна соната” та ін.) [4].

Активно працює в жанрі інструментального театру український композитор і диригент Володимир Рунчак (нар. 1960). Певна переорієнтація класичних музичних жанрів закладена вже в назвах творів, наприклад: „Щось на зразок струнного квартету”, „Неконцерт для скрипки і струнних”, „Прощальна несімфонія для п’яти виконавців”, „Антисонати” для фортепіано та кларнета та ін. Цікава сценічна драматургія запропонована автором у творі „Дуелі” (авторське визначення жанру звучить як „квадромузика номер три для духових інструментів та інших музикантів оркестру”).[7, с. 67]. Крім цього, „Дуелі” – це свого роду виховний твір: у візуальному вирішенні В. Рунчак втілює ідею не тільки долучити слухача до гарної сучасної музики, а й показати, як треба поводитися на концерті. Таку поведінку демонструє частина музикантів на сцені, натхненно імпровізуючи образи „горе-слухачів” на концертах сучасної музики [5].

За словами Олександра Бакші, „шуміти можна на скрипці, а грати на відрі”, адже для логічної артикуляції певної музичної думки відро може виявитися більш функціональним, ніж скрипка [6]. Віктор Єкимовських вважає, що будь-яка ідея, пов’язана з музикою, навіть якщо вона втілена не звично музичними засобами, – це все одно

музика. А метою таких творів є спроба „вилізти” з чисто музичного жанру і зв’язати музику з якимись іншими ідеями [8, с. 132].

Інструментальний театр зближує учасників комунікативної ланцюжка „композитор–виконавець–слухач”.

Цей вид діяльності викликав в історії ряд значних концепцій. Виконавці ж, орієнтуючись на представлений автором план твору, безпосередньо „грають на публіку”. Без кінцевої ланки цього ланцюжка – слухача – втрачається ідея інструментального театру, оскільки візуальний ряд повинен сприйматися публікою, що знаходиться в залі. При цьому, більшість опусів, що представляють жанр, не ставить за мету залучення елементів театралізації для шокування публіки, як ряд хепенінгів Д. Кейджа. У них додатково використовуються ряди, що доведено в тексті дисертації, відображають суть музичної драматургії опусу.

Жанр інструментального театру, як показує практика, впевнено ввійшов до сучасного композиторського та виконавського арсеналу.

Постмодерністський процес синтезу мистецтв, який сприяв поширенню інструментального театру, актуальний і на початку ХХІ ст., породив велику кількість інших жанрів у різних сферах мистецтва (хепенінг, поп-арт, відео-арт, ідеографічний живопис та ін.), дослідження яких має бути розпочато або більш успішно продовжено вченими.

## Література

1. Галеев Б. Александр Николаевич Скрябин / Б. Галеев, И. Ванечкина [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://209.85.135.132/search?q=cache:8JwSiUV8PesJ:culture.niv.ru>
2. Холопов Ю. Эдисон Денисов / Ю. Холопов, В. Ценовая. – М. : Композитор, 1993. – 312 с.
3. Высоцкая М. Логика парадокса в инструментальном театре Фараджа Караева / Марианна Высоцкая. – Музыкаведение. – 2009. – № 1. – С. 24-29.
4. Розенберг Г. К. К проблеме театральности в творчестве композиторов Одессы / Римма Розенберг [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.musica-ukrainica.odessa.ua/\\_a-rozenberg-teatral.html](http://www.musica-ukrainica.odessa.ua/_a-rozenberg-teatral.html)

5. Силаева А. Музыканты выходят на „Дуэль” / Анна Силаева [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mediaport.ua/news/culture/8802>

6. Чередниченко Т. Музыкальный запас: Александр Бакши / Татьяна Чередниченко // Неприкосновенный запас: Дебаты о политике и культуре – 2000. – № 6 (14). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://magazines.russ.ru/nz/2000/6/chr.html>

7. Чернова И. В. Игровые стратегии в инструментальном театре постмодернизма / И. В. Чернова // Культура и современность: Альманах. – К. : Миллениум, 2008. – № 2. – С. 65-68.

8. Шульгин Д. И. Творчество-жизнь Виктора Екимовского: Монографические беседы / Д. И. Шульгин, Т. В. Шевченко. – М. : ГМПИ им. М. М. Ипполитова-Иванова, 2003. – 209 с.

9. Шульгин Д. И. Признание Эдисона Денисова: По материалам бесед / Д. И. Шульгин. – М. : Композитор, 1998. – 463 с.

**Сенишин Л. В.,  
аспірант кафедри теорії та історії  
виконавського мистецтва  
ПНУ ім. В. Стефаника**

## **ЖАНРОВА СПЕЦИФІКА КВАРТЕТУ В УКРАЇНСЬКІЙ КАМЕРНІЙ МУЗИЦІ**

В період другої половини ХХ – початку ХХІ ст. надзвичайно актуальним стало поняття камерності. Причому воно стосується не лише ансамблевої музики, а й таких монументальних жанрів як симфонія, опера, балет, концерт – відчуваючи деяку „обтяженість” солідними просторово-часовими параметрами, неодмінною багаточастинністю, великим оркестровим складом, ці жанри наближаються до поетики камерно-ансамблевого музикування. За висловленням дослідниці Л. Зими [4] „камернізація” є стильовою рисою епохи; є символом сьогоденної музичної дійсності. Відповідно, говорячи про сам камерний ансамбль і зважаючи на значну кількість написаних творів для нього в окреслений часовий проміжок, можна зауважити певний ренесанс цього жанру.

Також варто відзначити специфічність обраного періоду. Починаючи з середини ХХ ст. інтенсивно зростає рівень індивідуально-стильової самосвідомості. З'являється потреба виходу за усталені межі традиційних жанрової, стильової та формотворчої систем. Також на розвиток музичного мистецтва другої половини ХХ ст. сильно вплинула філософія *Теодора Адорно*. Його концепція змінила розуміння теоретичних основ динамічності, в тому числі динамічності музичної. Говорячи про динамізм соціальних явищ вчений пояснює пришвидшений темп розвитку музичного мистецтва попереднього століття.

Класичні види інструментального ансамблю, що зберегли панівне становище в європейській музиці до наших днів – дует, тріо, квартет і квінтет ті ін.. сформувались в період в творчості видатних представників Віденської класичної школи в 2-ї половині ХVIII ст.

І якщо дует, тріо і квінтет відрізняються різноманітністю варіантів свого інструментального складу і створюють блискучі можливості для тембрового варіювання музичного звучання (скрипка могла замінюватися флейтою, баритон – віолончеллю, клавесин – фортепіано і так далі), то класичний струнний квартет широко культивується як жанр, де навпаки, йде процес стабілізації: дві скрипки, альт, віолончель.

Серед українських композиторів другої половини ХХ – початку ХХІ ст. жанр квартету представлений у творчості В. Годзяцького, Ю. Іщенка, Б. Лятошинського, В. Маника, В. Сильвестрова, Є. Станковича, А. Філіпенка, К. Цепколенко та багатьох інших.

З боку українських та зарубіжних дослідників жанру камерної музики та квартету зокрема слід відзначити музикознавчі праці монографічного формату, що присвячені висвітленню історії і теорії жанру камерно-інструментального ансамблю в європейському, загальнонаціональному та регіональному просторах – В. Бобровського, М. Боровика, О. Левко І. Польської, Л. Раабена, Л. Ступеля та інших.

Збірки статей та окремі роботи, присвячені індивідуальним рисам української камерно-ансамблевої традиції: є у Т. Бедакової, Ю. Булки, З. Гельман, М. Голомба, С. Грици, Л. Кияновської, О. Козаренка, З. Лежанської, Л. Мазепи, І. Мацієвського, Р. Мисько-Пасічник, С. Павлишин, В. Сивохіпа, Р. Стельмашука, Н. Савицької, З. Штундер та ін.; публікації в періодиці, інтерв'ю з композиторами тощо.

В обраний нами період відбувається деформація поняття камерного ансамблю і перетворення його в інструментальний театр [9], який окрім самої музики включає й акторські дії виконавців. Інструментальний театр має безліч індивідуальних варіантів, залежно від їх авторів, і часто переходить в такі крайнощі як показні антимистецькі дії на межі геппенінгу. Проте разом з тим є твори, які написані в більш стриманій манері, на зразок класичного чи романтичного ансамблю.

Досліджуючи жанр квартету українських композиторів другої половини ХХ – початку ХХІ ст. доречно було скористатися методом поділу на лінії розвитку жанру С. Павлишин.

В українській квартетній музиці обраного періоду дослідниця виділяє три лінії розвитку жанру:

- перша лінія – це квартети, які в основному зберігають класичну форму і структуру.
- друга лінія пов'язана з програмністю, яка своїми коріннями сягає епохи Романтизму;
- третя лінія характеризується впровадженням нового стилю чи індивідуальної музичної мови.

Ця класифікація є цілком доречною для нашого дослідження. Застосувавши її до квартетів українських композиторів обраного періоду, ми зможемо розширити та збагатити її новими підтипами та деякими міжтипovими мікстами. Така типологізація сприятиме кращому розумінню сучасної музики, адже вона зазнає постійних змін, які відбуваються чим раз частіше і радикальніше.

Взявши цей поділ за основу нашої роботи ми можемо детально визначити жанрову специфіку квартету в українській камерній музиці другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

## Література

1. Асафьев Б. Избранные труды / Б. Асафьев. – М. : Издательство Академии Наук СССР, 1952. – Т. 4. – 1952. – 400 с.
2. Бобровский В. П. О камерно-инструментальном творчестве А. Шнитке (конец 60-х – 70-е гг.) // Статьи, исследования / В. П. Бобровский. – М. Музыка, 1990. – С. 282-286.
3. Гинзбург Л. История виолончельного искусства: в 4 томах / Л. Гинзбург. – М. : Музыка, 1950 – 1978. – 2180 с.

4. Зима Л. Актуальна ідея у виконавстві фортепіанного квінтету крізь призму числової символіки // Режим доступу: <http://intkonf.org/zima-lv-aktualna-ideya-u-vikonavstvi-fortepiannogo-kvintetu-kriz-prizmu-chislovoyi-simvoliki/>

5. Левко О. Типологія сучасного камерно-інструментального ансамблю // Традиційне і новаторське в сучасній музиці: сб. нач. тр. / О. Левко. – М. : МГК, 1987. – С. 123-138.

6. Польська І. І. Камерний ансамбль: історія, теорія, естетика : [монографія] / І. І. Польська. – Харків : ХГАК, 2001. – 396 с., ил.

7. Раабен Л. Камерна інструментальна музика першої половини ХХ століття. Страны Європи і Америки / Л. Раабен. – Л. : Сов.композитор, 1986. – 198 с.

8. Ступель Л. А. Бесіди о камерній музиці / Л. А. Ступель. – М. : Музгиз, 1963. – 68 с.

9. Ступель Л. А. В світі камерної музики / Л. А. Ступель. – Л. : Музыка, 1970. – 88 с.

10. Ткачик М. Камерно-інструментальна творчість Юзефа Ельснера – початковий етап розвитку жанру у Львові / М. Ткачик // Камерно-інструментальний ансамбль: історія, теорія, практика: зб. ст. / Львівська нац. муз. академія ім. М. В. Лисенка. – Наукові збірки ЛНМА ім. М. Лисенка. – Вип. 24 : Виконавське мистецтво. – Кн. 1. – Львів : Сполом, 2010. – С. 218-231.

**Сивак Т. Г.,  
викладач кафедри інструментального виконавства  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини**

## **ДЕЯКІ СТИЛЬОВІ НАПРЯМКИ В ЕСТРАДНО-ДЖАЗОВІЙ МУЗИЦІ ДЛЯ БАЯНА (АКОРДЕОНА)**

В останній час у сфері музичної культури України суттєво змінилися напрямки сучасного музичного життя, збагатилися і урізноманітнилися нові прояви масової музики, які мають різне змістовне й ціннісне значення. Естрадно-джазовий жанр повертає до



себе увагу як новий різновид баянно-акордеонного виконавства, стрімка еволюція якого – від первинного середовища побутового музикування до професійного мистецтва – відбувалась особливо інтенсивно в країнах Європи у другій половині ХХ ст.

Назва „естрадно-джазова музика” поєднує в собі поняття „естрадна музика”, що характеризується багатством жанрів, стилів, манер, способів виконання і належить до виду мистецтв, який об’єднує різні форми вокального та інструментального виконавства, і поняття „джазова музика”, особливість якої виявляється в специфічності музичної мови, імпровізаційній основі викладення, оригінальному звуковидобуванні та фразуванні, складній багатоплановій ритмічній структурі, інтонаційному строю, що допускає відхилення від темперації.

На початку ХХ ст. джазова музика була недостатньо зрозумілою для суспільства, здавалася вульгарною, дратівливою. Лише з часом прийшло розуміння, що джаз – це закономірне, історично правомірне явище світової музичної культури, в основі якого лежить характерний інтонаційний склад європейського фольклору і невідомі особливості афроамериканської музики. З часом джаз остаточно сформувався як автономний жанр світової музичної культури, його стилістичні та жанрові рамки значно розширились, відбувся відхід від звичайної розважальності. Вже у 20–30 роках минулого століття в джазових оркестрах застосовуються акордеон, баян, гітара. Основи джазової інтерпретації, виконавські прийоми, особливості фразування починають досліджувати і вивчати. Сплав американського джазу із фольклором інших народів, симфонічною і камерною музикою надали йому нових рис, нових художніх якостей. До джазової музики в своїй творчості звертались Дж. Гершвін, С. Прокоф’єв, І. Стравінський, П. Хіндеміт, Д. Шостакович та ін.

На початковому етапі формування музики джазу велику роль відіграли негритянські трудові пісні, балади, релігійні гімни, духовні пісні спірічуелс, колоритна мова яких суттєво вплинула на зародження й розвиток джазу. Серед найвпливовіших форм вокального мистецтва негрів у формуванні джазу вважається блюз, який має три стадії еволюції: архаїчний (передкласичний), класичний і сучасний. Вплив блюзу відчувається у всіх напрямках джазу, а також в його інструментальних формах. Серед інтерпретаторів блюзу популярні трубач Л. Армстронг, органіст Д. Сміт, вібрафоніст М. Джексон, піаністи К. Бейсі, Д. Елінгтон, акордеоніст Арт Ван

Дамм. В кінці XIX ст. з'являється фортепіанний виконавський стиль регтайм, коріння якого сягають побутового танцю кек-уок. Регтайм, особливо в творчості С. Джоปลіна, багато в чому попередив та підготував деякі риси джазової музики: гостре синкопування мелодії, імітування звучання банджо, використання різноманітних поліритмічних ефектів. Різновидом інструментального блюзу є бугі-вугі. Виконавська манера бугі-вугі виникла як імітація гітарного акомпанементу блюзу, а з часом перетворилася в сольну інструментальну форму [1, с. 56] Експерименти в інструментальному виконанні джазу викликали появу великої кількості різноманітних напрямків і стилів, які умовно діляться на традиційний джаз із періодом свінгу та сучасний джаз. Традиційний джаз народився серед негритянських музикантів на півдні США і остаточно сформувався у Новому Орлеані. Від назви міста походить „ново орлеанський стиль” із характерною колективною імпровізацією. Пізніше з нього розвинувся „чікагський стиль”, де вже після колективного викладу основної мелодії передбачалася сольна імпровізація.

На початку 20-х рр. XX ст. джаз стає надзвичайно популярним. Це вплинуло на формування нового стилю музики – свінгу, який суттєво відрізняється від попередніх напрямків у джазі. До особливостей стилю свінг відносяться: своєрідний лад, що допускає нефіксовані ковзаючі ступені, використання глісандо, синкопований ритм, що утворює складну систему перебоїв, так званих «свінг» (розкачування), розмір зазвичай дводольний, причому перша доля протяжна (духові), друга – відривчаста (ударні, фортепіано, акордеон), поліритмія, зміщення акцентів при повторенні однієї й тієї ж мелодії (Л. Харт, Р. Роджерс. Блакитний місяць).

Стилем бі-боп, що виник у 40-х рр. XX ст. відкривається нова сторінка джазу. Характерною рисою цього стилю є унісонне або октавне проведення теми на початку і наприкінці п'єси з дуже складними імпровізаціями різних інструментів на фоні основного ритму тарілок та інших ударних інструментів. Захоплюючись максимальною біглістю та віртуозними пасажами, волісти часто перетворюють імпровізації на технічні вправи (В. Власов. Басо остінато).

У 50-х рр. XX ст. бі-боп змінюють нові стилі: кул (прохолодний), хард-боп (твердий боп), боса-нова (нове відчуття). Стиль кул характеризується виконанням солістом віртуозних імпровізацій на фоні ритмічно складного акомпанементу

(П. Дезмонд. П'єса на 5/4). В основі боса-нови лежить нескладна наспівна мелодія, що накладається на ритм самби; вона легко піддається імпровізації, зберігаючи за собою характерні особливості латино-американського танцю (В. Зубицький. Посвята Астору П'яццоллі). Напрямок джазу «прогресив», що виник в післявоєнний період, характеризується злиттям чистого джазу з класичним стилем (Джаз-партита №2 В. Зубицького, „Нічний патруль” В. Власова, „Каприччіо у джазовому стилі” А. Сташевського).

У 60-70-ті рр. ХХ ст. відмічається дві тенденції розвитку джазу: „третя течія” і „нова хвиля” (вільний джаз). Прихильники першої прагнули до синтезу джазу і класичної музики, представники другої прагнули зруйнувати всі існуючі канони джазу. Під впливом сучасного музичного авангарду – атональності, алеаторики, електронної музики з вільними імпровізаціями – в джазі складаються нові принципи формотворення. Спостерігається зв'язки джазу з музикою інших національних культур, особливо з японською, індійською, африканською. Цей період визначається поняттям „джаз-авангард”, куди входять модерн-джаз, модальний джаз, атональний джаз, течії нова хвиля, джаз вільної форми, джаз-рок. Під впливом джазу поступово змінювалися й інші жанри естрадно-танцювальної музики. Серед них – вальс, який в інтерпретації джазових музикантів перетворився на чотиридольний. Відомі експерименти з п'яти, шести, семидольними розмірами. До репертуару баяністів-акордеоністів увійшли фортепіанні перекладення та оригінальні твори О. Пітерсона („Лаурентійський вальс”), Ф. Марокко („Спробуймо на десять”) та ін. Українську баянну школу естрадно-джазових стилів представляє композитор В. Власов. Серед його відомих творів того часу: „Кроки”, „Босса нова”, „Драйв”, „Степ”, „Давай посвінгуєм”, „Ноктюрн”, „Мені подобається цей ритм”, „Звуки джазу” та ін. Особливої популярності серед баяністів та акордеоністів набуває легкий, вишукано граціозний стиль „мюзет”. Виконання цієї музики на кнопковому та клавішному акордеоні широко розповсюдилось особливо у великих та малих містах Франції. У цьому стилі пишуть музику композитори, які є і першими виконавцями своїх творів: Ш. Пегурі, Е. Ваше, К. Томен, М. Азола і багато інших. Найпопулярнішим композитором і виконавцем, який став засновником стилю «ню-мюзет» є Р. Гальяно, який створює вишукані, елегантні вальси-мюзети – мелодичні, з пружною

ритмічною структурою, і з блискучою віртуозністю виконує їх на баяні.

В баянно-акордеонному виконавстві можна реалізувати будь-які стилі естрадно-джазової музики завдяки використанню специфічних прийомів виконавської техніки, тембрових особливостей інструмента, численних видів ударно-моторних засобів та допоміжних ефектів. Якість інтерпретації джазових композицій залежить не тільки від високого рівня професійної майстерності і добре розвинутого почуття ритму, але й від певних навичок гри, досягнення яких ґрунтується на ідейно-духовному, естетичному філософсько-життєвому баченні образу, від артистичного досвіду виконавця-інтерпретатора в індивідуально звуковому прочитанні авторського тексту. Композиторське стилетворення, що закладене у високо професіональній музиці композиторів і виконавців С. Грінченко, В. Зубицького, В. Мурзи, О. На Юн Кін, Ю. Шишакова та ін. стає природним чинником формування нових тенденцій у виконавському мистецтві баяністів й акордеоністів.

### Література

1. Бажилін Р. Аккордеон в джазе / Р. Бажилін. – Москва, 2002. – С. 1-3.
2. Булда М. Естрадно-джазовий жанр та його трансформація в академічну музику / М. Булда // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка та Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського, серія „Мистецтвознавство”. – № 3 (15). – Тернопіль : Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, Нац. муз. акад. України ім. П.І. Чайковського. – 2005 – С. 54-60.
3. Романко В. І. Джаз у музичній культурі України: соціокультурна та музикознавча інтерпретації : автореф. дис. ... к. мист. : 17.00.03 „Музичне мистецтво” / В. І. Романко. – К., 2001. – 20 с.

**Умрихіна О. С.,**  
**кандидат педагогічних наук, доцент,**  
**доцент кафедри інструментального виконавства**  
**Уманського державного педагогічного університету**  
**імені Павла Тичини**

## **РОЛЬ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ**

Вітчизняна система освіти, як і все суспільство, переживає нині переломний момент своєї історії. Модернізація всіх соціальних, у тому числі й освітніх структур, призводить до зміни фундаментальних засад їх розвитку та функціонування, а відтак надає процесам соціальної трансформації загальносистемного та комплексного характеру.

Педагогічна практика набула різноманітного досвіду вивчення мистецтва з метою розвитку почуттів, інтересів до духовних цінностей. Та, щоб керувати процесом вихованням учнів засобами комплексу мистецтва, необхідно знати теоретичні основи взаємодії їх в естетичному й загальному розвитку особистості. Музика – найбільш масовий і доступний вид мистецтва. Її вплив на формування молодіжного середовища важко переоцінити.

З усіх навчальних дисциплін, однією із справді виховних є музика. Тому що музика не тільки розвиває розум, але ще й розвиває і виховує почуття. Якщо в процесі навчання ми не будемо виховувати людину в цілому (тіло, мозок, душу), ми не виконаємо свої завдання по відношенню до тих кого навчаємо. Педагоги можуть стати винні в тому, що через їх байдуже ставлення до формування особистості, учні будуть недисципліновані і нестерпні по відношенню до суспільства в якому їм потрібно жити.

Педагоги-музиканти, як носії естетичного та духовного виховання, повинні вважати своїм прямим обов'язком допомогти молоді приєднатися до тих чи інших напрямків в музиці. Тут перед педагогами буде стояти не легка задача. Щоб вирішити цю проблему, потрібно проявити неабиякий ентузіазм і показати глибокі знання і розуміння музики, так як підрастаюче покоління цінить тих педагогів, які знають свою справу. Розглядаючи роль музики в здійсненні виховання школярів було б не правильним не звернути увагу і на виховання творчої особистості. Актуальність музики йде в

двох напрямках. По-перше, музика постає соціально активною, більш відкрито і рішуче виконує соціальні замовлення, вона викриває ті соціальні явища і обставини, які не сприяють всебічному розвитку особистості, гальмують духовний, а значить і соціально-економічний процес суспільства. По-друге, музика як засіб естетичного виховання все ширше й активніше використовується у всіх виховних заходах суспільства.

Комплекс мистецтв, а зокрема музика як система педагогічних впливів, що включає підростаюче покоління у різні види художньо-естетичної діяльності, чинить суттєвий вплив на зміну мотивів їх діяльності; знайомить із предметом творчої діяльності, значно збагачує естетичне враження, активізує емоційно, виховує естетичні смаки. Вплив музики сприяє загальному розвитку потреби і здатності сприймати, цінувати і створювати прекрасне. При сприйманні музичних творів в учнів проявляється здатність до творчої діяльності та самореалізації.

Гостро стоїть проблема розвитку духовної культури суспільства, і у зв'язку з цим очевидна необхідність звернення школи до мистецтва як до одного із важливих засобів, а також може викликати як позитивні так і негативні емоції. Модернізація сучасної освіти в загальноосвітніх закладах на засадах гуманістично-культурологічного підходу вимагає здійснення підготовки педагогічних кадрів в контексті особистісного розвитку. Згідно цього положення важливим завданням музично-педагогічної освіти стає оволодіння емоційно-інтелектуальним досвідом спілкування з художніми цінностями, уміннями вирішувати творчі завдання. Це актуалізує проблеми формування художньо-образного мислення.

Надзвичайно важливим є суто особистісний характер сприйняття музичного твору. Тільки за умови зіткнення музики з особистим внутрішнім світом учнів, вона входить у їхню свідомість як відкриття самого себе, стає джерелом формування ціннісних орієнтирів в галузі прекрасного.

Здатність людини мислити художніми образами органічно втілюється в процесі інтерпретації музичних творів. Така специфічна форма художнього мислення характеризується спрямованістю на музичне мистецтво. Важливою умовою його розвитку є художньо-творча діяльність, яка може проявлятися у сприйнятті та оцінці творів мистецтва, у створенні власних творчих проектів.

Підготовка студентів-музикантів передбачає формування знань, вмінь, навичок, які ґрунтуються на мисленневих операціях. За допомогою мислення студенти з'ясовують спільні явища, що відбуваються в духовній культурі людства і не можуть бути усвідомленими в процесі безпосереднього відчуття та сприймання, визначають закономірності та сутнісні зв'язки між ними. Відповідно, художнє мислення стає невід'ємною складовою у комплексі професійно значущих якостей педагога-музиканта.

### Література

1. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

2. Щолокова О. П. Художнє мислення в умовах педагогічної діяльності вчителя мистецтва / Щолокова О. П. // Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 5. – С. 35-39.

**Устименко-Косоріч О. А.,  
доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри інструментального виконавства  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини**

## **ТИПОЛОГІЯ СЕРБСЬКОЇ БАЯННО-АКОРДЕОННОЇ ШКОЛИ**

На початку ХХ ст. (1920 р.), у період зародження сербської баянно-акордеонної школи, пріоритетним завданням музичної освіти було музичне просвітництво, залучення широкого суспільного загалу до музичного мистецтва. Водночас уже тоді виникали ідеї про створення відповідних навчальних закладів, які б відповідали вимогам музикантів, що прагнули підвищувати професійний виконавський рівень. У цьому сенсі в Сербії було здійснено спроби організації диференційованого виховання за ознаками підготовки майбутнього любителя або фахівця тої чи тої музичної спеціалізації. Сербська музична освіта, переважно виконавська, пройшла довгий і

складний шлях у формуванні таких закладів – драматичні історичні події, відсутність фахівців у державі гальмували динаміку розвитку музичної професійної освіти, тому сербська баянно-акордеонна практика до 1960-х років зберігала народний, стихійний характер.

Сучасна музична педагогіка сьогодні не має досконалої типології освітніх музичних закладів за їхнім жанровим спрямуванням, проте, аналізуючи зміст підготовки баяністів-акордеоністів на різних історичних етапах, ми бачимо чітке розрізнення жанрового спрямування музично-освітніх настанов. Потреба в розробці відповідного історико-теоретичного проекту назріла у зв'язку з ускладненням і поширенням сербської баянно-акордеонної освітньої інфраструктури. Підпорядкованість різним жанрово-музичним напрямкам змінювала зміст підготовки баяністів-акордеоністів, методику викладання, соціокультурний статус музично-освітніх закладів (комерційний/державний; народний/професійний), що зумовило необхідність звернутися до визначення жанрово-музичної типології сербської баянно-акордеонної освітньої мережі.

**Народно-національний тип** школи виник у 1920-х рр. ХХ ст. й сьогодні характеризується як баянно-акордеонна школа народної музики. Аналіз довідково-енциклопедичної літератури показав, що в термінологічній базі це поняття залишається не визначеним, що дало підстави для власного його тлумачення. Поняття сербська баянно-акордеонна школа народної музики ми розуміємо таким чином: це мережа недержавних музично-освітніх установ альтернативного характеру, діяльність яких спрямована на підготовку баяністів-акордеоністів етнокультурного призначення. Доведено, що сербська баянно-акордеонна школа народної музики це музично-освітня галузь локального (національного) призначення, яка функціонує та розвивається під впливом соціокультурних тенденцій певної країни та є унікальним музично-освітнім явищем у межах світового музично-освітнього простору. Народно-національний тип сербської баянно-акордеонної школи виник у колах музикантів-аматорів, творчість яких заснована на традиційних формах музикування, (за О. Соколовим, чисті музичні жанри). Запропоновано народно-національний тип розглядати як первісну творчо-виконавську базу музично-освітнього характеру, зміст якої полягає в просвітницькій діяльності баяністів-акордеоністів, заснованої на традиційних формах музикування.



**Самодіяльний тип** сербської баянно-акордеонної школи виник у 1940-х рр. ХХ ст. в колах музикантів-аматорів, проте в його межах формувались виконавські прийоми, види техніки, виникали організовані форми творчої діяльності – творчі спілки баяністів-акордеоністів, поширювався музичний репертуар та музично-виконавські напрями – пісенно-побутові й танцювально-побутові (за О. Соколовим, взаємодіючий жанр як синтез слова-музики-танцю). В межах самодіяльного типу відбувся розподіл творчої діяльності баяністів-акордеоністів – соліст (концертний виконавець) та акомпаніатор (концертмейстер), які сьогодні входять до класифікатора професій баяністів-акордеоністів.

**Масовий тип** сербської баянно-акордеонної школи виник у 1950-х рр. ХХ ст. та відмічається стихійним відкриттям баянно-акордеонних секцій у клубах культури та дозвілля, загальноосвітніх закладах, приватних баянно-акордеонних школах народної музики. В межах масового типу сербської баянно-акордеонної школи були сформовані форми організації навчально-виховного процесу та педагогічні принципи підготовки баяністів-акордеоністів за народним напрямом, а саме: відсутність оцінювання успішності учнів та атестата державного зразка; вільний термін навчання; відсутність розподілу за класами й групами та обов'язкових програмних вимог; вільний вибір навчально-виховного процесу учнем: від індивідуальних до колективних форм підготовки; особлива увага до розвитку артистичних здібностей засобами активізації концертної діяльності; усна передача музичного матеріалу від майстра до послідовника; опанування творами народної музики переважно балканських країн.

**Естрадний тип** – виник у 1990-х рр. ХХ ст. та відмічається: уведенням у виконавську практику баяністів-акордеоністів електроприладів та акустичних систем; популяризацією колективних форм музикування; виникненням комерційної баянно-акордеонної індустрії; відкриттям приватних баянно-акордеонних шкіл при студіях звукозапису; запровадженням професійних форм музикування в практику баяністів-акордеоністів за рахунок освічених музикантів, які в другій половині ХХ ст. все частіше реалізують творчі амбіції у сфері естрадного мистецтва.

Визначення та аналіз типів (народно-національний, самодіяльний, масовий, естрадний) сербської баянно-акордеонної школи дозволив дійти висновку, що сербська баянно-акордеонна

школа народної музики є руховим явищем, яка трансформується під впливом соціокультурних тенденцій локальної країни, але незмінна залишається її традиційна музична основа; процес трансформації баянно-акордеонної школи народної музики відбувався таким чином: від аматорського музикування через синкретичне виконавське мистецтво до організованих музично-освітніх форм баянно-акордеонної практики.

**Академічний тип** сербської баянно-акордеонної школи виник у 1960-х рр. ХХ ст. на базі народної баянно-акордеонної практики баяністів-акордеоністів та пов'язаний з уведенням спеціальності „Баян-акордеон” у систему державної початкової музичної освіти. Процес академізації сербської баянно-акордеонної школи визначено в такій послідовності: від народної музики через дестабілізувальний синкретизм суспільного мислення до уніфікації (академізації) баянно-акордеонного виконавства. В межах академічного типу сербської баянно-акордеонної школи склалися форми організації навчально-виховного процесу та педагогічні принципи підготовки баяністів-акордеоністів, які суттєво вирізняються від підготовки в баянно-акордеонних школах народної музики, а саме: обов'язкове оцінювання успішності учнів; надання атестата державного зразка; установлення термін навчання; обов'язковий розподіл за класами та групами; єдині програмні вимоги; індивідуальна форма навчання; систематичність і послідовність; поглиблене вивчення теорії та історії музики, опанування творами різних стилів і жанрів.

Порівняльний аналіз двох музично-освітніх напрямів дозволив дійти висновку, що академічний тип сербської баянно-акордеонної школи, на відміну від її народного типу, має універсальний міжнародний статус та розвивається під впливом культуроосвітніх національних і світових тенденцій.

В системі сучасної баянно-акордеонної освіти стверджується **академічно-народний тип** школи, у якому співіснують два напрями підготовки баяністів-акордеоністів – народний і професійний. Введення народного напрямку в систему академічної баянно-акордеонної освіти дозволило музично-освітнім установам вирішувати кілька завдань: установити зв'язок між народним та професійним напрямами галузі; розширити компетенції баяністів-акордеоністів; наповнити професійним змістом підготовку музикантів за народним спрямуванням; надати можливість баяністам-акордеоністам за народним напрямом продовжити навчання на рівнях

середньої та вищої музичної освіти; збільшити контингент баяністів-акордеоністів у державних музичних закладах.

### Література

1. Безугла Р. І. Баянне мистецтво в музичній культурі України (друга половина ХХ століття) : дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.01 / Безугла Руслана Іванівна. – К., 2004. – 213 с.
2. Соколов О. В. Морфологическая система музыки и ее художественные жанры / О. В. Соколов. – Н. Новгород : Изд-во Нижегород. ун-та, 1994. – 214 с.
3. Сохор А. Н. Эстетическая природа жанра в музыке / А. Н. Сохор. – М. : Музыка, 1968. – 103 с.
4. Суббота О. В. Музична моторність як категорія музикознавства : дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 / Суббота Ольга Володимирівна. – О., 2005. – 190 с.

**Хижко О.В.,**  
**старший викладач**  
**кафедри інструментального виконавства**  
**Уманського державного педагогічного університету**  
**імені Павла Тичини**

### **ЧИТАННЯ З ЛИСТА ЯК НЕОБХІДНИЙ КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ МУЗИКАНТА-ІНСТРУМЕНТАЛІСТА**

Якість підготовки сучасного музиканта–інструменталіста тісно пов'язана зі швидкістю освоєння матеріалу. Тому володіння навичками читання з листа набуває дедалі більшої актуальності. Особливо це відчувається у галузі підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва. Адже вміння читати з листа є одним з найголовніших показників якості його професійної підготовки.

Про користь читання з листа для музичного розвитку відомо вже давно. Висловлювання на цю тему можна зустріти ще в трактатах відомих педагогів-музикантів XVII – XVIII ст. У другій половині XIX ст. вимоги стосовно читання нот з листа містять майже всі відомі навчальні заклади як в Україні так і за кордоном. Так, провідні

педагоги-музиканти В. Пухальський, М. Рубінштейн, С. Зверев, а пізніше Л. Ніколаєва, Г. Нейгауз вважали, що читання з листа має бути присутнім у щоденних заняттях виконавця.

Особливо вміння читати з листа необхідне піаністу-концертмейстеру. Це пов'язано із багатопрофільністю та поліфункціональністю його діяльності. Адже професія концертмейстера передбачає роботу з музикантами різних спеціалізацій, а також з хоровими колективами, в оперному театрі, класі хореографії тощо. До того ж велика кількість репертуару концертмейстера не передбачає умов для вивчення тексту напам'ять. Деякі з них їх доцільніше грати завжди по нотах.

Читання з листа – це виконання незнайомого твору без попереднього розучування у вигляді, близькому до остаточного. Це вміння є дуже важливим у навчальній роботі студента. Той, хто вміє читати з листа, має можливість самостійно знайомитись з новим репертуаром, з різними художніми стилями, різними історичними епохами. Також відкривається можливість користуватися оперними клавірами, перекладеннями симфонічних, камерно-інструментальних та вокальних творів.

Це дає змогу регулярно накопичувати слухові враження, збагачувати професійний досвід, збільшувати арсенал спеціальних знань. Тобто читання з листа відіграє важливу роль у процесі становлення і розвитку музичної свідомості музиканта. Вміння виконувати нотний текст листа створює основу для майбутньої фахової діяльності концертмейстера. Особливо, коли виникає необхідність терміново підготувати концертну програму.

Перш, ніж почати читати з листа, піаніст повинен подумки охопити весь нотний і літературний (у раз наявності) текст, уявити характер музики, визначити ладотональність, темп, проаналізувати динамічні градації, звернути увагу на зміни темпу, розміру, тональності, фактури, знайти кульмінацію. Така мобілізація внутрішнього слуху дає змогу почути твір ще до його виконання на інструменті.

В процесі читання нот з листа виконавець повинен так добре орієнтуватися в клавіатурі, щоб йому не було потреби часто на неї поглядати, і він міг би сконцентрувати всю свою зорову увагу на безперервному сприйманні нотного тексту. Значна увага концертмейстера приділяється охопленню басової лінії, тому що

неправильно взятий бас, спотворюючи основу звучання й руйнуючи тональність, може дезорієнтувати соліста.

Ефективність читання з листа нотного тексту суттєво підвищується внаслідок орієнтування на графічні формули нотного запису. Ці формули дають змогу впізнавати у начеб то новому тексті вже відоме для виконавця. Так, рух вгору по звуках гами може бути сприйнятий як єдине ціле і відтворений на інструменті. Виконавець у цьому разі уникає необхідності уважно читати кожен звук. Те саме можна сказати і про рух вниз, різнонаправлений рух у партіях двох рук, арпеджіоподібні формули тощо.

Тут необхідно підкреслити важливість або навіть необхідність пропедевтичної інструктивної підготовки майбутнього виконавця-інструменталіста. Регулярне вивчення та вдосконалення навичок виконання музичних «мовних елементів» робить можливим впізнавання й оперативного відтворення графічних формул нотного запису.

У процесі вивчення інструктивного матеріалу відбувається оптимізація аплікатурних рішень. Тобто студентові не треба буде під час читання з листа витратити енергію на добір аплікатури. Він вже буде готовий до відтворення нового нотного тексту заздалегідь.

Читання з листа акомпанементу – процес ще складніший, ніж читання звичайного дворучного викладу. Концертмейстер, який грає з листа частину трирядкової й багаторядкової партитури повинен зором і слухом стежити за солістом або іншими виконавцями й координувати з ними своє виконання. Тому для читання з листа акомпанементу необхідно, насамперед, опанувати навички цілісного зорового й слухового охоплення всієї трирядкової партитури.

Слід зазначити, що у читанні з листа припускаються деякі полегшення нотного тексту, але за умови, що це не спотворює задум композитора. При читанні акомпанементу досвідчений концертмейстер знає, що в першому варіанті частину мелізматички можна вилучити, не грати октавні подвоєння нот, брати неповні акорди.

Отже, володіння навичками читання з листа є необхідною умовою всебічного розвитку музиканта. Вміння грати з листа є одним із важливих факторів, що визначає успішність кар'єри музиканта і відіграє ключову роль у різних видах виконавської та педагогічної діяльності.

## Література

1. Брянская Ф. Д. Формирование и развитие навыка игры с листа в первые годы обучения пианиста: Методические материалы / Ф. Д. Брянская.– М.: Музыка, 1971. – 56 с.
2. Готлиб А. Заметки о чтении с листа / А. Готлиб // Советская музыка, 1958, №3.– С. 14.
3. Гофман И. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре / И. Гофман. М.: Музгиз, 1961. – 223 с.
4. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: Учебное пособие / Г. М. Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.

**Чугуннікова Л. І.,  
старший викладач  
Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу  
ім. Т. Г. Шевченка**

### **ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ У СИСТЕМІ НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН**

Вимога підвищення ефективності професійної діяльності вчителя присутня у всіх законодавчих актах держави, у всіх нормативних документах Міністерства освіти і науки України, а саме, Закон України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті”. Ці документи є мірилом успішності кожного навчального закладу.

Ставлення однієї людини до іншої є своєрідною сутністю, ядром життєвої необхідності. Повноцінний розвиток людини: інтелектуальний, психологічний, соціальний, професійний у повній мірі залежить від її спілкування. Люди, з якими спілкується особистість, є невичерпним джерелом її соціального статусу [5].

До проблем професійно-педагогічного спілкування звертались науковці, педагоги, психологи як вітчизняні так і зарубіжні (А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Зязюн, Л. Божович, В. Кан-Калик, В. Омеляненко, А. Кузьмінський, О. Ростовський, А. Бандура, Г. Нейгауз та ін.). Професійно-педагогічне спілкування є

комунікативною взаємодією педагога зі студентами, учнями, батьками, колегами, що спрямоване на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків. Непрофесійне спілкування, навпаки, породжує страх, невпевненість, знижує працездатність, порушує динаміку мовлення, зменшує бажання думати і діяти самостійно [2].

Продуктивність взаємодії у спілкуванні забезпечується адекватністю сприймання і порозумінням між особами, що спілкуються. Слід пам'ятати, що саме у підлітковому віці починає формуватись стійка потреба у спілкуванні. Підлітки прагнуть бути на рівні вимог оточуючого середовища і на рівні власної самооцінки. Саме у підлітковому віці формується самосвідомість особистості, що в майбутньому сприятиме формуванню внутрішніх спонук, а саме – мотивації, самоконтролю, саморегуляції, самоефективності. Виникає новий фактор розвитку у процесі професійно-педагогічного спілкування це власні вимоги до себе [1, с. 433].

Інтерактивний бік спілкування, як взаємодії між партнерами, спрямований на співпрацю, співробітництво та сприятливу атмосферу спілкування [3].

Виділяють певні умовні категорії спілкування: діяльність, взаємодія, суспільні стосунки, взаємостосунки, взаємооцінка. З допомогою спілкування особистість пізнає не лише іншу людину, а й саму себе. Педагогічному спілкуванню властиві такі функції: *пізнання особистості, обмін інформацією, організація спільної діяльності, обмін ролями, співпереживання, регулювання спільної діяльності, спонукання особистості до дії та взаємодії* [5, с. 321].

Діалог – це не просто питання – відповідь, це обмін інформацією орієнтований на вирішення навчально-виховних цілей. У бесіді, дискусії, дебатах моделюванні, діловій грі, на засіданні круглого столу висловлюються припущення, відношення до обговорюваної теми, при атмосфері відвертості, взаєморозуміння, довіри, дозволяється педагогові вносити корективи. Педагог направляє думку, погоджує або заперечує, ставить питання.

Діалогічне педагогічне спілкування – це тип професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, забезпечуючи суб'єкт суб'єктний принцип взаємодії педагога та учнів [3, с. 116]. Для створення діалогічного спілкування педагогові необхідно спиратись на позитивне в співбесідах, забезпечувати ситуацію успіху, виявляти інтерес до обміну інформацією, посилаючись на думки студентів та їх

аргументи. Уміння слухати – цінний дар педагога і необхідна умова взаємодії у співпраці зі студентами, спонукаючи їх до правильної думки, виявляти зацікавленість, підтримувати, схвалювати, бути щирим.

Виділяють три функції спілкування: *комунікативну* (обмін інформацією), *перцептивну* (сприймання і пізнання людьми один одного), *інтерактивну* (організація і регуляція спільної діяльності). Перелічені функції спілкування у педагогічній діяльності реалізуються в єдності. Важливо забезпечити позитивну мотивацію при передачі інформації, її розуміння і зацікавлення слухача, пробудити інтерес до теми, застосовуючи різноманітні методи і прийоми, спонукати до власної думки, підтримувати акт вербального спілкування, як рух до шляхетності, взаємодії [2, с. 187].

Мова педагога розкриває педагогічну майстерність, ерудицію, уміння педагога підтримувати контакт зі студентами, батьками, колегами тощо. А. Макаренко вважав, що інтонація мови педагога є важливим засобом його майстерності. К. Станіславський стверджував що люди спілкуються з допомогою органів чуття: зором, слухом, дотиком пальців рук, голосом. Цікавий прийом невербальної дії у спілкуванні – „свічення”, описує лікар – психіатор В. Льові. Він вважає, що вчитель повинен уміти при спілкуванні „включати внутрішнє світло”, випромінюючи його як джерело натхнення. Про таких педагогів говорять: „... його обличчя світилось усмішкою”, „сонячна натура”, „очі променисті”, „музика В. Моцарта сонячна” тощо.

Педагогічне спілкування визначається за видами: *вербальне* (словесне); *мануальне* (жестове); *матеріальне* (спілкування з допомогою певних предметів, речей – іграшок, одягу, книг, ділових паперів, продуктів тощо); *технічне* (радіо, телефон, кіно, телебачення, комп’ютер, технічні пристрої допомагають зближати людей та їх об’єднувати); *біоенергетичне* (вивчений вид не достатньо).

Спілкування виступає своєрідним стимулом, рушієм діяльності особистості. Психолог О. Ухтомський писав: „Я давно думав, що письменство виникло в людстві „з горя”, як наслідок невдоволення потреби мати перед собою співбесідника і товариша. Не маючи цього скарбу поряд із собою, людина і придумала писати кому-небудь уявному, далекому співбесіднику навмання, що там далеко



знайдуться душі, які зарезонують на твої запити, думки і висновки” [5; 7; 8].

Процес педагогічного спілкування являє собою розв’язання педагогом безлічі комунікативних завдань:

- моделювання педагогом майбутнього спілкування;
- аналіз моделювання і здійсненого спілкування;
- організація безпосереднього спілкування;
- управління спілкуванням у подальшому процесі.

Професор О. Ростовський вбачає підхід до спілкування, як до художньої категорії, як спільної творчої діяльності вчителя й учнів. Науковець вважає, що художньо-педагогічне спілкування базується на глибокому теоретичному підґрунті. Єдність педагогічно спрямованого спілкування з дітьми і художньо осмисленого й емоційно насиченого спілкування з музикою є повноцінний процес керування музичним сприйманням. Учителя має цікавити учень не як суб’єкт музичної діяльності, а як особистість з її інтересами, досвідом, запитами. У центрі уваги вчителя мусить бути не стільки сам музичний твір, скільки результат впливу музичного твору на духовні і моральні зміни, які виникають у дітей під впливом музики, спрямованої на навчання і виховання [6]. Отже, спілкуючись зі студентською чи учнівською аудиторією, слід пам’ятати про визначення її психологічної атмосфери, без якої продуктивність навчально-виховного процесу забезпечити неможливо. Відомий науковець В. Кан-Калик вважає, що кожен педагог повинен формувати в собі „психологічний камертон”, який надасть підказку найбільш точних психологічних підходів до особистості у процесі спілкування.

## Література

1. Божович Л. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Зязюн І. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: навч. посіб. / І. Зязюн. – К.: Вища шк., 2006. – 606 с.
3. Зязюн І. Педагогічна майстерність. – 2-ге вид. – допов. і переробл. / І. Зязюн. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
4. Кремешна Т. Педагогічна самоефективність: шлях до успішного викладання / Т. Кремешна. – У. : Видав. „Сочинський”, 2010. – 168 с.

5. Кузьмінський А. Педагогіка: Підручник / А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К.: Знання, 2007. – 447 с.
6. Ростовський О. Педагогіка музичного сприймання: Навч.-метод. Посібник / О. Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
7. Савчин М. Педагогічна психологія: Навч. посібник / М. Савчин. – К.: Академвидав, 2007.– 422 с.
8. Ягупов В. Педагогіка: Навч. посібник / В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

**Шевчук В. А.,**  
**викладач Канівського коледжу культури і мистецтв**  
**Уманського державного педагогічного університету**  
**імені Павла Тичини**

## **ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ РЕЖИСЕРІВ ВИДОВИЩНО- ТЕАТРАЛІЗОВАНИХ ЗАХОДІВ**

Театр відноситься до просторово-часових видів мистецтва, адже специфіка сценічної дії передбачає одночасний розвиток подій, як в просторі, так і часі.

Сценічне мистецтво протягом багатьох століть відшліфовувало сукупність прийомів, які поєднали виразні можливості багатьох видів мистецтв. Для більш емоційного впливу на глядача, в театральному мистецтві, органічно переплітаються всі інші види мистецтв, а використання їх виразних засобів сприяє створенню художньої цілісності вистави. Музика, як один із видів мистецтва, являється головним виразним засобом, що використовується в театральному мистецтві. Засоби музичної виразності з успіхом використовуються в кожній театралізованій дії, адже музика підкреслює ідейно-емоційний зміст сценічного твору, створюючи необхідну атмосферу театралізованого заходу, сприяє удосконаленню ритмічного малюнку сценічної дії. Музика здатна відтворити почуття і думки, емоції, внутрішній світ людини і її характер. Розуміння значення музики в театралізованій дії значно підвищує професійний рівень режисера.

Майбутній режисер повинен усвідомити роль музики, принципи її підбору і використання, засвоїти закони музично-драматичної дії,

удосконалювати музично-режисерський слух, навчитися формувати музичну партитуру та розвивати музично-постановочні навички, що в кінцевому результаті дасть можливість сформувати музичну культуру режисера.

Музична культура формується в результаті розвитку, виховання і навчання особистості, і являється частиною художньої, а в широкому розумінні, естетичної культури вихованця. А. Луначарський зазначав: „... під естетичною освітою слід розуміти не викладання якогось спрощеного дитячого мистецтва, а систематичний розвиток органів чуттів і творчих здібностей, бо це дає широкі можливості втішатися красою й створювати її” [1, с. 20].

Слід зазначити, що кожному студенту притаманна певна музична культура. І це не залежно від наявності чи відсутності музичної освіти. Питання тільки в тому настільки вона якісна і досконала. Адже поняття музичної культури включає в себе наявність хорошого музичного слуху, знання музичних жанрів, стилів, форм ерудиції і музичного смаку. Всі ці якості, в тій чи іншій мірі, притаманні майже кожному студенту, якщо мова йде про сучасну молодіжну музичну культуру. Інша справа – класична музика. Навчити слухати і чути класичну музику – завдання не просте. І саме в цьому аспекті виховання музичної культури, відчувається проблема відсутності музичної освіти. Студенти стомлюються і відверто нудьгують слухаючи великі музичні твори, і звинувачувати їх в цьому не справедливо. Музичну культуру необхідно виховувати і для початку доречним буде прослуховування невеликих класичних творів в хорошому виконанні: „... діти здатні сприймати, запам'ятовувати і навіть відтворювати досить складну музику, якщо ця музика яскрава, образна і природна у своєму розвитку” [1, с. 8].

Чому саме класика? На практиці доведено, що класична музика має більш широкі виразні можливості, що дуже важливо в практичній діяльності режисера-постановника.

„Слухати і чути”, „дивитись і бачити”, – саме ця концепція є основою не тільки для виховання елементів акторської майстерності, а і для розвитку музично-режисерського слуху та бачення сценічної дії, що звучить у музичному творі. Першочергове завдання режисера є здатність побачити музику в сценічній дії і для цього слід зосередити творчу увагу та увагу на музичному творі: „Саме з допомогою уваги ми отримуємо як і з зовнішніх джерел, так і з

нашого внутрішнього світу всю багатогранність інформації під виглядом різних почуттів і відчуттів” [2, с. 12].

Як же навчити студента „слухати і чути”, „дивитись і бачити”. В плані музичного виховання, завдання дещо ускладнюється, адже мова йде про серйозні музичні твори. Питання музичного виховання майбутніх режисерів театралізованих видовищ, необхідно вирішувати паралельно з вивченням основних фахових дисциплін. Елементи музичної драматургії, такі як динаміка, темпоритм, інтонація – співвідносяться з аналогічними елементами театральної драматургії, сценічної мови, акторської майстерності та інших творчих дисциплін. Наприклад на уроках акторської майстерності, де відпрацьовуються елементи сценічної дії, до вправ на уяву і фантазування слід обов’язково включати вправи, де задіяні виразні засоби музичного мистецтва. Це перш за все вправи, які покликані задіяти увагу, асоціативну уяву і фантазування. Звичайна вправа, для розвитку творчої уяви і фантазування, при виконанні якої необхідно придумати невеличке оповідання, спочатку індивідуальне, а потім вигадане групою студентів, – сприяє розвитку логіки побудови речення, формує розуміння законів композиційної структури твору і залучає до творчого мислення. Виконання таких вправ є обов’язковим і сюжети, що пропонують студенти – найрізноманітніші. Але якщо студентам дати прослухати музику і запропонувати скласти оповідання, що відповідає характеру музичного твору – це ускладнює виконання завдання, але в той же час напружує увагу і стимулює уяву у розкритті музичної драматургії, адже головною ознакою музикальності, слід вважати здатність сприймати музику і бачити в ній певний зміст. Студенти, прослуховуючи фрагмент твору музичної класики, повинні визначити з яким явищем в природі асоціюється музичний твір, або з яким настроєм чи характером людини. Причому відповідь повинна бути об’ємною і обґрунтованою. Це своєрідний початок виховання музично-постановочних умінь режисера, що дасть можливість вміло підібрати музичний матеріал до театралізованого заходу. Такими є перші кроки на шляху осмислення музичної драматургії, які в подальшому будуть ускладнюватись і поступово формувати у майбутнього режисера-постановника розуміння мови музики. Такі вправи стимулюють пошук творів класичної музики, розширюють кругозір і стимулюють самоосвіту студентів.

Деякі художні музеї, проводячи виставку картин відомих художників, зверталися до музичного оформлення використовуючи

відомі класичні твори, що відповідали певній епосі та країні, в якій працював художник. Такий підхід до популяризації художнього мистецтва виконував подвійну функцію, адже музика створювала відповідну атмосферу емоційного впливу на глядача і одночасно відбувалося знайомство з кращими зразками музичної класики. Такий прийом доречно використовувати у розвитку музичного мислення майбутніх режисерів театралізованих заходів. Від картин художників, в яких закладені ідеальні пропорції композиції малюнку, студенти навчаються побудові мізансцен і під час такої роботи доречним буде використання музики для музичної характеристики мізансцен. Завдання пошуку музичної характеристики ускладнюється тому, що наступний етап це створити мізансцену на запропоновану викладачем музику, яка за характером і динамікою повинна відповідати музичному твору.

Подібних вправ існує безліч і головне щоб викладач постійно пам'ятав про те, що використання таких вправ має бути постійним і музичне оформлення в подальшому повинно впроваджуватися в будь-яку форму режисерської роботи протягом всього періоду навчання.

Для того, щоб оволодіти основними музичними поняттями, знати особливості музичної драматургії, здійснювати музично-режисерський аналіз, знати основні правила монтажу і відтворювати в русі ритмічну сторону музики, – необхідно використовувати комплексний підхід у формуванні музичної культури майбутнього режисера.

Проблема музичного виховання вирішується на уроках пластики, хореографії, сценічної мови, сценарної майстерності. Програма курсу „Музично-шумове оформлення театралізованих свят і обрядів”, – призначена для вивчення студентами теоретичних основ музики і методики її використання в театралізованих заходах.

Володіти теоретичними знаннями, а головне досвідом практичного застосування цих знань – це головне завдання, яке ставиться в процесі підготовки фахівця. Хоча слід зазначити, що кожному студенту притаманні здібності та вміння, які залежать від індивідуальних особливостей художнього мислення, особистого світосприймання і світорозуміння, культури, темпераменту, смаку.

Отже тільки за умови постійного паралельного контакту театральної і музичної драматургії, музики і сценічної дії, – можна розраховувати на позитивні результати у формуванні музичної

культури майбутнього режисера-постановника театралізованих заходів.

### Література

1. Кобалевський Дм. Як розповідати дітям про музику? / Дм. Кобалевський. – Київ: Музична Україна, 1982. – 320 с.
2. Біль Р. І. Тренінг з майстерності актора / Р. І. Біль. – Київ: „Фірма ІНКОС”, 2006 – 60 с.

**Шовгенюк С. С.,  
аспірант  
ПНУ ім. В. Стефаника**

### **КОНЦЕРТ ЙОГАНЕССА ШЕЛЬБА ЯК ЗРАЗОК СОЛЬНОГО ТВОРУ ДЛЯ БАСОВОГО КЛАРНЕТУ: ЖАНРОВО-СТИЛЬОВИЙ АСПЕКТ**

Концерт для басового кларнету з оркестром Йоганесса Шельба, який у європейських країнах є одним з найбільш репертуарних серед виконавців, в українській музичній літературі є малодослідженим. Відповідно, його залучення до вітчизняної традиції виконання на басовому кларнеті розширить репертуар інструменту та, можливо, виведе його на якісно новий рівень, що і зумовило актуальність даної наукової розвідки.

Поява концерту припадає на 30-ті рр. минулого століття. Це був час, про який в музично-історичних працях пишуть як про період модернізму та неокласицизму. З одного боку, композитори того часу прагнули відійти від традиційних підходів до мистецтва komponування музики. З іншого – такі прагнення могли набувати найрізноманітніших форм, й необов'язково носили характер інтонаційного ускладнення (з залученням атональних, додекатонних та складноладових концепцій).

Композитори активно працювали з тембровою складовою, прагнучи знайти нові підходи до тих інструментів, які в добу Романтизму розкривалися, в кращому випадку, як оркестрові. Поява

Концерту для басового кларнету Й. Шельба є якраз прикладом такої тенденції.

Концерт складається з трьох частин, що побудовані за принципом контрасту: швидка – повільна – швидка (*allegro giusto – molto tranquillo e cantabile – vivace*). Композитор використовує розширену тональність, при цьому музика є тонально визначеною та стійкою. Зберігається типовий тональний план, у якому використовуються тональності першого ступеня спорідненості – перша і третя частина викладені в А-dur, друга – в cis-moll. У цілому концерт має світлий життєрадісний характер, який переважає у крайніх частинах та відтіняє трагічну й драматично загострену другу частину.

Незважаючи на те, що концерт був написаний у ХХ ст., композитор багато в чому наслідує романтичний стиль. Це проявляється в образній системі де основними протидіючими образами є лірика та скерцо, у музичній мові – опора тематизму на мелодію як основний засіб вираження музичної думки, опора на тонально-функціональну систему, класична будова частин твору.

**Перша частина** концерту наслідує класичну модель жанру – сонатну форму. Закладений у ній конфлікт, де позитивна сфера представлена головною та побічною партією, а негативна – заключною та сполучною, не зазнав глибини симфонічного розвитку. Очевидно, тут були намічені основні тези конфлікту. До того ж негативна сфера була представлена дуже схематично, не розгорнуто, вона не знайшла масштабного розвитку. Незважаючи на контрастні тематичні образні сфери, можна спостерігати певний інтонаційний зв'язок; так елементи одних тем проникають у музичну структуру інших. Вони трансформуються, наближаючись до іншої, протилежної за якістю образної сфери, або ж деформуються.

Проте, не дивлячись на компактність першої частини, а значить і самої сонатної форми, у ній є такі характерні для симфонічного розвитку елементи:

- наявність контрастних та конфліктних образів;
- наявність розробкового розділу, в якому розвиваються усі яскраві теми та інтонації;
- композитор використовує значну кількість методів розвитку музичного матеріалу у розробці;
- використання прийому тематичних трансформацій та деформацій;

- взаємопроникнення інтонаційних полів у темах сонатної форми;
- драматично насичена розробка, яка має складну внутрішню побудову, оскільки складається з багатьох різнохарактерних епізодів;
- наскрізна драматургія.

Перша частина за своїм жанровим визначенням тяжіє до драматургії лірико-драматичного симфонізму. Ключова роль відведена побічній партії, що є носієм ліричного образу.

#### Приклад 1



Саме вона найбільше зазнає трансформації, а також вона вступає у конфлікт зі скерцозною темою. Також, вона займає провідне місце у розробці, де набуває нових форм.

**Друга частина** – ліричний центр твору – забарвлена у трагічні та драматичні тони. Вона написана у близькій до першої частини (Ля-мажор) тональності (тональність третього ступеню) – до-дієз мінор. Друга частина за звучанням є камерною, в ній переважає тиха динаміка. Загальний тон висловлювання є ліричним, а драматургія побудована на протиставленні об'єктивного оркестрового начала та суб'єктивного ліричного протесту соліста. Зокрема, останній сконцентрований у основній темі.

#### Приклад 2



З одного боку в темі проявляється величний характер, завдяки присутності декламаційним інтонаціям – це початкова висхідна квартова інтонація, що містить у собі активний і навіть героїчний образ. Ритмічний малюнок складається з різних варіантів пунктирного ритму, що додає темпераментності. Також у цій темі відчувається протест, конфліктне, дієве начало.



Частина побудована у формі п'ятичастинного рондо. Тематизм частини є цілісним, розділи за характером не контрастні, завдяки тематичній єдності.

**Третя частина** повертає веселе, святкове піднесення першої частини концерту. У третій частині основні музичні образи засновуються на скерцозній та танцювальній жанровості. Вона побудована у тричастинній формі з кодою: перша частина до Ц. 5, друга частина – канон, третя є повтором першої, кода – Ц. 10. Характер цієї частини створює відчуття тематичного калейдоскопу, проте всі теми інтонаційно пов'язані між собою, тобто третя частина концерту є монотематичною. З інтонацій першої теми, яка починає частину, виростають інші теми.

**Резюмуючи**, можна сказати, що Концерт виділяється компактністю й чіткістю форми. У ньому немає того великого розмаху драматизму, який притаманний жанру симфонії. Проте композитор у рамках невеликої структури використовує цікаві формотворчі симфонічні прийоми: методи симфонічної розробки музичного матеріалу, тематичну спаяність тем усіх частин, тональний план, наявність конфлікту. Усе це робить даний Концерт яскравим зразком сольного твору в репертуарі бас-кларнетистів.

## Література

1. Берлиоз Г. Большой трактат о современной оркестровке и инструментовке 2-х томах / Г. Берлиоз [ред., дополн., прим. Р. Штрауса; пер. С. Горчакова]. – М. : Музыка., 1972. – 284 с.

2. История зарубежной музыки: XX век // ред. Н.А.Гаврилова – М. : Музыка, 2007 (серия „Академия XXI: Учебники и учебные пособия по культуре и искусству”). – С. 331-352.

3. Назайкинский Е. Логика музыкальной композиции / Е. Назайкинский – М. : Музыка, 1982. – 319 с.

4. Соколов А. Введение в музыкальную композицию XX века / А. Соколов. – М. : Владос, 2004. – 232 с.

5. Чулаки М. Инструменты симфонического оркестра / М. Чулаки. – М. : Музыка, 1972. – 177 с.

6. World Bass Clarinet Foundation/ [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.worldbassclarinet.com>.

**Збірник матеріалів  
Всеукраїнського науково-практичного семінару  
з Міжнародною участю**

**ПРОБЛЕМИ  
ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОНАНСТВА  
В УМОВАХ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

Підписано до друку 20.04.2015. Формат 60x90 1/32

Папір офсет.  
Обл.-вид. арк. 5,4. Ум. друк. арк. 4,4.  
Тираж 300. Зам. № 2648.

**Видавець та виготовлювач  
ФОП Жовтий О.О.**

20300, м. Умань, вул. Садова, 2  
(УДПУ, навчальний корпус № 1)

Тел. 097 255 65 07

047 44 3 51 33

093 540 78 82

e-mail: [nastek@meta.ua](mailto:nastek@meta.ua)

[www.foto-na.net.ua](http://www.foto-na.net.ua)

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготівників  
і розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК, № 2444 від 22.03.2006 р.