

ISSN 2518-766X (Print)

<https://doi.org/10.28925/2518-766X.2023.8>

Київський університет імені Бориса Грінченка

№ 8

Музичне мистецтво
В ОСВІТОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ
Musical Art in the Educological Discourse

Науковий журнал

Рік заснування – 2016

Виходить один раз на рік

The year of foundation: 2016

Frequency: annual

Київ – 2023 – Kyiv

Засновник та видавець:

Київський університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
КВ № 22088-11988Р від 16.05.2016 р.,
видане Міністерством юстиції України

Рік заснування — 2016
Виходить один раз на рік

Науковий журнал

«Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі»
включено до переліку наукових фахових видань України
(категорія «Б»), у яких можуть публікуватися результати
дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів
доктора і кандидата наук у галузях: **011** —
Науки про освіту (затверджено наказом Міністерства
освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р.)

**Науковий журнал зареєстровано
в міжнародних наукометричних системах:**
Google Scholar, Index Copernicus, Ulrich's Periodicals Directory,
Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського,
Бібліометрика української науки

Рекомендовано до друку Вченою радою
Київського університету імені Бориса Грінченка
(*протокол № 10 від 30.11.2023 р.*)

Відомості про видавця:

Видавництво Київського університету
ім. Бориса Грінченка
(вул. Левка Лук'яненка, 13-Б, м. Київ, 04212)

Адреса засновника та редакції журналу:
бул. І. Шамо, 18/2, м. Київ, 02154
email: ktmmm.im@kubg.edu.ua

Офіційний сайт видання:
<http://mmod.kubg.edu.ua>

Редакційна колегія**Головний редактор:**

Олексюк О. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Заступник головного редактора:

Хоружа Л. Л., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Відповідальний секретар:

Костюк Н. О., доктор мистецтвознавства, доцент (Україна)

Члени редакційної колегії:

Ніцца Давидович, доктор наук, професор (Ізраїль);

Рівка Вадмани, професор (Ізраїль);

Ядвіга Укхїла-Зроскі, доктор габілітований, професор
(Республіка Польща);

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

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

Савченко Л. О., доктор педагогічних наук, професор (Україна);

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

Тушева В. В., доктор педагогічних наук, професор (Україна);

Андрейко О. І., доктор педагогічних наук, доцент (Україна);

Попович Н. М., доктор педагогічних наук, доцент (Україна);

Ткач М. М., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);

Бондаренко Л. А., кандидат педагогічних наук (Україна)

ISSN 2518-766X (Print)

DOI: 10.28925/2518-766X.2023.8

© Автори публікацій, 2023

© Київський університет
імені Бориса Грінченка, 2023

Founder and publisher:

Borys Grinchenko Kyiv University,
Kyiv, Ukraine

Certificate of State Registration
of Print Mass Media
KB № 22088-11989P dated 16.05.2016,
issued by the Ministry of Justice of Ukraine

The year of foundation: 2016
Frequency: annual

The scientific journal

“Musical Art in the Educological Discourse”
has been included in the List of Scientific Professional Editions
of Ukraine (category “B”), in which the results of dissertations
for Doctor and Candidate of Sciences degree can be published
in the field of study: **011** — **Education Sciences**
(approved by the Order of the Ministry of Education
and Science of Ukraine No. 886 dated 02.07.2020)

**The scientific journal is registered
in international scientometric databases:**
Google Scholar, Index Copernicus, Ulrich's Periodicals Directory,
Vernadsky National Library of Ukraine,
Bibliometrics of Ukrainian Science

Recommended for publication by the Academic Council
of Borys Grinchenko Kyiv University
(*Rec. No. 10 dated 30.11.2023*)

Information about publisher:

Publishing Centre
at Borys Grinchenko Kyiv University
(13-B Levka Lukianenka St, Kyiv, 04212)

Address of the founder and editorial office:
18/2, I. Shamo Blvd, Kyiv, 02154
email: ktmmm.im@kubg.edu.ua

Official site:
<http://mmod.kubg.edu.ua>

Editorial Board Members**Editor-in-Chief:**

Oleksiuk O. M., Doctor of Education, Professor (Ukraine)

Deputy Editor-in-Chief:

Khoruzha L. L., Doctor of Education, Professor (Ukraine)

Executive Secretary:

Kostiuk N. O., Doctor of Art Studies, Associate Professor (Ukraine)

Editorial Board:

Nitza Davidovitch, Doctor of Sciences, Professor (State of Israel);

Rivka Wadmany, Professor (State of Israel);

Yadviga Ukhila-Zroski, Professor, Habilitated Doctor
(Republic of Poland);

Rebrova O. E., Doctor of Education, Professor (Ukraine);

Yezhova O. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine);

Savchenko L. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine);

Lobova O. V., Doctor of Education, Professor (Ukraine);

Tusheva V. V., Doctor of Education, Professor (Ukraine);

Andreyko O. I., Doctor of Education, Associate Professor (Ukraine);

Popovych N. M., Doctor of Education, Associate Professor (Ukraine);

Tkach M. M., Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor (Ukraine);

Bondarenko L. A., Candidate of Pedagogical Sciences (Ukraine)

© Authors of publications, 2023

ISSN 2518-766X (Print)
DOI: 10.28925/2518-766X.2023.8

© Borys Grinchenko
Kyiv University, 2023

РОЗДІЛ I. ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

<i>Олексюк Ольга Миколаївна</i> System-forming concepts of the person's spiritual experience in higher art education	4
<i>Костюк Наталія Олександрівна</i> Аксиологічність мистецько-освітнього простору: детермінанти і дискурси	9
<i>Чжен Ланьюе, Новська Олена Рудольфівна</i> Феномен художньо-виконавської емотивності майбутніх викладачів фортепіано	17
<i>Маліновський Богдан Васильович</i> Digital competence of the future accompanist-pianist in the conditions of distance learning: an essential analysis of the concept	24

РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД І МЕТОДИКИ

<i>Черкасов Володимир Федорович</i> Музично-естетичне виховання дітей і молоді в кроскультурному просторі Республіки Мальта	30
<i>Таран Ірина Михайлівна</i> Музично-ігрова діяльність у процесі навчання гри на фортепіано	36
<i>Леснік Олена Степанівна, Мамикіна Олена Адольфівна</i> Особливості вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва	41
<i>Лі Жань</i> Етапи та педагогічні умови формування умінь виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах	48
<i>Ткачук Володимир Васильович</i> Робота над оркестровим твором як засіб диригентської підготовки студента-інструменталіста	54
<i>Маскович Тетяна Миколаївна, Казимирів Христина Тарасівна</i> Професійно-творчі та індивідуально-особистісні якості педагога в процесі організації навчально-виховного процесу	61

РОЗДІЛ III. МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ РЕПЕРТУАР

<i>Музика Леся Адамівна</i> Фортепіанні твори для дітей у творчості С. Борткевича	67
--------------------------------------------------------------------------------------------	----

UNIT I. THEORY AND METHODOLOGY

<i>Olha Oleksiuk</i> System-Forming Concepts of the Person's Spiritual Experience in Higher Art Education	4
<i>Natalia Kostyuk</i> Axiology of the Art and Education Space: Determinants and discourses	9
<i>Zheng Lanyue, Olena Novska</i> Phenomenon of Artistic and Performing Emotiveness of Future Piano Teachers	17
<i>Bohdan Malinovskyi</i> Digital Competence of the Future Accompanist-Pianist in the Conditions of Distance Learning: An essential analysis of the concept	24

UNIT II. PEDAGOGICAL EXPERIENCE AND METHODS

<i>Volodymyr Cherkasov</i> Musical and Aesthetic Education of Children and Youth in the a Cross-Cultural Space of the Republic of Malta	30
<i>Iryna Taran</i> Musical Activities and Games in the Process of Learning to Play the Piano	36
<i>Olena Lesnik, Olena Mamykina</i> Features of Vocal and Choral Training of Future Music Teachers	41
<i>Li Zhan'</i> Stages and Pedagogical Conditions for Forming Performance Phrasing Skills of Future Musical Art Teachers in the Process of Teaching Playing Wind Instruments	48
<i>Volodymyr Tkachuk</i> Work on an Orchestral Piece as a Means of Conducting Training of a Student-Instrumentalist	54
<i>Tetiana Maskovich, Khrystyna Kazymyryv</i> Professional and Creative Skills and Personal Qualities of a Teacher in Organising Educational Process	61

UNIT III. MUSICAL AND PEDAGOGICAL REPERTOIRE

<i>Lesia Muzyka</i> Piano Pieces for Children in Serhiy Bortkevych's Musical Heritage	67
------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Olha Oleksiuk,

Borys Grinchenko Kyiv University,
18/2 Bulvarno-Kudriavska St, Kyiv, 04053
ORCID iD: <https://orcid.org/000-0002-7785-1239>
o.oleksiuk@kubg.edu.ua

УДК 378.015.311:7]:130.12
DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2023.81>

SYSTEM-FORMING CONCEPTS OF THE PERSON'S SPIRITUAL EXPERIENCE IN HIGHER ART EDUCATION

The article reveals the state of scientific understanding of the system-forming concepts of spiritual experience, aimed at investigating the peculiarities of its development in the conditions of art education. The author of the article believes that spiritual experience acts as a process and result of reflection in the person's consciousness and activity of artistic images and ideas and is considered as a spiritual quality, which includes: experience of artistic perception; experience of mastering the categories of aesthetics; experience of assessment and value-orientation activities.

Key words: experience, spiritual experience, professional art education, conception, system.

Ольга Олексюк

Системоутворюючі концепції духовного досвіду особистості у вищій мистецькій освіті

У статті розкрито стан наукового осмислення системоутворюючих концептів духовного досвіду, спрямованого на дослідження особливостей його розвитку в умовах мистецької освіти. Автор статті вважає, що духовний досвід виступає як процес і результат відображення у свідомості та діяльності людини художніх образів та ідей і розглядається як духовна якість, яка включає досвід художнього сприйняття, досвід оволодіння категоріями естетики, досвід оціночної та ціннісно-орієнтаційної діяльності.

Ключові слова: досвід, духовний досвід, професійна мистецька освіта, концепція, система.

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

© Олексюк О., 2023

Introduction

The relevance of the systematic presentation of spiritual experience in scientific outlook on educational process is determined by existing poly-paradigmatic nature of scientific knowledge, on the one hand, and on the other hand, a requirement to systematize concepts according to the main component of genesis and phenomenology. In this context, we consider system-genesis as a description of origin (system-genesis), state (sociogenesis), existence in culture (culture-genesis). In this context, we consider system-genesis as a description of origin (system-genesis), state (sociogenesis), existence in culture (culture genesis). System-genesis defines conceptual positions

in understanding the phenomenon of spiritual experience as a complex structured system in a set of interconnected components. Our research presents an attempt to systematize the concept of the person's spiritual experience in higher art education. Phenomenology as a guideline for the essential understanding of studentship and its spiritual experience, defines the basic properties and characteristics of the educational process, maximally reflects the specificity, uniqueness and originality of the art education development.

The purpose of the article is to reveal the main positions of systematizing the concepts of the person's spiritual experience in the conditions of higher art education.

Analysis of recent research and publications

It is quite obvious that in modern conditions of rejection of the linear concept of progress and the corresponding philosophical interpretations, the scientific community is increasingly aware of the need for a new perspective at both art and disclosure of the main positions of systematizing the concepts of the person's spiritual experience in the conditions of higher art education. At the same time, a number of problems arise that require thorough conceptual studies in art history (H. Karas, S. Shyp et al), cultural studies (A. Romanenko), as well as pedagogy (O. Oleksiuk, M. Tkach et al).

In modern scientific literature, the systematic analysis of art is reflected in the concepts of A. Azarkhin, H.-G. Gadamer, I. Kevishas et al.

Research methodology

To achieve the goal, such scientific methods as analytical method (for studying the scientific fund), inductive-deductive and generalization methods (for revealing the essential characteristics of the studied pedagogical phenomenon, its regularities, functioning and development) were used to provide the methodological foundations for the selected research.

Research results

System-genesis is based on scientific prerequisites determined by the development of society, which has a certain view of spiritual experience in the structure of its social culture. We established that the system-genesis of spiritual experience is defined by a complex of philosophical, general scientific and specific scientific levels in understanding the phenomenon of *spiritual experience as a complex structured and organized system in a set of interconnected components. Spiritual experience acts as a process and result of reflection in the person's consciousness and activity of artistic images and ideas and is considered as a spiritual quality, which includes: experience of artistic perception; experience of mastering the categories of aesthetics; experience of assessment and value-orientation activities.*

Modern professional art education is increasingly involved in the process of implementing lifelong learning concepts. This fundamentally changes the vector of the current period of modernization of the professional art education system. In particular, the theme of the sense of educational activity is brought up to date, that is, traditional metaphysical questions are raised that require understanding and assume it. The key link in the "connection of time within the subject" is the phenomenon of experience, which integrates the space-time of the meeting between the teacher and the student, turning into a potential moment of entry of both into the culture, or, by and large, "inviting the human spirit". In this connection, actualizes the problem of spiritual experience, which

a modern person acquires as a result of subjectivity development due to age dynamics.

H.-G. Gadamer believed that the total experience of a person's existence in the world includes direct life and indirect (experience of science and experience of art). According to Gadamer, the hermeneutics of experience involves the operation of a mechanism by which a person enters into a dialogue with tradition. With the help of language, text, experience is formed as a spiritual phenomenon, because a person enters into a dialogue with tradition, with the experience of the "Thou" ("You"). According to H.-G. Gadamer and V. Dilthey, the main thing in the educational process is not only the penetration into the spiritual content of the phenomena of the past, but also awareness of human subjectivity. Representatives of hermeneutics considered the goal of education to be the student's knowledge of someone else's experience, its acceptance and transformation into one's personal experience. Therefore, the acquisition of personal experience in the process of learning is not just development of separate elements (knowledge, skills, abilities, etc.), but also the expansion of systemic qualities of integrity. This happens within the framework of a hermeneutic circle, in which there is no beginning and no end, "the end determines the beginning, as the beginning is the end" (H.-G. Gadamer). The learning process should be aimed at expanding the "concentric circles" of the unity of understandable sense (H.-G. Gadamer) [2]. Understanding of sense is achieved through interpretation or existential incorporation into the world through language and text. It is important to note that understanding of sense requires spiritual unity, the merging of the "life worlds" of the subjects.

The spiritual experience of the subjects of the pedagogical process in institutions of higher education is characterized by certain features. In artistic creativity, experience has a different value and meaning context. Phenomenological analysis of artistic consciousness indicates that its value-semantic context organizes the process. In it, on the one hand, the subject, plunging into the world of the work of art, empathizes with the reality created by the author, and on the other hand, "detached" from it, "alienated". As a result, the work of art appears to the recipient as a contemplative, complete world in itself. So, the psychological nature of this process lies in the inseparable unity of the person's alienation from himself and his return to his world during communication with the work of art. With alienation, subjectivity disappears, and in the process of overcoming it, objectivity disappears. The dialectical dynamics of the relationship between personality and art is manifested in complete immersion in the world of the work of art and return to one's world, to oneself, to the world of one's "self". Empathy and contemplation, according to the author, form the basis of artistic creative imagination.

Spiritual experience expands and deepens in the process of personal development and finds its vortex in the dynamics that shape the spiritual potential of a person. On the one hand, spiritual experience accumulates the competence potential of a person, and, on the other hand, it contributes to the self-development of spiritual values, the purpose of which is to predict new activities, anticipate the next activity, and go beyond the existing ones. This is a living creative process of self-affirmation of a person in artistic activity and the basis of the development of his potential [4]. We referred to them: the student environment, the role of students in various aspects of society, and the place of students in the socialization of a person. Apologetically, we consider the question of the qualitative uniqueness of studentship, which allows us to see the peculiarities of studentship in modern society.

The starting point of the educational process in higher education is the phenomenological interaction of students and teachers. On this basis, the following actions are possible: building the logic of the pedagogical process as an organic and substantive integrity; determination of the purpose and content of this process; creation of a team — a general form of integrity of the pedagogical process; rationalization of students' activities, improvement of their skills; improvement of forms and methods; establishment of education criteria; determination of diagnostics and methods of obtaining feedback; correction of activity, relations, communication; assessment of final results. This technological link reflects the complex structure of the educational process, it manifests the logic of development in life.

The educational process is filled with various socially significant ideas. In the educational process, there are *patterns related to the formation of the content of education*:

- a) education meets the basic ideals and requirements of society and the development of a complete personality, the demands of progressive technologies, the age characteristics and capabilities of students;
- b) on the basis of pedagogical generalizations, structuring and systematization, the integration and differentiation of the spiritual potential of art and science education in the context of the post-non-classical paradigm is ensured;
- c) in the content of education, pedagogical integration of educational knowledge is mandatory for the purpose of forming a holistic picture of the world.

The modern educational process reflects the world of innovative technology. Today, one cannot limit oneself to informatization, one needs a deeper awareness of the systemic essence of the educational process, formation of the competence of intellectual and spiritual development of the student's personality,

its internal and external indicators. We are talking about certain systems of diagnostic and technological procedures.

Social phenomena are not abstract, they find concrete embodiment in the educational process. We are talking about general internal and external patterns. We refer to the internal regularity:

- dependence of the character of the student's personality formation on the state of social relations development, the complication of environmental problems, the determining role of the social life conditions;
- dependence of education on national traditions and culture.

It is important for science to find an answer to the question: how does the boundless social experience of humanity turn into a purposeful, organized content of the educational process? For this purpose, we should rethink human experience, highlight the main thing in it, discover effective ways of acquiring and appropriating intellectual development. The effectiveness of the educational process increases due to the active transition from isolated forms, methods, and means of organizing education to the use of aggregate technologies. This is, for example, establishing a relationship in a single technological scheme: *lecture — seminar — business game — syncway competition — storytelling*.

In the educational process, there are patterns that determine the style of communication in the student body. It is necessary to have a developed intuition, to feel the mental state of others, to be aware of the relationship at the moment to each other. It is important to have the ability to manage the intuitive-emotional sphere, to find ways to assert authority. It would seem that this entire sphere of relations, associated with chaos, does not lend itself to the guidance or regulation of socio-psychological patterns. They operate in the field of pedagogical creativity, implementation of pedagogical theory and organization of the educational process. Therefore, the principles of the educational process organization are manifested in the regularities of the formation of social and psychological relations between teachers and students. The above-described hierarchy of interrelationships and pedagogical regularities operating in various spheres of society is the system-forming beginning, the initial methodological principle of the educational process structuring.

Thus, spiritual life combines experience as consciousness and the actual immediacy of the practical manifestation of a person's mental well-being. In that sense, it can be seen as an experience. Gadamer writes about this: "... the historical spirit consists not in the restoration of the past but in thoughtful mediation with contemporary life" [2, p. 161]. The tasks of achieving this understanding are also solved in the pedagogical process. Therefore, manifestation of the subject's spiritual experience

in professional education is also an actual pedagogical problem.

Thus, the problem of forming personal experience in the field of professional art education is one of the priorities in the national pedagogical science today. Scientific research is aimed at identifying the valuable characteristics of this concept as a pedagogical phenomenon; determination of the main elements of the experience of students' emotional and value attitude to musical art.

The longitudinal experiment (1997–2022) made it possible to determine the essential dynamics of the manifestation of the spiritual experience of the subjects of the pedagogical process in higher art education, to substantiate the factors of interaction of the meaningful contexts of the student and the teacher in studying musical works. The results of the longitudinal experiment confirmed the influence of the factors of the interaction of the semantic contexts of the teacher and the student: inclusion of the “third element” in the process of understanding the work of art, empathic penetration into the logic of the text, “feeling into the text”, understanding the text in the form of identification, overcoming the hermeneutic circle, expanding the context, in which perceives a work of art due to the “increase” of sense (creative conjecture), imagination as an element of the hermeneutic experience of a person, the correlation of artistic-figurative structures with the types of students' spiritual experience. Hermeneutics seeks a spiritual interpretation of the text, revealing its meaning and significance in the universe of culture. Spirituality is manifested in the appeal of the subjects of the pedagogical process to the universe of culture through symbolism. The phenomenon of spiritual experience integrates the world of ideas, images,

and spiritual experiences, with the help of which the subjects of the pedagogical process carry out the transformations necessary to achieve the Truth.

Conclusions

Summing up, we note that the pedagogical process in the field of higher music education is connected with various artistic texts. Teachers, together with students, fill the texts of artistic culture with their own understanding, make sense of the manifestation of spiritual experience in pedagogical practice. Discovery in culture can happen only if the interpretative activity has become a coexistence for the teacher and the student. This, in turn, means that the understanding of a work of art goes beyond the interpretative activity of a teacher and a student into the sphere of the fundamental foundations of being and cognition. This is how a new paradigm of education was formed and continues to be enriched, the fundamental premise of which is the hermeneutic interpretation of experience. The study of the content and structural components of the subject's spiritual experience in higher art education shows that they are determined by the contexts of musical perception, the ability to evaluate musical works, and selectively relate to aesthetic categories. Turning to the spiritual experience of the teacher, to his individual semantic context contributes to a better understanding of the text of the artistic work by the student. A look into the pedagogical genesis of the concept of “spiritual experience” allowed us to reveal different understandings of its source and the need for understanding the historical tradition of experiencing spiritual phenomena. The spiritual experience of the subjects of the pedagogical process is connected with individual semantic contexts that determine the understanding of the artistic work.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азархин А. В. Духовне життя людини та художньо-образні структури мистецтва. *Мистецтво: художня реальність та утопія* / Під ред. В. І. Мазепи. К. : Наукова думка, 1992. С. 38–69.
2. H.-G. Gadamer (2004). *Truth and Method*. Second, Revised Edition, Continuum, London — New York. 637 p. URL: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/908863/mod_resource/content/1/truth-and-method-gadamer-2004.pdf
3. Кевішас І. Становлення музичної культури школяра. Кіровоград, 2008. 287 с.
4. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посіб. Київ : Знання України, 2004. 264 с.

REFERENCES

1. Azarhin, A. V. (1992) *Mystetstvo: khudozhnia realnist i utopiia. Dukhovne zhyttia liudyny i khuzhozhnio-obrazna struktura mystetstva* [Art: Artistic reality and utopia. Spiritual Life of a Person and Artistic Structures of Art]. Ukrainian Academy of Sciences, University of Philosophy, Kyiv: Nauk. dumka, 38–69 [in Ukrainian].
2. Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and Method*. Second, Revised Edition, Continuum, London — New York. 637 p. [in English].
https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/908863/mod_resource/content/1/truth-and-method-gadamer-2004.pdf

3. Kevishas, I. (2008). Stanovlennia muzychnoi kultury shkoliara [Development of Musical Culture of a Schoolboy]. Kirovohrad: «Imex-LTD», 288 p. [in Ukrainian].
4. Oleksiuk, O. M., & Tkach, M. M. (2004). Pedagogika dukhovnoho potentsialu osobystosti: sfera muzychnoho mystetstva [Pedagogy of the Spiritual Potential of Personality: Sphere of musical art]. Navchalnyi posibnyk, Kyiv, Znannia Ukrainy, 264 p. [in Ukrainian].

*Стаття надійшла до редакції 31.10.2023 р.
Прийнято до друку 31.10.2023 р.*

Кубг.еду.ца

Наталія Костюк,

Київський університет імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8235-8940>
n.kostiuk@kubg.edu.ua

УДК 37/378 + 001.5

DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2023.82>

АКСІОЛОГІЧНІСТЬ МИСТЕЦЬКО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ДЕТЕРМІНАНТИ І ДИСКУРСИ

Виховувати людину в розумі, але не в моральності —
значить виховувати загрозу для суспільства.
Теодор Рузвельт

Музика — це граничний прояв духу.
Вільгельм Генріх Вакенродер

Стаття присвячена виокремленню детермінант і простеженню узгоджень між факторами аксіологічного упорядкування мистецько-освітнього простору у їх взаємодії з механізмами і чинниками контекстного середовища. Одним із засобів досягнення мети обрано виокремлення сенсоутворюючих чинників, що задають спрямованість і вмотивованість мистецько-освітньої діяльності й впливають на специфіку функціонування простору, дослідження якого ведеться шляхом теоретичних рефлексій. Зроблено висновок, що дискурси мистецько-освітнього простору покликані структурувати знання про ключові питання сучасної культури й мистецтва, моделювати теоретичну базу відповідно до різних контекстів чи проєктів, постійно задіюють різні види знакових систем. Виявилось, що в різних освітніх контекстах регулятором використання проаналізованих у статті дискурсів, парадигм і моделей виступають стандарти академічної освіти, а базисом — цінності, пов'язані з певними моделями світу. Особливості аксіологічності аналізованого простору визначаються повнотою синтезу цінностей, що зафіксовані в традиціях і різних дискурсах.

Ключові слова: мистецько-освітній простір, дискурс, детермінанти, онтологічність, контекстне середовище, аналогія.

Natalia Kostiuk

Axiology of the Art and Education Space: Determinants and discourses

The article is devoted to the allocation of determinants and interaction tracing between the factors of axiological ordering of art and education space in their interaction with mechanisms and factors of context environment. One of the ways to achieve the goal chosen is the selection of meaning-building factors that set the direction and motivation of artistic and educational activity and influence the specific functioning of the space, the study of which is conducted by theoretical reflection. It is concluded that the discourses of the art and education space are designed to structure knowledge about key issues of contemporary culture and art, to model the theoretical base in accordance with different contexts or projects. It turned out that in different educational contexts, the regulation of the use of discourses analyzed in the article, paradigms and models are the standards of academic education, and the basis is the values associated with certain models of the world. Peculiarities of the axiological nature of the space under consideration are determined by the completeness of synthesis of values, fixed in traditions and different discourses.

Key words: art and education space, discourse, determinants, ontology, contextual environment, analogy.

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

© Костюк Н., 2023

Постановка проблеми.

Про значення цінностей у сфері мистецько-освітнього простору з огляду на етичні, моральні, філософські, естетичні, професійні та інші константи, як і про процеси їх формування, сказано багато і вагомо. Сенси складових частин терміна «аксіологія» — цінність (αξία / ἄξια) і вчення (logos / λόγος) — природно поширюється на похідний термін «аксіологічність», який вказує на процеси, що потенційно здатні проявлятися в будь-якій сфері людської діяльності. Значущість аксіології полягає у привнесенні важливих етичних детермінант в науковий пошук і судження. Зважаючи на те, що цінність мистецтва полягає у тому числі і в його естетичності, апелювання до аксіології дозволяє градувати цінність представленого результату естетичного світорозуміння як певного підсумку процесів творення, відтворення, навчання тощо. Під час розвитку спеціалізованої музичної освіти простеження закономірностей модулювання естетичної функції в аксіологічні виміри і виявлення супутніх компонентів цього процесу дозволяє виокремити сенсоутворюючі чинники, що задають спрямованість і вмотивованість мистецько-освітньої діяльності й впливають на специфіку функціонування реального / виокремленого шляхом теоретичних рефлексій та аналізу відповідного цій сфері «абстрактного / умоглядного» простору.

Мета статті — виокремити детермінанти і простежити узгодження між факторами аксіологічного упорядкування мистецько-освітнього простору, зокрема тими, що перебувають у взаємодії з механізмами і чинниками контекстного середовища.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Значущість ціннісних параметрів в освітніх сферах зумовили появу публікацій, що розкривають відповідну проблематику в різних аспектах. Йдеться, зокрема, про культурологічні контексти аксіологічності в освіті [1–3, 5, 28, 25], диференційовані у векторах загальноцивілізаційності [4, 5, 21, 23, 26, 28], західноєвропейських [18] і вітчизняних аспектів [6, 8, 11, 17, 21] освітнього процесу. Чимало досліджень здійснено щодо дискурсу [10], серед яких вагомі праці стосуються освітнього виміру [14]. Аксіологія розглядається як фактор модернізації освіти [12] і методології наукових досліджень [1, 4, 8, 12, 20]. Важливі узагальнення почерпнуті з царини термінологічних [15, 16, 12, 24] і довідково-енциклопедичних [7, 9, 13, 19] праць.

Методологія дослідження побудована на основі системного, семантичного й онтологічного підходів та нелінійного мислення, що доповнені підходами та методами з галузі точних наук, зокрема методами просторовості, аналогій, інтегративності і кореляцій. Вони використовуються поряд з такими традиційними методами,

як метод системного структурування, аналізу, індукції, взаємозбагачення, абстрагування, узагальнення тощо.

Виклад основного матеріалу. Пізнання і осягнення творів мистецтва в різних площинах, у тому числі в освітній, супроводжується рефлексивно-аксіологічною діяльністю, уособленням якої в музикознавчій сфері є музична критика. А у викладацькій практиці ціннісність стосується і форм впливу на аудиторію, і застосовуваної в поясненнях аргументації, і когнітивного сприйняття, і обрання взірцевих моделей для різних цілей тощо. У зв'язку з цим однією з першорядних детермінант аксіологічності мистецько-освітнього простору уявляється специфічна концептосфера — сукупність засвоєння, систематизації та перетворення представленого в традиції чи школі «старого» знання. Саме на ній ґрунтуються мотивації наступних пізнавальних дій, рефлексивна модальність, прогресія опанування освітою і належними компетентностями, набуття досвіду оціночної семантики й аксіологічної детермінації знання.

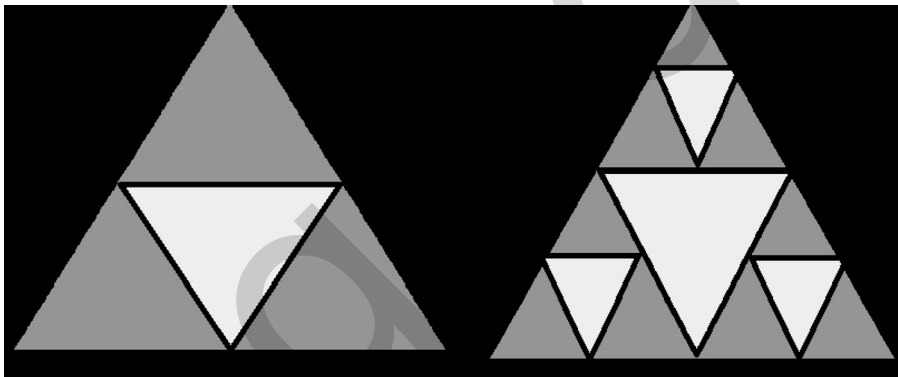
Детермінантою мистецько-освітнього простору (далі — МОП) є й аксіологічний за природою стандарт, що зазвичай відтворює уявлення про ідеальне в мистецькій освіті в сукупності з уявленням про значимість і перспективність цього «ідеального». Таке «ідеальне» об'єктивує ірраціональну сторону мистецької пізнавальної діяльності. Водночас «ідеал» як результат архітектонічно вивіреного синтезу ієрархічно найвищих якостей певних явищ чи процесів не може зводитися до стандарту у його розумінні як норми, тобто середньої величини сукупності якостей. Як складова цінності ідеал представляє собою вищий ступінь суб'єктивного представлення про норму, а тому постійно і, гіпотетично, цілеспрямовано впливає на зміну стандартів. Внаслідок цього виникає конфронтація стандартів чи конфронтація норм, що в аналізованому просторі залежить як від отримання бажаних результатів (тобто цінностей) освітнього процесу, так і від співвідношення чи взаємодії сусідніх предметних площин. Таке міркування цілком співвідноситься з тезою Еммануїла Канта про те, що ідеал є принципово недосяжним і є «ідеєю» регулятивного (системоутворюючого) рівня: він не створює образ самої цілі, але вказує на неї. Адже навіть з такого огляду (тобто приймаючи освітній процес як тип дискурсу), не можна не враховувати наступне: його система скерована на ціннісно-семантичну взаємодію предметів освітнього процесу. Властиво, засвоєння знань не може бути відокремлене від осягнення соціальних та духовних цінностей в їх історично і культурно зумовленій динаміці.

Тому аксіологічність майже завжди супроводжується дискусивністю. Специфіка ж мистецького дискурсу полягає в тому, що в ньому рідко присутній нейтрально-некатегоричний контекст,

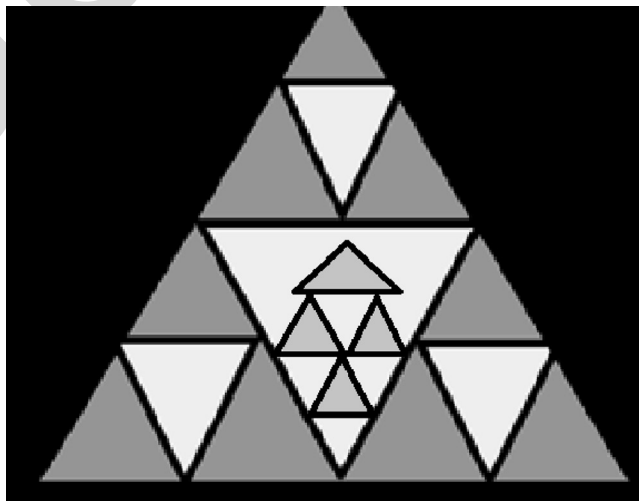
а емоційно-оціночні засоби, навіть за зовнішньої об'єктивності, здатні набувати гострого і полемічного загострення.

Ці фактори і ланцюги закономірностей створюють можливість для розуміння аксіологічної складової мистецько-освітнього простору як органічної частини загальнокультурного простору. Ця концепція розгортається з розуміння мистецтва як сукупності ідеалів, матеріальних і духовних явищ і артефактів, а освіти — як способу набуття знань про них. Їх структурування, з одного боку, — індивідуальне, з іншого — загальнокультурне чи загальноцивілізаційне. При цьому вони, перебуваючи один в одному і впливаючи один на одного, асоціюються з моделлю тора в його динаміці (чотиривимірний просторовий аспект реальності). Внутрішній край (прирівняємо його до базових фахових знань), поширюючись (тобто втягуючи в предметну область мистецької освіти нові знання, розуміння, навички тощо), легко переміщується у зовнішній межі «тороїдного простору» і наче «поглинає» його у своїй динаміці. Натомість зовнішнє поле «занурюється» у простір вісі тороїда і у такий спосіб оновлює цю «вісь». У цій моделі зауважується і дискусивність, що виявляється через процесуальну взаємодію «внутрішніх» і «зовнішніх» проблем.

Ще одна аналогія з області точних наук — заповнення внутрішнього поля того чи іншого обмеженого простору на основі повторення в ньому тієї чи іншої фігури. Приймемо цю повторювану фігуру, наприклад, за певну візерцеву модель або поведінково-психологічний патерн, зміст, символіка, семантичний комплекс та інші властивості яких є визначеними. Довжина кривої, що утворює кожну фігуру, — по суті нескінчена (аналог — межі сприйняття і розуміння, які визначаються волею, можливостями і контекстом людини як творця / автора свого власного простору). Натомість площа отриманої (внутрішньої) фігури — скінчена: оскільки зміст є визначеним, а модель чи патерн — задані умовами (у цьому випадку контекстом або ситуацією), заповнення внутрішнього простору можливе до певної межі, скільки б «зовнішніх» рухів (циклів) не було здійснено. Але за найменшої зміни «попередньої умови» застосована модель наглядно показує принцип руху від загального (суцільного / початкової інформації тощо) до найменших деталей (наприклад, опанування прийомами виконавської, аналітичної майстерності / виявлення не помічених раніше закономірностей узгодження або елементів чи символів тощо) за сталості зовнішнього контуру (мистецько-освітнього) простору:



За продовження формалізації можливим варіантом є наступна модель:



Доцільно звернути увагу, що в останньому з варіантів базової моделі — за умови множинності первинних змістів у кожній з предметних областей — як системокоригуючий і змістоутворюючий фактор чіткіше виявляється аксіологічність.

Для поглибленого розуміння варіабельності моделей аксіологічної складової мистецько-освітнього простору доречно навести ще одну аналогію — загальновідомий варіант фракталу. Фрактальність як процес дозволяє досягнути закономірності поширення, узгодження і навіть систематизації знань і уявлень. Аналогія до фракталу дозволяє сприйняти процес набуття знань як реалізацію чіткого принципу: цінності / взірці / ідеали процесуально зміцнюються, примножуються, набуваючи функції знань, а знання своєю чергою перетворюються на цінності як взірці для наступних етапів розвитку чи саморозвитку, оскільки відкривають нові перспективи і можливості оновленої оцінки ситуації чи цілісно охопленого простору. А отже, у такому процесі народжується простір аксіологічно вивірених знань.

Ці аналогії показують, що аксіологічність мистецько-освітнього простору, який як культурно інтегрована структура залежить не тільки від розуміння його інтегральних внутрішніх зумовленостей, а й від контекстуальних умов, не може бути абсолютно ізольованим від контексту, у якому функціонують власні цінності. Тому надзвичайно важливим складником обох є культурна пам'ять в її міжетнічно- і міжкультурно-комунікаційному і особистісно-детермінуючому проявах. Цим зумовлена присутність у освітньо-мистецькій аксіологічності дискурсу мультикультурності, який в заданих умовах логічно розцінювати як прояв соціальних конфігурацій чи соціально заданих систем культурних комплексів. Тож ціннісний (аксіологічний) простір можна інтерпретувати як простір оціночних значень, зумовлений суб'єктивним сприйняттям культурно-соціальної дійсності та її відображення в особистісних реальностях. Ціннісний простір суспільства координує упорядкованість соціальних взаємодій у ціннісному вимірі й програмує їх результат в різних галузях, зокрема — мистецько-освітній.

Вивчення аксіологічних особливостей МОП доцільно розвивати у напрямках:

- ціннісний вимір мистецько-освітнього простору;
- ціннісна організація професійної діяльності;
- ціннісні орієнтації в упорядкуванні життєдіяльності;
- типи взаємодії у ціннісному просторі та їх особливості;
- моделі ціннісного простору;
- конструювання і сегментація ціннісного простору;

- синергетичні вияви у ціннісному просторі;
- методи дослідження аксіологічності в МОП.

Наприклад, вивчення ціннісних орієнтацій в упорядкуванні життєдіяльності зумовлює долучення в МОП культурологічної методології, а отже, — звернення до онтологічних основ музики як специфічної частини загальнолюдського буття в її історичній динаміці, географічній та інших зумовленостях з метою виявлення значення закладених у ній смислів (зокрема, виявлення і пояснення значень тих чи інших символів) в різних контекстах і причинно-наслідкових зв'язках. Тому аксіологічна освітня модель має враховувати семіотичний аспект (Ч. Пірс), при якому музика інтерпретується як особлива мова, що служить засобом інформації та комунікації, а отже, здатна породжувати власні, часто специфічні, дискурси. У цих дискурсах виразно виявляється системно-інтегративна функція аксіологічної (ціннісно-парадигмальної) вісі музичного мистецтва і МОП, що долає і деякі стереотипи постмодерного часу. Яскравим прикладом є вихід за межі твердження щодо застережень про застосування терміна «дискурс» до старовинних текстів (їх зв'язки з сьогоденним життям безпосередньо не відновлюються). Але, оскільки значний пласт загальнолюдської музичної спадщини складають активно виконувани сучасними музикантами твори давніх епох (причому — значною мірою відповідно до концепції автентичного / історично-реконструктивного виконавства), не кажучи вже про твори також істотно віддалених від сьогодення наступних стилевих періодів, саме в просторі адаптації цього пласту видатними музикантами і педагогами сформувався специфічний і напрочуд дієвий дискурс як «вербально артикульована форма об'єктивації змісту свідомості, що регулюється домінуючим у певній соціокультурній традиції типом раціональності» [7, с. 70; 9, с. 50]. Більше того, дискурси МОП долають і межі лінійної логіки освітнього процесу, наближаючись до новоевропейського метафізичного розуміння дискурсу як виду пізнання.

Ще один важливий аспект полягає в тому, що внаслідок суміщення в МОП мистецької й освітньої парадигм формується специфічне — нестабільне за обсягом, мобільне за змістом і семантикою — дискурсивне поле. Отже, аксіологічність як загальний принцип, увібравши константні й історично зумовлені цінності, сама по собі зумовлює власну дискусивність. Парадигматикою дискурсів МОП визначено параметри спеціалізації й ресурси власних семіотичних систем, жанрова специфікація текстів, інтерпретаційні моделі і закономірності. Також доцільно врахувати своєрідне суміщення стандартизованих комунікативних систем і водночас нестандартних каналів і способів комунікації, оскільки МОП з різних

причин вбирає в себе властивості і навіть домінуючі ознаки інших дискурсів, зокрема:

- невимушеність, неофіційність, відмінність у статусах (теле- і радіодискурс);
- розрив у просторі й часі для автора та виконавця / викладача у випадку самостійного опанування матеріалом (газетний дискурс);
- зорієнтованість на естетико-психологічні уподобання аудиторії чи конкретної особистості (рекламний дискурс);
- спрямованість на майбутній контекст і моделювання інтересів аудиторії як частини суспільства (політичний дискурс);
- тенденцію до символічності і тяжіння до використання кількох знакових систем за розуміння комунікаційних умовностей (театральний дискурс);
- інтерпретаційність у поданні / поясненні матеріалу і необхідність володіння різними семіотичними системами (кінодискурс);
- використання символічних моделей для формування особистісного досвіду, передавання онтологічних і етичних смислів за допомогою особливих семіотичних систем і сприйняття мистецтва як священного знання (релігійний дискурс);
- частковий примат форми над змістом, деавтоматизація і багатозначність, особливе значення взаємодії автора й інтерпретатора (літературний дискурс).

Це не означає, що властивості згаданих дискурсів не модифікуються. Так, на відміну від літературного, мистецько-освітній дискурс після свого завершення перетворюється не на текст, а на враження, яке закріплюється у досвіді і при повторному відтворенні не буває тотожним (навіть у випадку фіксації в тексті). Вагомість емоційно-психологічної та естетичної складових у МОП відтворюється в тому, що значну роль у МОП відіграють психолого-емоційні і діяльнісні за превалюючими характеристиками дискурси. Так, залучені чіткі механізми стверджуючого дискурсу, передусім — розуміння мистецтва як спеціалізованої галузі переважно зі спеціалізованою аудиторією; створення навчально-методичних матеріалів експертами і фахівцями високого рівня; ведення ефективної комунікації із зовнішнім світом за різного ступеня проявлення консерватизму. Зі сферою відтворювального дискурсу пов'язана функція виховання нової аудиторії, істотність вивчення впливу освітньої концепції на середовище і потенційну аудиторію, а також класична ієрархія освітніх взаємин. Впливає на процеси в МОП навіть деконструюючий дискурс (посилення взаємодії суб'єктів освітнього

процесу внаслідок високої ролі критичного аналізу у виокремленому контексті, особливе значення розвитку аналітичних здібностей).

Висновки. Природна багатовекторність МОП зумовлює те, що дискурси МОП, покликані структурувати знання про ключові питання сучасної культури й мистецтва, моделювати теоретичну базу відповідно до різних контекстів чи проектів, постійно задіюють різні види знакових систем. Саме освітня складова зумовлює необхідність постійного коригування мовленого / почутого / сприйнятого; коригування відбору інформаційних чи комунікативних конструкцій. Наприклад, в сучасних умовах відбувається привнесення елементів парадигматики сучасного мистецтва у формі об'єктивації пізнання відповідно до постмодерністської соціально-культурологічної концепції. А особливими умовами є входження особистості чи групи здобувачів освіти в ситуативний контекст, їх налаштованість на його оновлення, сприйняття концентрованих ядер інформації і здатність до векторного розширення її сенсів, прагматичного застосування знань. Але в різних освітніх контекстах регулятором використання згаданих та інших дискурсів, парадигм і моделей в сфері МОП виступають стандарти академічної освіти, а базисом — цінності, пов'язані з певними моделями світу. Зокрема, детермінантами можуть слугувати коректне за формами нівелювання межі між мистецькою та позамистецькою діяльністю як особлива форма освітньо-комунікативної практики або доступність для сприйняття. Тому не тільки не втрачається, а й посилюється необхідність присутності у МОП гуманістичної детермінанти, в якій необхідно посилити емоційно-інформаційний резонанс (чинник несподіваного осягнення допомагає активнішому формуванню нових зв'язків та інтеграцій). Особливості аксіологічності ОМП визначаються повнотою синтезу цінностей, що зафіксовані в традиціях і різних дискурсах, а тому передбачають інваріантні та варіативні (освітні закони, реформи та інші процеси в освітній сфері) складові. За такого розуміння злиття дискурсів у систему відбувається саме на основі аксіологічності, яка хоч і задає інше спрямування складовим дискурсам як їх основна детермінанта, але не зумовлює «моделювання» одного дискурсу в інший і толерує збереження їх питомих особливостей.

Отже, аксіологічність полікодового, нелінійно-системного МОП, який у системі вищої освіти додатково диференціюється інституційним, науковим та педагогічним типами дискурсу, утворюється внаслідок поєднання прагматичного змісту його складових і, водночас, його належності до метаконтексту людської історії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. Інформаційний вимір сучасної освіти. Київ : «МП Леся», 2017. 596 с.
2. Андрущенко В. Культура життєтворчості особистості і освіта. Київ : «МП Леся», 2017. 228 с.
3. Андрущенко В. Культура як аксіологічна матриця освіти. Київ : «МП Леся», 2017. 303 с.
4. Андрущенко В. Освіта у глобальному вимірі. Київ : «МП Леся», 2017. 516 с.
5. Андрущенко В. Цивілізація культури. Київ : «МП Леся», 2017. 580 с.
6. Базалук О. О., Кравченко О. П., Харченко Л. М. Аксіологічні засади сучасної системи освіти України. Переяслав-Хмельницький : «Видавництво КСВ», 2019. 87 с.
7. Букач В. М., Бакланова Н. М. Теорія та історія культури (словник-довідник): навч. посіб. для здобувачів вищої освіти. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2021. 288 с.
8. Винничук Р., Кравченко Л. Аксіологічний підхід у вітчизняній педагогічній науці та практиці: історико-педагогічна ретроспектива. Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019. Вип. 23. С. 22–28. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183168>
9. Герчанівська П. Е. Культурологія: термінологічний словник. Київ : Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв, 2015. 439 с.
10. Дискурс у сучасному науковому, соціокультурному та інформаційному просторі: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Дискурс у сучасному науковому, соціокультурному та інформаційному просторі». 24–25 травня 2013 року / за заг. ред. професора І. В. Соколової. Маріуполь : МДУ, 2013. 259 с.
11. Євдотюк А. Аксіологічні засади сучасної системи освіти в Україні. *Педагогічний пошук*. 2014. № 2(82). С. 12–15.
12. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти / за наук. ред. О. В. Уваркіної. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 128 с.
13. Касперський Е. Дискурс / Лексикон загального та порівняльного літературознавства; голова ред. А. Волков. Чернівці : Золоті литаври, 2001. С. 148–149. 634 с.
14. Ковчак В. О. Дискурс як чинник суспільного здійснення людини. *Гілея: науковий вісник*. 2015. Вип. 97. С. 203–207.
15. Краснобаєва-Чёрная Ж. В. Аксиологическая специфика общеоценочных и конкретнооценочных фразем. *Славянские чтения* : [научно-теоретический журнал]. Кишинэу : Славянский университет, 2016. № 7(13). С. 98–114.
16. Краснобаєва-Чорна Ж. В. Семантичний простір оцінної фраземіки. *Мовознавство*. 2015. № 5. С. 39–51.
17. Левківська К. В. Ціннісні засади діяльності освітніх закладів : навч.-методичний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2017. 136 с.
18. Лупаренко С. Є. Аксіологічні засади системи освіти країн Західної Європи. *Педагогіка та психологія*. 2020. № 63. С. 103–110.
19. Сюта Б. Дискурс / Українська музична енциклопедія. Т. 1 : [А–Д]. Київ : ІМФЕ НАНУ, 2006. С. 615.
20. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. С. 126–146.
21. Ткачова Н. О. Історія розвитку цінностей в освіті. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2004. 423 с.
22. Тофтул М. Г. Сучасний словник з етики. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 416 с.
23. Krasnobaieva-Chorna Zh. Mind Value: Semantics, Structure, Pragmatics (on the Material of English, German, Ukrainian and Russian Phraseology). *Лінгвістичні студії / Linguistic Studies* : [зб. наук. праць]. Вінниця : ДонНУ, 2017. Вип. 34. С. 79–87.
24. Kroeber, A. L., Kluckhohn, C. (1952). Culture: A critical review of concepts and definitions. *Papers. Peabody Museum of Archaeology and Ethnology*. № 47 (1). Cambridge: Harvard University Press. 229 p.
25. Randviir, A. (2002). Space and Place as Substrates of Culture. *Proceedings of the Estonian Academy of Arts*. № 10. P. 140–154.
26. Rokeach M. The Nature of Human Values. N.Y.: Free Press, 1973. 438 pp.
27. Theodore Roosevelt Quotes. URL : https://www.brainyquote.com/quotes/theodore_roosevelt_147876
28. Vauclair C. M. (2009). Measuring Cultural Values at the Individual-Level: Considering morality in cross-cultural value research. *Revista de administração mackenzie*. Vol. 10, № 3. URL: <http://www.scielo.br/pdf/ram/v10n3/a05v10n3.pdf> /

REFERENCES

1. Andrushchenko, V. (2017). Informatsiyniy vymir suchasnoi osvity. [Informational World of Modern Education]. Kyiv: «MP Lesia», 596 p. [in Ukrainian].
2. Andrushchenko, V. (2017). Kultura zhyttietvorchosti osobystosti i osvita [Culture of Life, Creativity, Specialty and Enlightenment]. Kyiv: «MP Lesia», 228 p. [in Ukrainian].

3. Andrushchenko, V. (2017). Kultura yak aksiolohichna matrytsia osvity [Culture is an Axiological Matrix of Enlightenment]. Kyiv: «MP Lesia», 303 p. [in Ukrainian].
4. Andrushchenko, V. (2017). Osvita u hlobalnomu vymiri. Kyiv: «MP Lesia», 516 p. [in Ukrainian].
5. Andrushchenko, V. (2017). Tsyvilizatsiia kultury [The Civilization of Culture]. Kyiv: «MP Lesia», 580 p. [in Ukrainian].
6. Bazaluk, O. O., Kravchenko, O. P., & Kharchenko, L. M. (2019). Aksiolohichni zasady suchasnoi systemy osvity Ukrainy [Axiological Foundations of the Modern Education System of Ukraine]. Pereiaslav-Khmelnytskyi: KSV Publishing House, 87 p. [in Ukrainian].
7. Bukach, V. M., & Baklanova, N. M. (2021). Teoriia ta istoriia kultury (slovyk-dovidnyk): navch. posib. dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity [Theory and History of Culture (reference dictionary)]. Odesa: Bukaiev Vadym Viktorovych publisher, 288 p. (in Ukrainian).
8. Vynnychuk, R., & Kravchenko, L. (2019). Aksiolohichni pidkhid u vitchyzniani pedahohichnii nauki ta praktysi: istoriko-pedahohichna retrospektyva [Axiological Approach in Domestic Pedagogical Science and Practice: Historical and pedagogical retrospective]. *The Sources of Pedagogical Skills*, Poltava: PNP named after V. G. Korolenko, Issue 23, pp. 22–28 [in Ukrainian].
URL: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183168>
9. Herchanivska, P. E. (2015). Kulturolohiia: terminolohichni slovyk [Cultural Studies: Terminological dictionary]. Kyiv: National Academy of Managerial Personnel of Culture and Arts, 439 p. [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183168>
10. Dyskurs u suchasnomu naukovomu, sotsiokulturnomu ta informatsiinomu prostori [Discourse in Modern Scientific, Sociocultural and Information Space]. (2013). Collection of abstracts of reports of the International scientific and practical conference “Discourse in Modern Scientific, Sociocultural and Information Space”, May 24–25, 2013, ed. Professor I. V. Sokolova, Mariupol: Mariupol State University, 259 p. [in Ukrainian].
11. Yevdotiuk, A. (2014). Aksiolohichni zasady suchasnoi systemy osvity v Ukraini [Axiological Foundations of the Modern Education System in Ukraine]. *Pedahohichni poshuk [Pedagogical Search]*, No. 2(82), pp. 12–15 [in Ukrainian].
12. Kaliuzhna, T. H. (2012). Pedahohichna aksiolohiia v umovakh modernizatsii profesiino-pedahohichnoi osvity [Pedagogical Axiology in the Conditions of Modernization of Professional and Pedagogical Education]. Ed. O. V. Uvarkina, Kyiv: Department of the NPU named after M. P. Drahomanov, 128 p. [in Ukrainian].
13. Kasperskyi, Edvard (2001). Dyskurs [Discourse]. *Leksykon zahalnoho ta porivnialnoho literaturoznavstva [Lexicon of General and Comparative Literature]*, ed. A. Volkov, Chernivtsi: Zoloti Lytavry, pp. 148–149, 634 p. [in Ukrainian].
14. Kovchak, V. O. (2015). Dyskurs yak chynnnyk suspilnoho zdiisnennia liudyny [Discourse as a Factor in the Social Realization of a Person]. *Hileia: Scientific Bulletin*, Issue 97, pp. 203–207 [in Ukrainian].
15. Krasnobaieva-Chornaia, Zh. V. (2016). Aksiologicheskaia spetsifika obshcheosnochnykh i konkretnootsnochnykh frazem [Axiological Specificity of General and Specific Evaluation Phrases]. *Slavianskie chteniia [Slavic Readings]: scientific and theoretical journal*, Chisinau: Slavonic University, No. 7(13), pp. 98–114 [in Russian].
16. Krasnobaieva-Chorna, Zh. V. (2015). Semantychnyi prostir otsinnoi frazemiky [Semantic Space of Evaluative Phrasemics]. *Movoznavstvo [Linguistics]*, No. 5, pp. 39–51 [in Ukrainian].
17. Levkivska, K. V. (2017). Tsinnisni zasady diialnosti osvitnikh zakladiv [Value Principles of Activity of Educational Institutions]: teaching methodological manual. Zhytomyr: Ivan Franko State University Publishing House, 136 p. [in Ukrainian].
18. Luparenko, S. Ye. (2020). Aksiolohichni zasady systemy osvity krain Zakhidnoi Yevropy [Axiological Principles of the Education System of the Countries of Western Europe]. *Pedahohika ta psykholohiia [Pedagogy and Psychology]*, No. 63, 103–110 [in Ukrainian].
19. Siuta, B. (2006). Dyskurs. [Discourse]. *Ukrainska muzychna entsyklopediia [Ukrainian Music Encyclopedia]*. V. 1: [A–D], Kyiv: IMFE NANU, 615 p. [in Ukrainian].
20. Tkachova, N. O. (2012). Aksiolohichni pidkhid [Axiological Approach]. *Naukovi pidkhody do pedahohichnykh doslidzhen [Scientific Approaches to Pedagogical Research]: collective monograph*, ed. V. I. Lozova, Kharkiv: A. P. Virovets Publishing House «Apostrophe», pp. 126–146 [in Ukrainian].
21. Tkachova, N. O. (2004). Istoriia rozvytku tsinnosti v osviti [The History of the Development of Values in Education]. Kharkiv: Kharkiv Karazin University, 423 p. [in Ukrainian].
22. Toftul, M. H. (2014). Suchasnyi slovyk z etyky [Modern Dictionary of Ethics]. Zhytomyr: Publication of ZhDU named after I. Franka, 416 p. [in Ukrainian].
23. Krasnobaieva-Chorna, Zh. (2017). Mind Value: Semantics, Structure, Pragmatics (on the Material of English, German, Ukrainian and Russian Phraseology). *Linhvistychni studii [Linguistic Studies]: Coll. of science works*, Vinnytsia: DonNU, Issue 34, pp. 79–87 [in English].

24. Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). Culture: A critical review of concepts and definitions. *Papers. Peabody Museum of Archaeology and Ethnology*, 47(1), Cambridge: Harvard University Press, 229 p. [in English].
25. Randviir, A. (2002). Space and Place as Substrates of Culture. *Proceedings of the Estonian Academy of Arts*, № 10, pp. 140–154 [in English].
26. Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. N.Y.: Free Press, 438 p. [in English].
27. Theodore Roosevelt Quotes. [in English].
https://www.brainyquote.com/quotes/theodore_roosevelt_147876
28. Vauclair, C. M. (2009). Measuring Cultural Values at the Individual-Level: Considering morality in cross-cultural value research. *Revista de administração mackenzie*, Vol. 10, № 3 [in English].
<http://www.scielo.br/pdf/ram/v10n3/a05v10n3.pdf>

Стаття надійшла до редакції 31.10.2023 р.
Прийнято до друку 31.10.2023 р.

Чжен Ланьюе,

Державний заклад
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, 65020
ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-3646-9884>
532785875@qq.com

Олена Новська,

Державний заклад
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, 65020
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1396-4381>
Novska.OR@pdpu.edu.ua

УДК 781.68

DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2023.83>

ФЕНОМЕН ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКОЇ ЕМОТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФОРТЕПІАНО

У статті розкрито феноменологію емотивності майбутніх викладачів фортепіано. Обґрунтовано актуальність дослідження проблематики емоційності та емотивності в контексті фахової підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва. Визначено важливість дослідження емотивності як засобу трансляції художньо-образного змісту музичних творів. Мета статті — узагальнення відомостей про взаємозалежність емоцій, емоційності та емотивності майбутніх учителів музичного мистецтва. Досліджено поняття «емоції», «емоційність», «емотивність», визначено особливості цих дефініцій стосовно музично-виконавської підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва та їхньої подальшої професійної діяльності. Визначено, що, на відміну від емоційності, яка є психологічним феноменом, емотивність є мовною категорією. Під час здійснення музично-виконавської діяльності як викладача музичного мистецтва, так і учнів емоційність та емотивність перебувають у нерозривній єдності, адже музичне мистецтво неможливе без емоційного сприйняття і виконання, а робота над музичним твором вимагає застосування емотивності. Встановлено, що емотивність є одним з аспектів емоційного інтелекту. Представлено модель емоційного інтелекту. Феномен емотивності необхідний для вербального тлумачення художньо-образного навантаження музичного твору. Художньо-виконавська презентація музичного твору викладачем фортепіано закладає основу розуміння емоційно-образного змісту твору учнем. Педагог повинен організувати вербальну та невербальну комунікацію учнів з музичним твором у відповідній доступній формі. І ця форма має ознаки емотивності. Емотивність дозволяє передавати символічну мову музики за допомогою тлумачення художньо-образних уявлень як результату художньо-образного сприйняття через вербальну художньо-педагогічну інтерпретацію музичного твору.

Ключові слова: емоційність, емотивність, художньо-виконавська емотивність, художня комунікація, музично-виконавська підготовка, інтерпретація музичного твору, майбутні викладачі фортепіано.

Zheng Lanyue, Olena Novska

Phenomenon of Artistic and Performing Emotiveness of Future Piano Teachers

The article reveals the phenomenology of emotionality of future piano teachers. The relevance of the study of emotionality and emotiveness in the context of professional training of future teachers of musical art is substantiated. The importance of the study of emotiveness as a means of broadcasting the artistic and figurative content of musical works is determined. The purpose of the article is to summarize information about the interdependence of emotions, emotionality and emotiveness of future music teachers. The concept of "emotions", "emotionality", "emotiveness" was studied, the peculiarities of these definitions were determined in relation to the musical performance training of future teachers of musical art and

their further professional activities. It is determined that unlike emotionality, which is a psychological phenomenon, emotiveness is a linguistic category. During the performance of musical performance by both the teacher of musical art and students, emotiveness and emotionality are in an inseparable unity, because musical art is impossible without emotional perception and performance, and work on a musical piece requires the use of emotionality. It has been established that emotionality is one of the aspects of emotional intelligence. The model of emotional intelligence is presented. The phenomenon of emotionality is necessary for the verbal interpretation of the artistic and figurative load of a musical work. The artistic performance presentation of a musical piece by a piano teacher lays the foundation for the student's understanding of the emotional and figurative content of the piece. The teacher must organize the students' verbal and non-verbal communication with the musical piece in an appropriate and accessible form. And this form has signs of emotiveness. emotiveness makes it possible to convey the symbolic language of music through the interpretation of artistic representations as a result of artistic perception through the verbal artistic and pedagogical interpretation of a musical work.

Key words: *emotionality, emotiveness, artistic and performing emotiveness, artistic communication, musical and performing training, interpretation of a musical work, future piano teachers*

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

© Ланьюе Чжен, Новська О., 2023

Постановка проблеми.

Емоційна природа людини відбивається у всіх рівнях її психічної організації. За допомогою емоцій навколишня дійсність відображається у свідомості людини, адже вона одразу аналізує об'єкти та явища світу й надає їм оцінку. Завдяки своїй багатофункціональній природі емоції стали об'єктами дослідження багатьох наук. Філософи, лікарі та психологи вивчали емоційність з різних сторін протягом тривалого періоду і досягли значних результатів у своїх дослідженнях. Не могла залишитися осторонь і лінгвістична наука, адже категорія емотивності пов'язана з людиною, її емоціями та діяльністю як категорійна мовна одиниця. Коли людина висловлюється, то на вербально-мовному рівні емоції (психологічна категорія) змінюються на емотивність (мовна категорія).

Художньо-образна природа виконавської діяльності музиканта зумовлює специфіку вербальної взаємодії викладача музичного мистецтва з учнями, яка неможлива без емоційності. Тож музична педагогіка також досліджує емоції, емоційність та емотивність у структурі фахової підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва за різними видами навчальних дисциплін.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Специфіка вираження емоцій людиною, а особливо музичною мовою, сьогодні привертає увагу дослідників. Психологічна природа емоційності та емотивності знайшла своє пояснення у роботах К. Оутлі, Е. Вуда, Д. Леонтєва, І. Ізарда та інших учених.

Серед лінгвістів, які першими почали розмежовувати поняття «емотивність» / «емоційність», можна назвати Ю. Апресяна, В. Виноградова, А. Залізняка, Г. Засекіна, Д. Станко та ін. Педагогічна думка зосередилася на поняттях емоційності в дослідженнях Л. Баренбойма, С. Грозан, І. Могилей, Н. Остапенко, Г. Падалки, В. Самітова, В. Сухомлинського та ін.

Проте специфіка емотивності в роботі викладача музичного мистецтва, зокрема викладача фортепіано, досліджена недостатньо попри велику кількість досліджень, присвячених емоційності музиканта-виконавця і музиканта-педагога.

Мета статті — узагальнення відомостей про взаємозалежність емоцій, емоційності та емотивності майбутніх викладачів фортепіано.

У ході професійної взаємодії з учнями педагог презентує музичний матеріал і опрацьовує його разом з учнем або студентам на всіх етапах роботи. Отже, художньо-виконавська діяльність є основою фахової підготовки майбутніх викладачів фортепіано. Перше виконання вчителем музичного матеріалу має бути бездоганим, з використанням усіх нюансів виконавської майстерності, й також максимально емоційним, аби справити необхідне враження на учнів, залучити їх у світ музичного мистецтва. Отже, завдання вчителя — подати музичний твір у такий спосіб, щоби музика захопила учня. Для цього викладачу необхідно провести художньо-інтерпретаційний аналіз, який допоможе учню глумачити емоційно-образний зміст музичного твору. Тож викладачу музичного мистецтва необхідно звернутися до емотивності як мовної категорії, без якої неможливе грамотне пояснення учням особливостей сприймання та розуміння музичної мови.

Виклад основного матеріалу. Без емоцій неможливе сприймання людиною навколишньої дійсності. Кожне явище, об'єкт або подія викликають певну реакцію в індивіда і, як наслідок, певні дії. Оскільки людина істота соціальна, а соціум — це комунікація, то емоції насамперед виражаються за допомогою мовленнєвих засобів.

Як вважають психологи, емоції є невід'ємною частиною людського життя, виступаючи сигналом сприйняття, осмислення і оцінки явищ дійсності. Це індикатори значущості подій, що відбуваються, для кожної окремої особистості, адже

людина виражає своє схвалення чи заперечення тому, що побачила й почула, у чому бере участь. Емоції є психічним відображенням середовища, в якому живе людина, й наслідком переживання життєвих подій та ситуацій. «Емоції — це явища психічного життя людини, які відображають особисту значущість та оцінку зовнішніх і внутрішніх ситуацій для життєдіяльності людини у вигляді переживань» (Wood & Wood, 2000).

Американський психолог К. Ізард визначив емоції як почуття, які керують мисленням й діяльністю людини, мотивують на певні вчинки та організують її діяльність. Учений вважав, що існує десять фундаментальних емоцій: радість, горе, інтерес, гнів, сором, здивування, відраза, провина, презирство та страх (Oatley, 1992).

М. Пшеничних та Н. Дермельова, досліджуючи компетентність майбутніх учителів музики, суголосні з твердженням Ю. Апресяна, який вважає, що емоційна унікальність кожної людини, набір сполук психічних реакцій насамперед проявляються через мовлення. Дослідник визначив особливі характеристики емоцій. Головним в різних емоціях є превалювання самого почуття або інтелектуальної оцінки, до того ж емоції можуть бути різні за ознаками глибини переживання, інтенсивності та можуть проявлятися зовнішньо, тобто через мовлення і різні дії (міміка, жести, вчинки) (Пшеничних, Дермельова, 2016). Учені визначають послідовність формування емоцій у мовленні:

- 1) першоджерело, тобто сприйняття, спостереження за певним явищем або подіями;
- 2) поява емоції — формування оцінки певного стану речей;
- 3) переживання емоції або їхнього набору, адже часто буває, що одна й та сама подія викликає неоднозначну реакцію індивіда;
- 4) прояв емоцій, що виражається через неконтрольовані фізіологічні реакції тіла на причину та свідомі рухові й мовленнєві реакції людини (Пшеничних, Дермельова, 2016).

Досліджуючи емоції, постає необхідність розмежування понять «емоційність» та «емотивність».

Наприклад, Я. Гнезділова проводить чітку межу між цими поняттями. Емоційність подається як «чуттєвий стан, викликаний певною ситуацією через непродумані, спонтанно вибрані експресивні мовні одиниці, що створюють такий ефект, який призводить до втрати мовцем самоконтролю чи порушення його психічного балансу. Емотивність є мотивованою, заздалегідь спланованою, експресивною мовленнєвою діяльністю, ретельно продуманою у плані вибору мовних засобів та мовленнєвих стратегій і тактик, які розраховані на емоційний вплив адресата» (Гнезділова, 2007).

Також вартим уваги є твердження С. Шабат-Савки, з якого слідує, що емоційність стосується непередбаченої поведінки учасника комунікації в конкретний момент мовлення, тому є властивим для динамічного усно-розмовного мовлення. Емотивність же відноситься до підготовленого заздалегідь акту мовлення, це намір мовця передати власні емоції з приводу чогось, зокрема це прагнення передати свій емоційний стан, або ж по-особливому відреагувати на побачене, що вербалізується за допомогою одиниць різних мовних рівнів — лексичного, граматичного та ін. (Шабат-Савка, 2014).

Отже, емотивність є мовною категорією, а емоційність є категорією психологічною.

У професійній діяльності майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва, як і в діяльності будь-якого педагога, емоційність та емотивність присутні у нерозривній єдності, адже коли викладач готується до уроку, він вдається до емотивності, а коли реалізує підготовлений матеріал, переживає емоції.

В. Сухомлинський у своїй безпосередній педагогічній діяльності та теоретичних дослідженнях вирішальну роль надавав особистості вчителя, його чуйності й людяності, любові до дітей та яскравій індивідуальності, пов'язуючи професійну майстерність не з сумою позитивних якостей, а з неповторністю особистості, зазначаючи тим самим що: «Ні один учитель не може бути універсальним (а тому абстрактним) втіленням усіх позитивних рис. У кожного щось переважає...» (Сухомлинський, 1984. С. 113).

З огляду на таке твердження для успішної діяльності педагога-музиканта необхідною виявляється здатність до емоційності, чуйності. Такий особливий стан психіки вчителя дозволяє йому асоціювати себе з учнем, зрозуміти проблеми вихованця, його життєву та учнівську позицію, інтереси, смаки, а відтак учитель здатен відчувати такий же емоційний вплив музики, як і його вихованець, шляхом співпереживання художніх образів музичних творів. Крім того, емоційність обов'язково розповсюджується на фортепіанний твір, забарвлюючи його осягнення і виконання емоційною палітрою. Тож емоційна чуйність викладача фортепіано є особливою здатністю до співпереживання, до відчуження стану іншої людини, особливостей сприймання музичного мистецтва.

Доречно зазначити, що розвиток емоційної чутливості майбутніх викладачів фортепіано напряму залежить від умінь розуміти, аналізувати й керувати емоціями, що виникають у процесі художньо-виконавської діяльності, адже без показу вчителя неможливе розуміння учнем навчального музичного матеріалу. Крім того, фортепіанна музика потребує глибокого проникнення в емоційно-образний зміст, адже він не має

текстової реалізації, тобто викладач фортепіано має бути здатен прочитати художні емоції твору, зрозуміти їх, правильно інтерпретувати і передати учню або студенту як засобами вербальними, так і через музичне виконання цього твору.

Наявність емоційності не означає просто бурхливе сприймання або виконання музики або реакції на почуття і вчинки учнів. Педагогічна емоційність передбачає здатність до контролю емоційно-психологічного стану під час здійснення педагогічної взаємодії з вихованцями, а також під час реалізації музично-сценічного процесу, вміння емоційної концентрації на створенні художнього образу, тобто зосередження на художньо-змістовній та виконавсько-інтерпретаційній сутності музичного твору (Гао Юань, 2019).

В. Сухомлинський акцентував на тому, що вчитель здійснює творчий підхід до навчального процесу. Отже, діяльність педагога у галузі музичного мистецтва неможлива без емоційної насиченості художньо-виконавської діяльності та емотивності педагогічних дій. Здатність до контролю емоційно-психологічної забарвленості музично-педагогічного процесу та корегування власних дій вимагає емоційної стійкості, що є важливою характеристикою особистості майбутнього вчителя музики. Під час реалізації авторського задуму і створення художнього образу музичного твору, а потім пояснення музичного матеріалу учням особливого значення набуває емоційна стабільність. Якщо педагог емоційно скутий

та обмежений, то неможливо відтворити цілісний художній образ, який би міг наживо передати композиційський задум. Водночас емоційна скупість заважає викладачу налагодити контакт з учнями, відчуті їхнє ставлення до музики і навчального процесу.

Розвинена емоційність, емотивність, емоційна стабільність є ознаками сформованого емоційного інтелекту, без якого у сучасному світі не може обійтись будь-яка людина, а педагог і поготів.

Зараз існує твердження, що емоційний інтелект іноді буває важливішим за показник ментального інтелекту. Безсумнівно, людина, яка вміє управляти своїми емоціями і відповідно вчинками, сприймається іншими людьми як адекватна, а тому має більше шансів стати успішною в житті, ніж надміру емоційна людина, яка не в змозі керувати психічними процесами і своєю свідомістю. У діяльності фахівців у галузі мистецької освіти емоційний інтелект грає вирішальну роль водночас із суто професійними вміннями й навичками.

Поняття «емоційний інтелект» було застосовано психологом Д. Гоулманом, який вперше зауважив на важливості його формування й розвитку і випустив книгу, в якій давав поради батькам щодо методів та прийомів формування емоційного інтелекту у дітей (Wood & Wood 2000. С. 221). Відтоді дослідженням емоційного інтелекту займалися вчені з різних країн світу. Ми вважаємо за потрібне навести модель соціального та емоційного інтелекту, розроблену Р. Бар-Оном (Bar-On, 2004. С. 121).

Таблиця 1

Модель соціального та емоційного інтелекту за Роуеном Бар-Оном

1.	Самоповага	здатність бачити свої сильні й слабкі сторони, адекватно оцінювати себе й сприймати себе таким, як є
2.	Емоційна свідомість	здатність до аналізу емоцій, причин їх появи
3.	Самовираження	здатність ясно виражати свої емоції, мобілізувати емоційний потенціал, за необхідності стояти на своєму, дотримуватись своєї позиції
4.	Незалежність	здатність розраховувати лише на себе та емоційно не залежати від інших людей
5.	Емпатія	здатність розпізнавати почуття та співчувати іншим
6.	Соціальна відповідальність	здатність результативно взаємодіяти з іншими, турбуватися про інших людей і брати на себе відповідальність за свої емоції та вчинки
7.	Міжособистісні стосунки	здатність до комфортного співіснування з іншими людьми через встановлення взаємовигідних стосунків
8.	Стійкість до стресів	здатність швидко знаходити правильне рішення і вихід із важкою ситуації
9.	Контроль імпульсів	здатність до стримання перед спокусою
10.	Оцінка дійсності	здатність до співвідношення емоцій з обставинами
11.	Гнучкість	здатність до швидкої зміни емоцій, поведінки, вчинків відповідно до мінливих обставин
12.	Рішення проблем	здатність до виявлення і формулювання проблеми, а також пошук ефективного її рішення
13.	Самоактуалізація	здатність до формування і досягнення мети
14.	Оптимізм	здатність до позитивного сприйняття навколишньої дійсності та збереження позитивних емоцій навіть у складних умовах
15.	Щастя	здатність почуватися задоволеним собою та іншими

Отже, як бачимо з *Таблиці 1*, для здійснення ефективної мистецько-педагогічної діяльності педагог має володіти усіма складниками емоційного інтелекту. Завдяки емоційному інтелекту викладачу вдасться виразити як власні здібності та творчий потенціал, так і надати можливість учням проявити свою творчу індивідуальність в процесі фортепіанної підготовки, адже толерантне ставлення одне до одного дозволить учителю та його вихованцям здійснювати ефективну взаємодію на мистецькому підґрунті, яке вимагає емоційного відгуку з обох сторін, в особистісній та в художній взаємодії.

У той же час для повноцінної передачі музичного образу необхідна емоційна насиченість на уроці, застосування емотивності під час педагогічної взаємодії з вихованцями. Отже, потрібно відшукати ефективні форми, методи, засоби та прийоми, які б допомогли активізувати самостійність музичного мислення під час здійснення інтерпретації та художньо-виконавської діяльності. Цей процес часом характеризується певним протиріччям між раціональним та емоційним аспектами музично-педагогічної діяльності. Отже, важливою є регуляція, що забезпечує цілісність художньо-музичного образу та активності викладача і досягається за допомогою логічної виваженості у поєднанні з емоційною насиченістю.

Музичне виконавство є складовою музично-педагогічної діяльності. С. Грозан, досліджуючи професійну компетентність майбутніх педагогів у галузі музичного мистецтва, стверджує, що воно є цілісним утворенням творчої практичної діяльності, яка забезпечує звукообразну реалізацію музичного твору через музично-творчу діяльність виконавця, його виконавську майстерність та музично-комунікативну взаємодію всіх учасників музично-виконавського процесу (Грозан, 2017). У такому розумінні музично-педагогічної взаємодії викладача та учнів художньо-виконавська емотивність допомагає вчителю чітко, доступно і водночас образно пояснити учням ідейне, образне навантаження твору, прийоми виконавської техніки, доцільність агогічних відхилень тощо. Як уже було зазначено, емотивність як мовна категорія слугує для вербалізації художньо-образного змісту музичних творів. Попри універсальність музичної мови, яку розуміють різні люди в усьому світі, її здатність впливати безпосередньо на органи чуття і відтак викликати емоційний відгук, який є підставою для здійснення комунікації, учні все одно потребують вербального тлумачення художньо-образного навантаження музичного твору. Якщо це стосується подальшої виконавської роботи над фортепіанним твором, то без вербальної комунікації, тобто залучення емотивності, досягти успішних результатів навчальної діяльності неможливо.

Як зазначає В. Самітов, виконання музичних творів об'єднує використання інтелектуальних та емоційних процесів. Коли музикант працює із нотним текстом, який був створений композитором для передачі свого авторського задуму, він залучає до активної діяльності інтелект, а для розуміння художнього змісту твору має активізувати емоційну сферу роботи мозку (Самітов, 2007).

Для успішного здійснення музично-практичної діяльності викладачу фортепіано необхідно залучати різні види розумової активності, володіти виконавськими техніками та вміти передати учням за допомогою влучних висловів інформацію, яка необхідна для правильного розуміння музичного твору та етапів подальшої роботи над ним. Отже, викладач фортепіано здійснює музично-виконавську та музично-педагогічну роботу над музичним твором і залучає до цієї роботи учнів.

Здійснюючи аналіз виконання музичного твору, викладач фортепіано має передусім провести власну презентацію твору. При цьому виконавська інтерпретація музичного твору викладача відрізняється від сценічної виконавської інтерпретації професійного музиканта-виконавця. На відміну від концертного виконання, викладач повинен передати учням навички активного слухання, яке формує адекватне сприймання музичних творів із подальшим інтерпретаційним аналізом, адже у даному випадку ця музично-практична діяльність має навчальну мету, а не суто естетичну.

Тож педагог повинен організувати вербальну та невербальну комунікацію учнів з музичним твором у відповідній доступній формі. Виконання музичного твору може бути повним або частковим, із одночасним коментуванням специфіки виконавської техніки, особливостей авторського стилю. Для кращого засвоєння музично-теоретичного матеріалу викладач може доповнити твір слуханням із оркестровим або вокальним супроводом, додати імпровізацію, залучити слухачів до створення акомпанементу або вокальної партії, застосовувати ілюстрації картин відомих художників, скульптур, архітектурних споруд.

Застосування інтегративних зв'язків різних видів мистецтв дозволяє урізноманітнити вербальну та невербальну комунікацію, тобто зробити художньо-виконавську емотивність більш яскравою та ефективною.

Під час виконання музичного твору задля цілісного та глибокого сприйняття його художньо-образного змісту викладач повинен вільно володіти нотним текстом з усіма специфічними позначками, виконанням штрихів та агогічних відхилень, доступно декодувати музично-образні символи, передавати настрої музики, надавати власному живому виконанню цікаве та емоційне

пояснення музичного матеріалу. Таким чином, педагог повинен бути не тільки гарним виконавцем, але й майстром художнього слова.

Отже, викладач музичного мистецтва передає символічну мову музики за допомогою тлумачення художньо-образних уявлень як результату художньо-образного сприйняття через вербальну художньо-педагогічну інтерпретацію музичного твору.

Як уже зазначалося раніше, емотивність відображає підготовлене мовлення, що передає емоційний стан мовця. Під час підготовки до проведення заняття з фортепіано викладач готує і свою промову перед учнем. Звичайно, він повинен підібрати доречні слова, терміни, поняття, які уможливають розуміння учнями навчального матеріалу, розтлумачать змістово-образне навантаження музики й допоможуть учням самостійно віднайти в музичній мові композиторський задум. Задача педагога — направити учнів у самостійну творчу пошукову діяльність, навести їх на думку про необхідність опанування теоретичними відомостями і практичними вміннями мистецького спрямування, бути поціновувачами різних видів мистецтва.

Музично-виконавська підготовка майбутніх викладачів музичного мистецтва ґрунтується на здобутті теоретичних психолого-педагогічних, музикознавчих, методичних знань та опануванні практичних вмінь і прийомів виконавської техніки, тому здобувачі музично-педагогічної освіти повинні обов'язково оволодіти системою теоретичних знань у галузі музичного виконавства, які реалізуються через розвиток їх інтелектуальних здібностей, формування жанрово-стильових орієнтирів, вміння осмислювати та розуміти

музичні форми і засоби виразності мистецтва. Робота над музичним матеріалом неможлива без емоційно-ціннісного аналізу почутої музики, а на основі проведеного аналізу музичного твору здійснюється художньо-виконавська комунікація. На основі такої комунікації між учнями та педагогом відбувається передача знань, умінь, а також обмін думками, враженнями, емоціями тощо.

Без емоційності музикант не може якісно працювати з музикою, створювати захоплюючі художні образи, адекватно сприймати музичні твори та отримувати задоволення від почутої музики. Педагог обов'язково вдається до художньо-виконавської емотивності, без якої неможливе якісне подання навчального матеріалу. Відтак сформована художньо-виконавська емотивність дозволяє викладачам музичного мистецтва здійснювати ефективну музично-педагогічну взаємодію з учнями, прищеплювати вихованцям любов до мистецтва, залучати їх до творчо-виконавської діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень напряму. Отже, емоційність є однією з основних характеристик музиканта, як педагога, так і учнів. Емоційність у навчальному процесі проявляється через емотивність, адже під час підготовки до занять викладач музичного мистецтва повинен добирати відповідні вислови, терміни, поняття, аби учні змогли зрозуміти емоційно-образне навантаження музики та опанувати особливості виконавської техніки твору. Стаття не вичерпує всіх інтеграційних аспектів, пов'язаних з охарактеризованими поняттями, і використання художньо-виконавської емотивності учителями музичного мистецтва потребує подальшого ретельного дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гнезділова Я. В. Емоційність та емотивність сучасного англомовного дискурсу: структурний, семантичний і прагматичний аспекти : автореф. дис. ... канд. філолог. наук : 10.02.04. Київ, 2007. 19 с.
2. Грозан С. В. Сутність і структура професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки ЦДПУ*. Серія: Педагогічні науки / ред. кол. : В. Ф. Черкасов [та ін.]. Кропивницький : ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. Вип. 157. С. 156–159.
3. Пшеничних М. М., Дермельова Н. М. Теоретичні аспекти формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музики. *Актуальні питання мистецької педагогіки*. 2016. Вип. 5. С. 96–100.
4. Самітов В. З. Специфіка інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця (психофізіологічний аспект) : монографія. Київ : ДАККіМ, 2007. 200 с.
5. Станко Д. В. Розмежування понять «емоційність», «емотивність», «експресивність» та «оцінність» у сучасному мовознавстві. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. 2017. № 15. С. 175–183.
6. Сухомлинський В. А. Сто советов учителю. Київ : Радянська школа, 1984. 254 с.
7. Шабат-Савка С. Т. Категорія комунікативної інтенції в українській мові. Чернівці : «Букрек», 2014. 116 с.
8. Bar-On R. Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Measure of Emotional Intelligence. Technical Manual. Toronto. Canada: Multi-health Systems. 2004. 144 p.
9. Gao Yuan. Training of Congruent Behavior in the Context of the Emotional Intelligence's of Musical and Art Teachers. Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства :

- матеріали та тези V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів. Одеса. 2019. С. 119–121
10. Oatley K. *Best Laid Schemes: The Psychology of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 115 p.
11. Wood S. E., Wood E. G. *The Essential Word of Psychology*. L.: Allyn and Bacon, 2000. 584 p.

REFERENCES

1. Hnezdilova, Ya. V. (2007). Emotsiynist ta emotyvnist suchasnoho anhlovnoho dyskursu: strukturnyi, semantychnyi i prahmatychnyi aspekty [Emotionality and Emotiveness of Modern English-Language Discourse: Structural, semantic and pragmatic aspects]. Kyiv, 19 p. [in Ukrainian].
2. Hrozan, S. V. (2017). *Sutnist i struktura profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva* [The Essence and Structure of Professional Competence of Future Teachers of Musical Art]. Kropyvnytskyi [in Ukrainian].
3. Pshenychnykh, M. M., & Dermeliova, N. M. (2016). *Teoretychni aspekty formuvannia instrumentalno-vykonavskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzyky* [Theoretical Aspects of Formation of Instrumental and Performance Competence of Future Music Teachers]. *Aktualni pytannia mystetskoï pedahohiky*, 2016, Kyiv [in Ukrainian].
4. Samitov, V. Z. (2007). Spetsyfika interpretatsiinoho myslennia muzykanta-vykonavtsia (psykhofiziologichnyi aspekt) [The Specificity of the Interpretive Thinking of a Musician-Performer (psychophysiological aspect)]. Kyiv, 200 p. [in Ukrainian].
5. Stanko, D. V. (2017). Rozmezhuвання poniat «emotsiynist», «emotyvnist», «ekspresyvnyist» ta «otsinnist» u suchasnomu movoznavstvi [Distinguishing the concepts of “emotionality”, “motiveness”, “expressiveness” and “valuability” in modern linguistics]. Kyiv, *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii* [Contemporary Studies in Foreign Philology], Research paper collection, Issue 1(23), State University “Uzhhorod National University” [in Ukrainian].
6. Sukhomlinskii, V. A. (1984). *Sto sovetov uchiteliu* [One Hundred Tips for a Teacher]. Kyiv, Radianska shkola [in Russian].
7. Shabat-Savka, S. T. (2014). *Katehoriia komunikatyvnoi intentsii v ukrayinskii movi* [Category of Communicative Intention in Ukrainian language]. Chernivtsi [in Ukrainian].
8. Bar-On, R. (2004). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Measure of Emotional Intelligence*. Technical Manual, Toronto, Canada: Multi-nealth Systems [in English].
9. Gao Yuan. (2019). *Training of Congruent Behavior in the Context of the Emotional Intelligence's of Musical and Art Teachers*. *Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva: Materialy ta tezy IV Mizhnarodnoi nauково-praktychnyi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv*. Odesa [in English].
10. Oatley, K. (1992). *Best Laid Schemes: The Psychology of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].
11. Wood, S. E., & Wood, E. G. (2000). *The Essential Word of Psychology*. L.: Allyn and Bacon [in English].

*Стаття надійшла до редакції 12.10.2023 р.
Прийнято до друку 22.10.2023 р.*

Bohdan Malinovskyi,

Borys Grinchenko Kyiv University,
18/2 Bulvarno-Kudriavska St, Kyiv, 04053
ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0002-2967-2508>
b.malinovskyi.asp@kubg.edu.ua

УДК 378.018.43:78.071]:[004:005.336.2]
DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2023.84>

DIGITAL COMPETENCE OF THE FUTURE ACCOMPANIST-PIANIST IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING: AN ESSENTIAL ANALYSIS OF THE CONCEPT

This article is devoted to the study of the concept of “digital competence” in the context of the future accompanist-pianist in the conditions of distance learning. The article provides a substantive analysis of the concept of “digital competence” and describes the main components of this concept. The authors investigate what digital skills and knowledge a future accompanist-pianist needs to successfully perform professional tasks in the conditions of distance learning. In particular, the article considers such aspects as working with specialized software, using online resources for searching and analyzing information, the ability to cooperate and communicate with other musicians and specialists. The findings of the study may be useful for future accompanists-pianists who seek to develop their digital skills and knowledge to enhance their professional opportunities in today’s music industry. In summary, digital competence is essential for accompanist-pianists in the conditions of distance learning. Piano education is actively developing in the format of online learning, which expands the possibilities of theoretical knowledge and practical skills of students regardless of place and time while having high efficiency. A study aimed to ascertain what competencies professional accompanists and accompanying teachers deem sufficiently important to have found that digital competence is one of the essential competencies for piano accompanying. A study investigated the effect of online teaching and individualized instruction in piano lessons. A paper suggests new learning approaches to interactive piano instruction. Online piano education, individualized online instruction, and interactive piano teaching are some of the ways in which digital competence is being applied in piano education.

Key words: digital competence, future accompanist-pianist, distance learning, substantive analysis.

Богдан Маліновський

**Цифрова компетентність майбутнього концертмейстера-піаніста
в умовах дистанційного навчання: сутнісний аналіз поняття**

Дана стаття присвячена дослідженню поняття «цифрова компетентність» у контексті діяльності майбутнього концертмейстера-піаніста в умовах дистанційного навчання. У статті проведено змістовний аналіз поняття «цифрова компетентність» та описано основні складові цього поняття. Автори досліджують, які цифрові навички та знання необхідні майбутньому концертмейстеру-піаністу для успішного виконання професійних завдань в умовах дистанційного навчання. Зокрема, у статті розглядаються такі аспекти, як робота зі спеціалізованим програмним забезпеченням, використання онлайн-ресурсів для пошуку та аналізу інформації, уміння співпрацювати та спілкуватися з іншими музикантами та фахівцями. Результати дослідження можуть бути корисними для майбутніх піаністів-концертмейстерів, які прагнуть розвивати свої цифрові навички та знання, щоб розширити свої професійні можливості в сучасній музичній індустрії. Підсумовуючи, автор висловлює думку про те, що цифрова компетентність є важливою для концертмейстерів-піаністів в умовах дистанційного навчання. Активно розвивається фортепіанна освіта у форматі онлайн-навчання, що розширює можливості теоретичних знань і практичних навичок студентів незалежно від місця та часу при високій ефективності. Дослідження мало на меті визначити, які компетенції професійні концертмейстери

та вчителі акомпанування вважають достатньо важливими для акомпанування на фортепіано. Дослідження вивчало вплив онлайн-навчання та індивідуального навчання на студентів на уроках фортепіано. Стаття пропонує нові підходи до інтерактивного навчання гри на фортепіано. Навчання гри на фортепіано в Інтернеті, індивідуальні онлайн-інструкції та інтерактивне навчання гри на фортепіано — це лише деякі способи застосування цифрової компетенції в освіті фортепіано.

Ключові слова: цифрова компетентність, майбутній концертмейстер-піаніст, дистанційне навчання, змістовний аналіз.

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

© Малиновський Б., 2023

Problem statement

Nowadays, the world community faces new challenges that require innovative solutions in the field of training future specialists in the artistic profile. The problem of preparing an accompanist-pianist for professional activity in the conditions of distance learning appears as separate segment, since these conditions pose the following challenges: the impossibility of synchronous learning and the special software usage requirements and online services in the process of professional training and activity.

Research and publication analysis

Publications by V. Bykov, M. Zhaldak, V. Kuharenko, V. Oliynyk, V. Osadchyi, N. Morse, E. Yelnikova, A. Uvarov, I. Robert, and others are devoted to the problem of digital competence development.

Methods

Study and analysis of scientific, educational and methodological literature on the research problem;
analysis of fundamental concepts and theory;
generalization;
systematization.

Results and Discussion

Digital competence is the ability of a person to effectively use information and communication technologies (ICT) to achieve their goals in various spheres of life. In a world where the use of digital services and applications is becoming more and more common, digital competence becomes extremely important for both personal and professional development. Nowadays, various digital gadgets such as computers, smartphones, tablets and other devices are used in almost all spheres of life. Therefore, digital competence includes understanding the working principle of these devices, the ability to use various software tools, the ability to quickly search and process information, as well as the knowledge of how to use digital services safely.

There is a large number of studies dedicated to the concept of “digital competence”. They include the ability to interact with digital devices and software, the ability to find and evaluate information

on the Internet, knowledge of cyber security, and the ability to use digital resources effectively. In addition, the digital competence requires such key skills as the ability to use information technologies, the ability to develop problem-solving skill with technologies, the ability to collaborate with others using technologies and networking tools, the ability to think critically and communicate effectively in a digital environment, and knowledge of cyber security and protection against malware and internet fraud.

Moreover, digital competence is an important component of “digital literacy” concept. In 2016, the European Commission published the framework document “DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens”, which identified 8 key competences that are necessary for digital literacy. These competences include the ability to use digital devices and software, the ability to find and evaluate information on the Internet, knowledge of cyber security and anti-malware, the ability to communicate electronically and collaborate, the ability to create digital content, the ability to think critically and problem-solving, knowledge of electronic services and the ability to keep the electronic administration.

Digital competence is a set of knowledge, skills and experience according to I. Grebenyk. Willingness to use the acquired knowledge, skills and abilities, as well as methods of activity in life to solve pedagogical problems using ICT tools and methods as the following:

- to carry out information activities on processing, transmission, storage of information resources, on information production with the aim of automating the processes of informational and methodical support;
- to evaluate and implement the possibilities of educational electronic publications and educational Internet information resources distributed on the network;
- to organize information interaction between the participants of the educational process within the interactive tools that operate on the basis of ICT tools;
- to create and use psychological and pedagogical methods of control and assessment of students’

knowledge level; to carry out educational activities using ICT methods in aspects that reflect the specifics of a particular educational subject.

Besides, the researcher highlights the digital competence main aspects:

- the availability of a fairly high level of functional literacy in the field of ICT;
- effective and justified use of ICT in educational activities and for solving professional tasks;
- the understanding of ICT as the basis of a new paradigm in education, aimed at the development of students as subjects of the informational society [2].

An accompanist-pianist's activity has repeatedly been used as the subject of research by practicing pianists, like the following: K. Vinogradov, H. Kogan, M. Kryuchkov, E. Shenderovych, and others.

Koloskova means the following as the work of an accompanist-pianist with a teacher, "...subordinating the accompaniment according to the artistic taste of the performer, which is one of the specific features of the accompanist-pianist's work. According to the conductor's interpretation, both the volume scale of the piano part and the piece's rhythmic and stroke features should sound. The accompanist-pianist should not give his own artistic individuality up, as a sensitive accompaniment will only provide the performer with an inspiration. Therefore, the work with the teacher has the character of creative cooperation with the aim of agreeing on the performance plan of a musical piece according to the piece perception by both of the musicians." [3]. The researcher notes that in the process, the accompanist-pianist is working with three types of sheet music, such as: a cappella texts, piano accompaniment texts and interpreted texts for choir and orchestra [3].

The accompanist-pianist faces new challenges in the conditions of distance education, when the traditional way of work is devalued due to the impossibility of direct face-to-face contact with a soloist or ensemble. Therefore, we have an arising problem of finding new methods and ways of work for accompanist-pianist, including distance learning.

Digital competence becomes extremely important for any musician in the context of distance learning, and especially for an accompanist-pianist. Digital technologies have become an essential part of the musicians' professional activities, so it is necessary to understand how to use these technologies for effective learning and music performing.

One of the main digital competence aspects for an accompanist-pianist is the knowledge of software for working with music. Nowadays, there is a lot of software that help musicians in studying and practicing. For instance, MuseScore, Sibelius, Finale and others. An accompanist-pianist has to be acknowledged with the various functions

of different types of software and how they can be used to create, edit, and save music. One of the main challenges that arises in the conditions of distance learning is the necessity to interact with the performers remotely. An accompanist-pianist must be able to use various online communicational software such as Skype, Zoom or Google Meet to instruct, receive feedback and to communicate with performers.

The second aspect of digital competence is the use of online resources for learning and practicing. The Internet is a powerful tool that can help an accompanist-pianist find sheet music, recordings, video lessons, and other materials needed to study and to prepare for the performances. In addition, online resources can help accompanists-pianists to communicate with other musicians and teachers around the world.

The third aspect of digital competence is the use of video conferencing platforms for online learning and collaboration with other musicians.

Cloud services can be useful tool to form the digital competence of the future accompanist-pianist. Here are some examples of how these services might be used:

- *Online courses:* Cloud-based services such as Coursera, edX, and Udemy offer many courses in music and music theory. You can use these courses to improve your understanding of music theory, as well as to learn computer technologies that can help you to prepare for performances.
- *Music software:* Cloud services such as Sibelius and Finale allow you to create, edit and print sheet music. It can be a useful tool for learning new compositions and editing your own compositions.
- *Data storage and processing:* Cloud services such as Dropbox and Google Drive allow you to store and share music recordings and sheet music. This allows you to conveniently store and access music materials from anywhere and on any device.
- *Video tutorials:* Cloud services such as YouTube and Vimeo offer many video lessons on playing various musical instruments, including the piano. These videos can be useful to improve your playing technique and to learn new compositions.
- *Virtual instruments:* Cloud services such as Virtual Piano and Piano Marvel allow you to practice playing the piano using virtual keys. This can be useful to improve playing skills and to develop finger motor skills. Virtual tools also allow you to track the progress of your piano playing skills and to receive recommendations for further technique improvement.
- *Webinars and workshops:* Cloud services such as Zoom and Skype allow you to attend webinars and workshops with famous

musicians and teachers from around the world. It can be useful to improve your playing technique, to learn new compositions and to get an advice about your music career.

- *Music software for analyzing and tuning instruments:* Cloud services such as Tuner can help to tune pianos and other musical instruments. There is also software that allows you to analyze the instrument performance, helping to identify technical problems and to improve the performance.

We will describe several of the most common digital services separately. A future accompanist-pianist can use them in a preparation for the professional activity, as well as directly in its process.

Telegram. Telegram can be a useful tool in forming the digital competence of a future concertmaster-pianist in the conditions of distance learning.

Here are some ways you can use Telegram to improve the digital literacy:

- *Educational channels:* Find channels on Telegram that publish piano learning materials. They can post sheet music, video tutorials, tips from professionals, and more.
- *Group chats:* Create a group chat with your fellow students and teachers to discuss lessons and to resolve the issues that appear in the learning process.
- *Bots:* Use bots that can help you to learn sheet music, to practice piano technique, and even to test your knowledge.
- *Virtual Concerts:* Organize virtual concerts using Telegram where you can demonstrate your piano skills in front of the teachers and fellow students.
- *File sharing service:* Use Telegram file sharing feature to send and create sheet music, lessons' recording, and other learning materials.

Overall, Telegram can be a useful tool for future accompanists-pianists to improve their digital competence and to access a variety of educational materials and resources.

Zoom. Advantages of using Zoom to form the digital competence of the future accompanist-pianist:

- Video conferencing allows real-time interaction with the teachers, colleagues and other students from around the world, which increases knowledge and experience sharing opportunities.
- Zoom provides the feature to record video and audio lessons, allowing you to revisit the material and to improve your skills.
- Using of an electronic board and teamwork in projects allow students to develop their creative and analytical skills.

Zoom allows you to hold virtual concerts and exhibitions, which promotes the development of creative and organizational skills.

In summary, Zoom platform using will help the future accompanist-pianist to acquire the necessary digital skills, to develop creatively and to expand his opportunities in the music industry.

YouTube. YouTube can be a useful resource to build the digital competence of a future accompanist-pianist. Here are a few ways YouTube can help you:

- *Piano video lessons:* YouTube has tons of piano video lessons that can help you to improve your technique and to learn new songs. You can find videos from professional pianists that will show you how to play different rhythms, arpeggios, chords and other elements.
- *Concert Videos:* YouTube can also help you to improve your musical skills by watching concert videos of famous pianists. This can help you to understand what techniques professionals use during the performance, and it will also give you the opportunity to learn new repertoire songs.
- *Music content channels:* YouTube has many music content channels where you can find both classical and contemporary music. Watching videos on these channels can help you improve your music taste and discover new genres and artists.
- *Videos with audio recordings:* YouTube also has a large number of videos of classic music audio recordings. This can help you to deepen your understanding of music, particularly the sounds of different instruments and their combinations.
- *Musical Instruments:* On YouTube you can also find videos of various musical instruments demonstrations and reviews that can be useful for the future accompanist-pianist.

Another digital competence formation indicator is the ability to use musical notation software and audio editors.

Music notation software such as Finale, Sibelius, MuseScore, etc. allow you to create and edit musical scores on your computer. Using these products, you can create scores from scratch, or you can import and edit existing scores. They have built-in features such as automatic note conversion, dynamics and articulation editing, markers adding, and more. Using music notation software allows you to create and edit music faster and more accurately.

Audio editors such as Audacity, Ableton Live, Logic Pro, etc. allow you to record, process and mix audio files. They have built-in effects such as equalizer, compressor, reverb, etc. that allow you to improve the sound quality. Using audio editors allows you to record and to process live instrument performances, to mix tracks and to add effects to improve sound quality.

They allow you to create and edit music, to record and process live instrument performances, and create mixes of compositions for various media formats. In addition, music notation software and audio editors are useful tools in music studying and

compositions analyzing. They allow you to view music from a different perspective, to analyze melodies, rhythm and harmony, to visualize sound characteristics, etc.

Musical notation software knowledge and skills, audio editing software skills can also be useful in creating musical material to use in various projects such as commercials, movies, games, etc. Musical material can be created from scratch, or within using of an existing sound elements and effects.

It is important to note that knowledge of sheet music software and audio editing software do not replace musical skills and instrument playing technique. This software helps in the material preparation for the performance, as well as in the music creating and analyzing process.

In today's rapidly evolving digital world, digital competence is an essential component of a musician's

successful career. Mastering music notation software and audio editors will help future accompanists-pianists to work in a more effective way with musical material and to produce impressive performances for their listeners.

Conclusions

Summarizing everything mentioned above, it is worth noting that in general, cloud and digital services can be extremely useful in digital competence building for the future accompanist-pianist in the process of distance learning. They allow access to a large amount of information, learning materials and software tools from anywhere and on any device. It is important to say that cloud services do not replace in-person learning and musical instruments playing practice, but can be a useful addition to the process.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андріянов О. В., Татакі О. О. Формування інформаційно-комунікативної компетентності в процесі підготовки фахівців документно-інформаційної сфери. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. 2016. № 1. С. 50–55. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/bdi_2016_1_9
2. Гребеник І. С. Формування цифрової компетентності керівників навчальних закладів. *Open educational e-environment of modern University*. № 6. 2019. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019.6.1725>
3. Koloskova, Z. View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk. 2015. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53035436.pdf>
4. Вербівський Д. С., Карплюк С. О., Фонарюк О. В. Цифрова компетентність майбутніх педагогів професійного навчання. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. Вип. 198. С. 78–82. URL: <https://bit.ly/3DwmhOU>
5. Наливайко О. О. Формування інформаційно-цифрової компетентності як результат професійної підготовки студентів класичних університетів. *Педагогічний альманах*. 2018. Вип. 40. С. 129–134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2018_40_21
6. Цифрова адженда України — 2020: проєкт. Цифровий порядок денний — 2020. Концептуальні за-сади (версія 1.0). Першочергові сфери, ініціативи, проєкти «цифровізації» України до 2020 року. 2016. URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>

REFERENCES

1. Andriianov, O. V., & Tataki, O. O. (2016). Formuvannia informatsiino-komunikatyvnoi kompetentnosti v protsesi pidhotovky fakhivtsiv dokumentno-informatsiinoi sfery [Formation of Information and Communication Competence in the Process of Expert Training of Document-Information Area]. *Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informolohiia*, 50–55 [in Ukrainian]. http://nbuv.gov.ua/UJRN/bdi_2016_1_9
2. Hrebennyk, I. (2019). Formation of Digital Competence of Leaders of Educational Institutions. *Open Educational E-Environment of Modern University*, 6 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019.6.1725>
3. Koloskova, Z. (2015). View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk. [in English]. <https://core.ac.uk/download/pdf/53035436.pdf>
4. Verbivskiy, D. S., Karpliuk, S. O., & Fonariuk, O. V. (2021). Tsyfrova kompetentnist maibutnix pedahohiv profesiinoho navchannia [Digital Competence of Future Vocational Education Teachers]. *Naukovi zapysky, Seriia: Pedahohichni nauky*, Kropyvnytskyi: RVV TsDPU im. V. Vynnychenka, 78–82 [in Ukrainian].
5. Nalyvaiko, O. O. (2018). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti yak rezultat profesiinoi pidhotovky studentiv klasychnykh univesytetiv [Formation of Information and Digital Competence

as a Result of Professional Training of Students of Classical Universities]. *Pedahohichnyi almanakh*, 40, 129–134 [in Ukrainian].

http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2018_40_21

6. Proekt Tsyfrova adzhenda Ukrainy — 2020 («Tsyfrovyi poriadok denniy» — 2020). Kontseptualni zasady (2016). [Project Digital Agenda of Ukraine — 2020 (“Digital Agenda” — 2020). Conceptual framework]. [in Ukrainian].

<https://ucco.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>

Стаття надійшла до редакції 29.10.2023 р.

Прийнято до друку 09.11.2023 р.

Кубг.еду.ца

Володимир Черкасов,

Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв»
Закарпатської обласної ради,
вул. Минайська, 38/80, м. Ужгород, 88000
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9112-3468>
Cherkasov_2807@ukr.net

УДК 378.147.091.33:78(493)
DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2023.85>

МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ В КРОСКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ РЕСПУБЛІКИ МАЛЬТА

У статті здійснено спробу дослідити та узагальнити досвід музично-естетичного виховання, організацію загальної музичної освіти дітей і молоді в кроскультурному середовищі Республіки Мальта. На основі аналізу програмного матеріалу розглянуто пріоритетні види діяльності на уроках і під час організації позакласної роботи з художньо-естетичного виховання. Особливу увагу приділено вокально-хоровій роботі, вивченню та виконанню народних пісень, а також залученню учнів до знайомства з творами вітчизняних та зарубіжних композиторів, формуванню у дітей і молоді світоглядних уявлень засобами музичного мистецтва.

Ключові слова: музично-естетичне виховання дітей і молоді, кроскультурний простір, народна пісня, слухання музики.

Volodymyr Cherkasov

Musical and Aesthetic Education of Children and Youth in the a Cross-Cultural Space of the Republic of Malta

The article attempts to investigate and generalize the experience of musical and aesthetic education, the organization of general musical education of children and youth in the cross-cultural space of the Republic of Malta. On the basis of the analysis of the program material, the priority types of activities in the lessons and during the organization of extra curricular work on artistic and aesthetic education were considered. Particular attention is paid to vocal and choral work, study and performance of folk songs, as well as involving students in familiarizing themselves with the works of domestic and foreign composers, forming worldviews in children and young people by means of musical art.

It has been proven that students are active and resourceful, independently find and present folk songs in lessons that they have heard performed by members of their families or acquaintances of the older generation. A dominant role in music lessons is played by listening to and analyzing the musical works of classical composers and studying the work of Maltese composers. Composers and their works are presented, which are included in music education programs.

Key words: musical and aesthetic education of children and youth, cross-cultural space, folk song, listening to music.

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

© Черкасов В., 2023

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Організація освітнього процесу в мистецьких закладах вищої освіти передбачає ознайомлення майбутніх педагогів-музикантів і вчителів музичного мистецтва з сучасними

концепціями та системами музично-естетичного виховання дітей і молоді в різних країнах світу. Інтеграційні процеси, які відбуваються у науковому, освітньому і кроскультурному просторі мотивують майбутніх фахівців до подальшого творчого зростання і формування професійної

майстерності. За такого підходу ознайомлення з організацією музично-естетичного виховання в кроскультурному просторі Республіки Мальта є актуальним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерел педагогічного та мистецького спрямування засвідчує, що вітчизняними й зарубіжними науковцями (Л. Л. Волинець, Т. Є. Кристопчук, Л. М. Масол, Г. Ю. Ніколаї, О. М. Олексюк, О. Я. Ростовський, А. А. Сбруєва, С. О. Сисоева, Л. Л. Халецька, В. Ф. Черкасов, І. О. Ярмач) із різних позицій висвітлено й розкрито ті чи інші питання становлення та розвитку загальної музичної освіти в країнах Західної Європи. Проте студіювання першоджерел і аналіз науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми дають змогу дійти висновку, що невисвітленими залишаються питання організації музично-естетичного виховання дітей і молоді в Республіці Мальта.

Мета статті полягає у дослідженні та осмисленні організації та змісту музично-естетичного виховання дітей і молоді в кроскультурному просторі Республіки Мальта.

Методологія дослідження полягає у використанні системного підходу до узагальнення досвіду музично-естетичного виховання дітей і молоді в Республіці Мальта. Задля досягнення мети в дослідженні було застосовано теоретичні методи, зокрема аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення для встановлення рівня теоретичного й практичного розв'язання проблеми. До того ж основну увагу зосереджено на вивченні та узагальненні першоджерел.

Виклад основного матеріалу. Республіка Мальта — це південноєвропейська острівна держава, що складається з архіпелагу в Середземному морі. Система освіти на Мальті тісно пов'язана з британською системою освіти, тому тут високі стандарти порівняно з іншими європейськими країнами.

Керівництво Республіки Мальта несе відповідальність за забезпечення загального доступу мальтійських громадян до освіти, яка є обов'язковою для дітей до шістнадцяти років, незалежно від того, у яких школах вони навчаються: державних, релігійних або приватних. Мета освіти — інтелектуальний, моральний та фізичний розвиток своїх громадян, незалежно від того, до яких конфесій вони відносяться та на якій мові спілкуються. У релігійних школах заняття проводять священники, за винятком математики і фізичного виховання.

Навчання у школі мальтійці починають з п'ятирічного віку, викладання і спілкування проходить англійською та мальтійською мовами. Ці дві мови використовуються й у спілкуванні за межами школи. До 1878 року панівною у навчанні була італійська мова, а відвідування школи

через бідність і жебрацтво не було обов'язковим. Сьогодні за організацію діяльності освітніх закладів, фінансування та контроль щодо виконання навчальних планів несе відповідальність Міністерство освіти, культури, молоді та спорту. Уряд країни піклується про організацію навчального процесу, тому за рахунок школи діти отримують підручники і користуються транспортом до школи і назад додому.

Сучасна освітня система Республіки Мальта дублює англійську систему освіти і складається з чотирьох етапів: передшкільний (3–5 років), початковий (5–11 років), вторинний (11–16 років) та вищий. Дошкільна освіта не є обов'язковою. Залежно від вибору батьків діти можуть відвідувати або не відвідувати дошкільні заклади, які повністю фінансуються державою. За даними статистичних досліджень, 95 % дітей відвідують дошкільні виховні заклади, де отримують первинні знання відповідно до освітніх програм [3].

До першого класу приходять діти, які здебільшого відвідували дитячі садочки, мають досвід колективного спілкування та участі у масових ігрових заходах. Згідно з навчальним планом діти вивчають мальтійську мову, англійську мову, математику, соціальні науки, теологію, мистецтва, відвідують уроки фізичної культури. Чотири роки навчання в школі закінчуються державними іспитами з англійської та мальтійської мов, математики та інших дисциплін навчального плану. Діти з віруючих родин складають іспит з теології (католицька релігія). Успішне складання випускних іспитів дозволяє дітям продовжити навчання в молодших класах державного ліцею або загальноосвітніх школах.

В останні десять років загальноприйнятою вважається система оцінки навчальних досягнень учнів, де у віці одинадцяти років діти складають іспит на «одинадцять плюс», що підтверджує закінчення навчання за напрямом середньої шкільної освіти. Успішне складання іспиту «одинадцять плюс» сприяє переміщенню учнів у молодший ліцей або престижну загальноосвітню школу. Діти з гіршими результатами, або коли вони не склали іспит, переходять навчатися в менш конкурентоспроможну середню школу. У ліцеї учні навчаються два роки. Тут у кожній класній аудиторії є комп'ютери, принтер, ноутбук, великий монітор. Для практичних та лабораторних занять з таких дисциплін, як харчові технології або економіка, обладнані спеціальні аудиторії, де є все необхідне для їх проведення. В окремому приміщенні проходять заняття з фізичної культури. Є необхідні музичні інструменти і для проведення занять з музики, заняття інструментальних і хорових колективів та ансамблів малих форм.

Іспити на атестат про середню освіту учні складають у віці 16 років, це є іспит, що дозволяє продовжити навчання у закладах вторинної

освіти, а іспити на атестат зрілості для визначення права на вступ до університету складають у 18 років на базі Міжнародного бакалаврату.

За статистичними даними, на навчання у початкову школу 2008 року було зараховано 26 711 учнів, 25 793 учні навчалися у середніх школах, 6 268 — у професійних навчальних закладах [4]. Приблизно 30 % учнів початкової та середньої школи Мальти навчаються у приватних школах, більшістю з яких опікується католицька церква. Найвищий середній навчальний заклад Мальти — Мальтійський університет, який було засновано 1552 року.

Молодь може здобути освіту на денних та вечірніх курсах загальної середньої освіти та отримати атестат про середню освіту, а також атестат зрілості, який прирівнюється до атестату коледжу та університету М. Реріха. Окрім того, на Мальті працює коледж мистецтв, науки і техніки та Інститут туризму. До того ж в країні активно працюють мовні школи, які пропонують якісну підготовку молоді з англійської мови.

Зважаючи на те, що Республіка Мальта є інтернаціональною державою, тут представлена широка мережа міжнародних шкіл, акредитованих на рівні Міжнародного бакалаврату за міжнародними програмами. Це навчальні програми США, Великої Британії, Франції, Німеччини. Основна мова викладання — англійська. Оплата за навчання прирівнюється до міжнародних стандартів. Окремі школи забезпечують дітям повний пансіон.

На уроках музики діти знайомляться з традиційним видом мальтійської народної музики GHANA (народна пісня). Учні дізнаються, що існує так звана неформальна і формальна народна музика, яка звучить у виконанні як жінок, так і чоловіків на святах та в різних життєвих ситуаціях у супроводі гітари або гармошки. Молоді люди співали любовні пісні на вулицях і під час виконання певної роботи, в барах і ресторанах. Учителі розповідають дітям, що існують три основні види народної пісні, це філ-Голь, тал-Фат і Spiritu Pront. Перший вид народної пісні філ-Голь отримав назву Vogmliza, від назви одного з портових міст Мальти — Бормля. Характерною особливістю пісень такого виду є те, що ці пісні виконують жінки з високим голосом (сопрано). Народні пісні у стилі тал-Фат нагадують меланхолічний стиль балади, вони наближені до мальтійських казок та легенд. Їх виконують як чоловіки, так і жінки, налаштовані на романтичні відносини та ліричний настрій. Spiritu Pront — це вид пісень, який характеризується творчим пошуком і винахідливістю. Виконавці самостійно придумують сюжетну лінію і пропонують імпровізацію на задану тему. За тривалістю звучання ці пісні не мають будь-яких обмежень, вільні у метроритмічній основі й інтервальному співвідношенні.

Цінним є те, що учні проявляють активність і винахідливість, самостійно знаходять і презентують на уроках народні пісні, які вони чули у виконанні членів своїх родин або знайомих старшого покоління.

Домінуючу роль на уроках музики займає слухання та аналіз музичних творів композиторів-класиків та вивчення творчості мальтійських композиторів. До шкільних програм входить ознайомлення дітей з творчістю всесвітньовідомих композиторів, до яких належить видатний німецький композитор, представник епохи бароко Йоганн Себастьян Бах (1685–1750 рр.). Учні дізнаються, що Й. Бах не тільки писав музику, а й був віртуозним органістом, написав твори, які знають і люблять у всьому світі: «Токката і fuga ре мінор» для органа, «Добре темперований клавир» для клавесина, «Сонати і партити для скрипки соло». Підлітки із захопленням слухають музику Людвіга ван Бетховена (1770–1827 рр.), геніального німецького композитора, одного з трьох «віденських класиків», ключової постаті європейської класичної музики періоду класицизму і романтизму. Л. Бетховен писав музику у всіх жанрах свого часу. Найзначнішими вважаються написані композитором інструментальні твори, з-поміж яких: фортепіанні та скрипкові твори, віолончельні сонати, концерти, квартети, увертюри, симфонії. Учні слухають Сонату № 8 «Патетичну» та Сонату № 14 «Місячну». Останню композитор присвятив своїй коханій — юній графині Джульєтті Гвічарді, з якою він познайомився, коли давав уроки гри на фортепіано сестрам Терезі та Жозефіні.

Чільне місце у шкільній програмі займає творчість французького композитора, яскравого представника романтизму й творця романтичної програмної симфонії, новатора XIX століття Гектора Берліоза (1803–1869 рр.), який був також видатним диригентом та засновником нової диригентської школи. Г. Берліоз увійшов в історію як талановитий музичний письменник, який досліджував композиторські школи і зробив істотний внесок у розвиток музично-критичної думки. Його перша романтична програмна «Фантастична симфонія», написана 1830 року, відкриває нову еру програмного романтичного симфонізму, ставши шедевром світової музичної культури. Учні самостійно знаходять матеріали з життя композитора, розповідають романтичну історію його любові до англійської драматичної актриси Генрієтти Смітсон, яку він побачив на сцені паризького драматичного театру 1827 року. Її композитор і присвятив «Фантастичну симфонію» під заголовком «Епізод з життя артиста».

Учні знайомляться з творчою спадщиною відомого італійського композитора Джузеппе Верді (1813–1901 рр.). Написана Д. Верді 1854 року опера «Бал-маскарад» заснована на сюжеті

вбивства короля Швеції Густава III. Учні слухають і аналізують уривки з опери «Травіата», написаної на лібрето Франческо Марії П'яве за мотивами роману «Дама з камеліями» О. Дюма (сина). Ця опера перший раз була поставлена 1853 року на сцені театру Ла Феніче у Венеції і спочатку не була сприйнята глядачами. Однак, коли її було перероблено, вона стала однією з найвідоміших опер, які ставляться на сценах провідних театрів світу. Молодь також знайомиться з шедевром світової музики, оперою «Аїда», перша постановка якої відбулася 1871 року. З великим піднесенням і творчим натхненням композитор розкриває драматичні сцени, наповнені гострою конфліктністю. Кожен з героїв опери представляє неповторний характер, образ, що володіє тільки йому властивим інтонаційним строем. Арії, дуети, ансамблі та хори виконують важливу дієву функцію. Учні спостерігають за розвитком музичної драматургії, переживаючи напружену боротьбу не тільки між ворогами, але й між закоханими. Підлітки звертають увагу на насиченість опери дуетними номерами, які розкривають почуття і стосунки між Аїдою і Амнерісом, між Аїдою і Радамесом, між Амнерісом і Радамесом, між Аїдою і Амонасро. Значну роль відіграє хор і оркестр, звучання яких гармонічно розкриває основний сюжет твору.

З великим шануванням молодь ставиться до музики німецького та англійського композитора епохи пізнього бароко і раннього класицизму Георга Генделя (1685–1759 рр.). Вивчаючи творчість Г. Генделя, учні приходять до висновку, що композитор створив новий музичний жанр — «англійську ораторію», яка відрізняється від італійської більш піднесеною мелодикою і монументальним аранжуванням [2].

Для дітей цікавими є факти про те, як проходило дитинство композитора. Прослухавши розповідь вчителя та переглянувши фільм про Г. Генделя, учні дізнаються, що народився і навчався Георг у Німеччині, потім переїхав і працював у Великій Британії. За все своє життя написав 42 опери та 25 ораторій. Найбільш популярною і всесвітньовідомою стала опера «Месія», хор з якої під назвою «Алілуя!» на тексти Біблії короля Якова виконується на Різдво Христове.

Дітям цікаво те, що у Німеччині Г. Гендель навчався гри на скрипці, клавесині, гобої та органі у видатного органіста і композитора Фрідріха Вільгельма Цахау. У нього ж майбутній композитор опановував курс гармонії, аналізував твори німецьких й італійських композиторів, а 1695 року написав перші свої твори — шість тріо для двох гобоїв та баса. Саме заняття у Ф. В. Цахау сприяли виробленню у Г. Генделя виняткового відчуття різних музичних стилів.

На уроках дітям пропонують відеоматеріали концертних програм відомих симфонічних

колективів, які виконують твори композитора у найпрестижніших концертних залах світу. Учні насолоджуються високоякісним виконанням і мають змогу порівнювати інтерпретації музичних творів різних диригентів. За такого підходу у дітей розвивається відчуття стилю виконання і відчуття форми.

Укладачі шкільних програм значну увагу надають і вивченню творчості мальтійських композиторів. Програмними вимогами передбачено ознайомлення з життям і творчим надбанням відомого французького оперного композитора мальтійського походження Ніколя Ізуара (1775–1818 рр.). Продовжуючи традиції своїх учителів, з-поміж яких відомі музиканти і педагоги Франческо Азопарді та Джузеппе Амендоли, всесвітньовідомі італійські композитори і педагоги Нікола Сала (1713–1801 рр.) та Петро Алессандро Гульєльмі (1728–1804 рр.), Ніколя Ізуара працював у жанрі комічної опери, яка була популярна на початку XIX століття. Учні слухають уривки написаних композитором опер «Joconde» і «Cendrillon», які значний період часу були в репертуарі французьких та німецьких оперних театрів. Окрім того, учні знайомляться з месами, псалмами, монетами та романсами, написаними композитором, характеризують засоби музичної виразності, за допомогою яких композитор передає зміст музичних творів.

На особливу увагу заслуговує вивчення творчості сучасного мальтійського композитора Паче Рувена (1974 р.), який є основоположником морфінга, технології в комп'ютерній анімації, що дозволяє створювати візуальні ефекти плавного переміщення одного об'єкта в інший. Учні із зацікавленістю сприймають відеопрезентацію «Концертно для гітари, клавесина і оркестра», яке прозвучало на Міжнародному фестивалі музики бароко в Валлетте в театрі Манюель у виконанні солістів Мальтійського філармонічного оркестру під орудою Мішеля Кастеллетті. До того ж Паче Рувен написав багато музики для солістів-вокалістів з хоровим колективом, а також сольних концертів для духових та струнно-смичкових інструментів з оркестром.

Із задоволенням учні слухають музичні твори і знайомляться з життєдіяльністю американсько-мальтійського композитора українського походження Олексія Шора (1970 р.). Підлітки дізнаються, що після Чорнобильської катастрофи Олексій переїхав з Києва до Москви, де навчався на механіко-математичному факультеті Московського державного університету. 1994 року сім'я емігрувала до США, де Шор завершив навчання в університеті й отримав докторську ступінь з математики. Зустріч з альтистом Девідом Аароном Карпентером змінила долю майбутнього композитора. Разом з Олексієм Девід записав відеоролік, який зібрав більше 350 000

переглядів у YouTube. Після цього музика Олексія Шора звучала у самих престижних залах світу, з-поміж яких Wiener Musikverein (Вена), Berlin Philharmonie, Carnegie Hall (Нью-Йорк), Kennedy Center (Вашингтон), Великий зал Московської консерваторії, The Concertgebouw (Амстердам), Gasteig (Мюнхен), Wigmore Hall (Лондон), Teatro Argentina (Рим) та ін.

Партитури творів Олексія Шора випускають компанії Breitkopf & Hartel та P. Jurgenson. Концерти з творів композитора транслювалися телеканалами Medici. TV, Mezzo і Euronews. 2018 року було показано низку спектаклів на музику Шора по телеканалам усього світу. У цьому ж році відбулася прем'єра балету «Кришталевий палац», одного зі знакових творів композитора. Увертюра до балету «Кришталевий палац» прозвучала також на 40-ій церемонії вручення премії Gramophone Classical Music Awards в Лондоні.

Уривки музичних творів Олексія Шора учні слухають у відеозаписі. Це твори для скрипки та альту з оркестром, для віолончелі, фортепіано, оркестрова музика, вокальні твори. Після прослуховування учні наголошують, що музика Олексія Шора мелодична і гармонічна, у ній ніжність і лірика, сонце і луна. Це великий імпульс для того, щоб відкривати нові горизонти. Його музика може бути стрімкою і неприборканою, навіть лютою, а іноді вражає своїм спокоєм, умиротворенням і ніжністю.

До репертуару шкільних програм з музики включені музичні твори у виконанні мальтійських співаків та інструменталістів, з-поміж яких оперна співачка Клер Дебоно (1970 р.) (сопрано), диригент і композитор Джозеф Саммут (1926 р.), піаніст і диригент Браян Шембрі (1961 р.), оперний співак, тенор Джозеф Каллея (1978 р.). Із захопленням молодь сприймає музику сучасних виконавців і учасників конкурсу «Євробачення» різних років, починаючи з 1971 року, серед яких: сучасна співачка Ніколь Аццопарді (1996 р.), естрадний співак Джанлука Беззіна (1989 р.), співак Глен Велла (1983 р.), співачка К'яра Сіракуса (1976 р.), співак Курт Каллея (1989 р.), співачка Іра Лоско (1981 р.), естрадна співачка Маргарет Камілліері (1984 р.) та інші.

На уроках учителі музики запроваджують різні методи і прийоми щодо навчання дітей культурі слухання музики. Учні висловлюють свою точку зору й інтерпретують музичний твір, використовуючи різні засоби музичної виразності, а саме: темп, тембр, розмір, регістр, динамічні відтінки і нюанси тощо. Учням дозволяють намалювати ту картину, яку вони уявили під час слухання музики. Діти роблять це з великим задоволенням.

За допомогою фарб вони передають своє внутрішнє сприймання музичного твору, висловлюючи власне відчуття гармонії світу.

Аналіз та інтерпретація класичних творів та творів мальтійських композиторів, а також фольклорної музики неможливі без знання елементарної музичної грамоти. За такого підходу укладачі навчальних програм уважали за необхідне дати дітям знання з основ музичної грамоти. У початкових класах вони знайомляться з розташуванням нот на нотоносці, тривалістю звуків, поняттями «такт», «розмір», «знаки альтерації», «тональність», «інтервал», «динамічні відтінки», «нюанси» тощо. Знання музичної грамоти необхідно їм для опанування навичок гри на музичних інструментах, які використовують на уроках для організації колективного музикування. Гра на народних та ударно-шумових інструментах сприяє не тільки опануванню навичок гри на тому чи іншому музичному інструменті, а також розвиває відчуття метроритму, відчуття сильних і слабких долей у такті, надає можливість розвивати імпровізаційні здібності учнів.

Молодь, яка виявляє бажання навчитися гри на певному музичному інструменті та опанувати основи теорії музики, може брати уроки за додаткову оплату у приватних учителів. Заняття проводяться в індивідуальній формі двічі на тиждень, за умови щоденної самостійної роботи над вдосконаленням виконавських і технічних навичок, розвитку навичок читання нот з листа, опанування репертуару. Учні, що досягли певних результатів, беруть участь у конкурсах і фестивалях різних рівнів, на яких презентують технічні та художні можливості оволодіння інструментом, індивідуальність в інтерпретації музичних творів, здобувають навички сценічно-виконавської майстерності.

Висновки. Таким чином, залучення учнів до активної музичної діяльності, як на уроках, так і в позаурочній роботі, мотивує молодь до подальшої музично-творчої діяльності у різних напрямках музичного мистецтва, розвиває інтелектуально-творчі здібності, які стимулюють розвиток духовності й позитивно впливають на моральне становлення особистості. Участь учнів в різних жанрах і формах колективної музичної діяльності сприяє формуванню сталого інтересу до культурного надбання різних народів світу, мотивує до сприйняття національних і загальнолюдських цінностей.

Перспективи подальших наукових розвідок узагальнюють систему музично-естетичного виховання дітей і молоді в позашкільних закладах естетичного виховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Cherkasov, V., Oleksiuk, O., Bondarenko, L., Kosinska, N. & Maievska, A. (2019). Innovative Model of Communicative Practices. *Journal of History Culture and Art Research* (ISSN: 2147-0626), Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 2019, Vol. 8(2), No. 2, pp. 244–252.
DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i2.2109> Web of Scince
2. Boyden, Matthew, & Kimberley, Nick (2002). George Frideric Handel. *The Rough Guide to Opera*, Rough Guides, pp. 55–70.
3. <http://www.centroaugustocury.com>
4. <http://www.wikinomia.biz>

Стаття надійшла до редакції 31.10.2023 р.

Прийнято до друку 02.11.2023 р.

Кубг.еду.ца

Ірина Таран,

Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2223-7717>
iryna.taran@pnu.edu.ua

УДК 781.91

DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2023.86>

МУЗИЧНО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

Перед педагогами-піаністами постають завдання зробити навчання максимально змістовним, цікавим, зорієнтованим на особистість учня. З огляду на це важливими вбачаються питання пошуку, розробки та впровадження в процес навчання гри на фортепіано альтернативних форм та методів організації навчання, нових передових педагогічних ідей, а також новітніх освітніх технологій. Адже сучасні діти — це так зване «цифрове покоління», виховане змалечку на вільному доступі до цифрових технологій сьогодення. Сучасні музично-ігрові методи навчання покликані формувати в учнів-піаністів прагнення до самостійного навчання, в ідеалі — навчання протягом усього життя. Вони забезпечують створення навчального середовища, в якому дитина навчається без примусу, з великим задоволенням, гарантовано засвоюючи необхідний обсяг знань та за умови постійного зв'язку теорії з практикою.

Ключові слова: ігрові методи навчання гри на фортепіано, інноваційно-педагогічні технології, музика, музично-ігрова діяльність, фортепіано.

Iryna Taran

Musical Activities and Games in the Process of Learning to Play the Piano

The piano is one of the most popular musical instruments among children. Playing the piano requires some effort from both children and teachers. At the same time, life puts forward new requirements for mastering advanced teaching methods that can provide maximum results. Piano teachers are faced with the task of making learning as meaningful, interesting, and personality-oriented as possible. With this in mind, the issues of finding, developing and implementing alternative forms and methods of organizing training, new advanced pedagogical ideas, as well as the latest educational technologies in the process of learning to play the piano are considered important. After all, technological progress does not stand still. Modern technologies are developing so actively that literally everyone has new products that seemed inaccessible yesterday. Therefore, the task of a modern teacher is to constantly monitor the emergence of new forms, methods of work, new technologies and effective means to maximize the stimulation of creative activity of students. Using the achievements of Advanced Science and technology significantly helps not only to activate students' attention, but also to achieve significantly better learning outcomes. After all, modern children are the so-called "digital generation", brought up from childhood on free access to digital technologies of our time. This tendency to constantly technize our lives has both positive and negative aspects, but we cannot avoid it. Therefore, it is necessary to find the optimal balance in the use of modern technologies, the latest teaching methods and musical and game activities in the process of learning to play the piano. Modern innovations are designed to form the desire of piano students for independent learning, ideally-lifelong learning. They ensure the creation of a learning environment in which the child learns without compulsion, with great pleasure, guaranteed to learn the necessary amount of knowledge and provided that theory is constantly connected with practice.

Key words: game methods of teaching piano, innovative and pedagogical technologies, music, musical activities and games, piano.

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

© Таран І., 2023

Вступ. Цікавою освітньою технологією, здатною забезпечити змістовний процес навчання, є, зокрема, використання музично-ігрових методів під час фортепіанних занять. Це стимулює процес пізнання та засвоєння учнями нового матеріалу, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини. Серед переваг музично-ігрових методів навчання — сприяння зростанню самостійності учнів, їх творчої ініціативи, вміння креативно мислити. Також музично-ігрова діяльність на фортепіанних заняттях як ефективна інноваційна форма навчання передбачає залучення учня до активної творчої роботи замість нудного механічного повторення. Адже процес навчання гри на фортепіано передбачає оволодіння певними навиками, прийомами, що вимагає від учнів певних зусиль, часу, терпіння. Якщо педагог кожного року використовує ті самі форми та методи навчання, учень з часом втрачає інтерес до виконання фортепіанних творів. Застосування музично-ігрових методів та інноваційних форм навчання дозволяє педагогові зробити сам процес навчання більш захопливим, цікавим, творчим. До того ж, учень вчиться творчо мислити, самостійно працювати, ставити перед собою завдання та досягати їх.

Розвиток творчих здібностей учнів є основою навчання гри на будь-якому музичному інструменті. У процесі навчання педагог за допомогою найрізноманітніших форм і методів навчання розкриває здібності учня, навчає його вміло користуватися природними даними.

Кожна дитина має природні творчі здібності, а завдання педагога — зуміти їх розгледіти та постійно розвивати, допомагаючи дитині розкрити свій творчий потенціал. Музичні творчі здібності — надзвичайно специфічні, адже немає двох однаково творчо обдарованих учнів. Саме тому навчання гри на музичному інструменті, зокрема фортепіано, має індивідуальний характер. Індивідуальне навчання сприяє тому, що педагог за допомогою музично-ігрової діяльності може розкривати особливості творчого таланту кожного учня, в залежності від міри його природних здібностей.

Мета статті полягає у визначенні методів та форм організації музично-ігрової діяльності у процесі навчання гри на фортепіано.

Огляд літератури, концептуальних рамок, гіпотез. Тема застосування інноваційних методів навчання, зокрема музично-ігрової діяльності, знаходиться у центрі уваги провідних музикантів, педагогів та науковців. Сучасні інноваційні підходи до навчання на уроках гри на фортепіано висвітлені у працях Г. В. Беленької [1; 2], Т. І. Гризоголазової [3], Ю. В. Локаревої [5], Т. В. Ляшенко [7], Г. М. Падалки [8], О. І. Пантюх [9] та інших. Водночас недостатньо дослідженим

залишається питання використання інновацій та музично-ігрових методів саме на індивідуальних фортепіанних заняттях, оскільки вони є специфічними та передбачають наявність в учнів не лише загальних знань, але й особливих природних здібностей. Також процес індивідуального навчання не передбачає колективних чи групових форм проведення заняття, що ставить перед викладачем додаткові вимоги щодо вибору форм та методів навчання. Виходячи з реалій сьогодення, сучасні методичні опрацювання доводять необхідність та систематизацію нових теоретичних та практичних розробок у цій галузі.

Методологія дослідження. Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс методів науково-педагогічного дослідження теоретичного та емпіричного рівнів. Основу дослідження склали методи *теоретичного і порівняльного аналізу*. З їх допомогою було висвітлено існуючий стан проблеми та розглянуто сутність і структуру музично-ігрової діяльності у процесі навчання гри на фортепіано.

За допомогою *аналітичного методу* досліджено наукову та навчально-методичну літературу з питання використання музично-ігрових методів навчання на уроках фортепіано, проаналізовано їх характерні ознаки та форми організації. За допомогою *дедуктивного методу* досліджено музично-ігрові методи навчання в цілому як явище та виокремлено ті методи, що найбільш прийнятні для навчання гри на фортепіано. За допомогою *методів порівняння та аргументації* було доведено ефективність музично-ігрової діяльності у порівнянні з класичними методами навчання гри на фортепіано.

Результати дослідження та обговорення. Робота викладача по класу фортепіано потребує постійної творчої роботи, пошуку інноваційних форм і методів роботи, що стануть у нагоді для кожного окремого учня і дозволять сформулювати впевненість у власних силах та музичних здібностях [7, 67]. Різні учні мають не тільки різні музичні здібності, але й ступінь їх сформованості на початку навчання. В одних учнів може бути добре сформоване почуття ритму, але менш розвинений музичний слух. В інших — хороший музичний слух, добрий ритм, але слабка музична пам'ять і недосконалий піаністичний апарат (маленькі слабкі пальці, погана розтяжка тощо). Ще в інших учнів може бракувати емоційності. Тобто, як бачимо, початкові творчі здібності учня-піаніста можуть сильно відрізнятись. На фортепіанних заняттях педагог повинен розвивати здібності учня таким чином, щоб максимально вирівняти їх, підтягнути до вищого рівня, навчити учня базовим навикам гри на фортепіано, виконати з ним передбачену навчальним планом програму. Усе це вимагає постійної творчої роботи педагога, пошуку інноваційних методів розвитку

музичних даних, музично-ігрових форм і методів навчання. Однак педагог повинен звертати увагу на те, щоб учні під час уроку отримували задоволення. Інновації не повинні напружувати учнів, змушувати їх почуватися некомфортно. Навпаки, вони повинні спонукати учнів до творчості, фантазії.

Музично-ігрова діяльність на уроках фортепіано комплексно розвиває цілу низку індивідуальних творчих здібностей, які можна охарактеризувати як мотиваційні (прагнення творчих досягнень, емоційність, радість відкриття), інтелектуально-логічні (аналіз, порівняння), інтелектуально-евристичні (фантазія, генерування ідей та гіпотез, асоціативне мислення, критичне мислення), комунікативні (використання творчого досвіду інших, відстоювання власних ідей, співробітництво, уміння уникати конфліктів) та самоорганізації (раціональне планування своєї діяльності, самоконтроль, старанність) тощо [6].

Основою інноваційних форм і методів навчання є гра, вона є близькою та зрозумілою дітям. Ігрові методи навчання дозволяють утримувати активну увагу учнів, стимулюючи їх до творчої праці під час уроку. Особливо важливо застосовувати ігрові методи навчання з дітьми молодших класів, на початковому етапі навчання. У цьому віці діти ще не вміють довгий час залишатись сконцентрованими, і з часом їх увага пригупляється, вони переключаються на щось інше. Якщо в цей момент педагог переключить увагу учня на ігровий момент, це дозволить, з одного боку, за рахунок зміни виду діяльності зберегти увагу дитини. З іншого боку, використання ігрових форм навчання дозволяє не просто гратися на фортепіанному занятті, а гратися з метою отримання нових необхідних знань.

Саме музично-ігрова діяльність запалює в учнях іскру кмітливості. У процесі гри учень має можливість демонструвати і водночас розвивати свої творчі задатки, перетворюючи їх на здібності. Для учнів молодших класів ігрова форма подачі матеріалу є найбільш зрозумілою та ефективною, адже дозволяє активізувати їх емоційну сферу [11, 408]. Якщо при цьому використовувати музично-дидактичні ігри, то учні набагато краще засвоюють новий матеріал, розвивають свої творчі здібності. На початковому етапі навчання гри на фортепіано педагог звертає посилену увагу саме на розвиток музичних здібностей. Застосування педагогом музично-дидактичних ігор дозволяє швидше запам'ятати співвідношення звуків за висотою, розвивати почуття ритму, формувати тембровий та динамічний слух, спонукати до самостійних дій з використанням знань, набутих на заняттях гри на фортепіано.

Особистісно орієнтований підхід педагога до навчання гри на фортепіано забезпечує повагу до особистості учня, розвиває її індивідуальність

та самостійність, допомагає у формуванні базових ігрових навиків. Дитина у процесі такого навчання перетворюється з пасивного об'єкта навчання на активного учасника процесу навчання, вчиться творчо мислити, активно творити під керівництвом викладача. Звичайно, такий підхід вимагає від викладача значних затрат часу та зусиль на етапі підготовки до заняття [4, 147].

Необхідно вміти виокремити основні завдання щодо розвитку музичних здібностей учня, підібрати відповідні музично-ігрові вправи для їх розвитку, забезпечити необхідні технічні умови застосування інноваційних технологій тощо. Тільки при серйозній підготовці до кожного уроку педагог отримає позитивний результат з використання інноваційних методів навчання.

Для розвитку музичних здібностей учнів, формування їх художнього смаку та прищеплення любові до музики найбільш дієвим засобом є активна діяльність самих дітей у процесі навчання та виховання. Навчити учнів гри на фортепіано, розвинути їх почуття ритму, музичний слух, пам'ять, емоційність — основне завдання педагога. Діти у дошкільному та молодшому шкільному віці (а саме в цьому віці більшість дітей розпочинають навчання гри на фортепіано) найбільше полюбляють гратися. Саме тому основною формою навчання мають бути різноманітні ігри. Вони активізують розумові та творчі процеси у свідомості учня, перетворюють процес навчання з нудного запам'ятовування на цікавий та захоплюючий творчий процес.

У розвитку музичних здібностей дитини та формуванні її естетичних смаків велику роль відіграє різноманітність творчих ігор. Вони є прекрасним засобом музично-естетичного виховання. Педагог повинен зосередити свою увагу саме на вивченні нових шляхів використання творчих ігор, на їх складанні та систематизації. Адже не кожна гра матиме навчально-виховний вплив на дитину. Треба вміти підібрати саме такі ігри, які допоможуть розвинути естетичні та художні смаки дитини, її музичні здібності.

За допомогою ігрових методів навчання педагог має також можливість розвивати емоційність учня. Велику роль у цьому відіграє слухання музики на фортепіанних заняттях. Педагог повинен кожного уроку відводити час на прослуховування музики з метою формування слухової уваги на уроках фортепіано [10, 165]. Це можуть бути твори, що виконуються учнем. Корисним є залучення декількох варіантів виконання, на різному художньому рівні, а потім їх порівняння на предмет вищої художньої цінності. Це вчить учня критично оцінювати почуте виконання, аналізувати та порівнювати, висловлювати свою думку. Педагог повинен підбирати різні за стилем, характером, змістом музичні твори для прослуховування. Це можуть бути не тільки твори,

які виконує учень. Слід давати слухати якомога більше якісної музики, допомагаючи учневі її оцінити, охарактеризувати, зрозуміти.

Висновки. У сучасних умовах педагогічною основою успішного навчання на уроках фортепіано є гра, вона є близькою та зрозумілою дітям. Ігрові методи навчання дозволяють утримувати активну увагу учнів, стимулюючи їх до творчої праці під час навчання гри на фортепіано. Саме ігрова діяльність запалює в учнях іскру кмітливості. У процесі гри учень має можливість демонструвати і водночас розвивати свої творчі задатки, перетворюючи їх на здібності.

При застосуванні музично-ігрових методів навчання щодо гри на фортепіано рівень засвоєння навчального матеріалу інтенсивно зростає, при цьому на його засвоєння витрачається набагато менше часу. Навики творчої діяльності, набуті учнями в результаті музично-ігрової діяльності, сприяють у подальшому кращому відтворенні здобутих знань та практичному їх використанні у необхідних життєвих ситуаціях. Завдяки

застосуванню музично-ігрових методів навчання учні вчаться аналітично мислити, осмислено підходити до виконання фортепіанних творів, продумано будувати виконавський план музичного задуму.

Використання музично-ігрових методів навчання ставить високі вимоги перед викладачем по класу фортепіано, який повинен досконало знати матеріал, володіти на високому виконавському рівні музичним інструментом, мати розвинену творчу фантазію, володіти навиками планування часу уроку, вміти визначати час для проведення кожного виду завдань та прогнозувати ситуації, що можуть виникати у процесі використання різноманітних методів навчання, та передбачати можливі сценарії їх вирішення. Музично-ігрова діяльність викладача на уроках фортепіано сприяє удосконаленню активізації уваги виконавців, підвищує рівень засвоєння нових знань, перетворює учня з пасивного спостерігача на активного учасника процесу творчості на фортепіанних заняттях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беленька Г. В., Семенов О.С. Творчо спрямована особистість народжується в грі. *Дошкільне виховання*. 2020. № 4. С. 3–6.
2. Беленька Г. В. Інтерактивні методи навчання як засіб розвитку критичного мислення студентів. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2020. Випуск 16. С. 33–46.
3. Гризоголазова Т. І. Методика навчання гри на фортепіано : навч. посіб. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 169 с.
4. Коцан О. М. Реалізація особистісно-орієнтованого підходу на уроках фортепіано / У дорозі з музикою: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ужгород, 30 квітня — 01 травня 2020 р.). Ужгород : Вид-во «Карпати». С. 146–148.
5. Локарева Ю. В. Інноваційні технології вивчення музично-теоретичних дисциплін. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. 2022. № 204. С. 192–195. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-204-192-195>
6. Лугина Ю. Розвиток творчих здібностей на уроках музики засобами інноваційних технологій. URL: <https://vseosvita.ua/library/rozvitok-tvorcih-zdibnostej-na-urokah-muziki-zasobami-innovacijnih-tehnologij-103469.html> (дата звернення: 23.10.2023).
7. Ляшенко Т. В. Методичні підходи викладання гри на фортепіано. *Наукові записки*. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2021. № 2. С. 64–68. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2021-PP-2-64-68>
8. Падалка Г. М. Мистецтво в інноваційному просторі педагогічної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 151(2). С. 192–196.
9. Пантюх О. І. Музично-дидактичні ігри на уроках музичного мистецтва. *Actual trends of modern scientific research: Abstracts of the 8th International scientific and practical conference (March 14–16, 2021)* MDPC Publishing, Munich, Germany. 2021. P. 432–440. URL: <https://sci-conf.com.ua/viii-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-actual-trends-of-modern-scientific-research-14-16-marta-2021-goda-myunhen-germaniya-arhiv/> (дата звернення: 23.10.2023).
10. Пуйова В. І. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до формування слухової уваги молодших школярів у класі фортепіано. *Наукові записки : збірник наукових статей*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Випуск СХХХХVIII (148). С. 162–169.
11. Ульянова В. С. Формування емоційної сфери молодших школярів у музично-ігровій діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Суценько (голов. ред.) та ін. Запоріжжя*. 2009. Вип. 2. С. 407–410.

REFERENCES

1. Bieliienka, H. V. & Semenov, O. S. (2020). Tvorcho spriamovana osobystist narodzhuietsia v hri [A Creative Personality that Born in Game]. *Doshkilne vykhovannia*, 4, 3–6 [in Ukrainian].
2. Bieliienka, H. V. (2020). Interaktyvni metody navchannia yak zasib rozvytku krytychnoho myslennia studentiv [Interactive Teaching Methods as a Means of Developing Students' Critical Thinking]. *Aktualni problemy psykholohii*: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 16, 33–46 [in Ukrainian].
3. Hryzohlazova, T. I. (2018). Metodyka navchannia hry na fortepiano: navch. posib. [Methods of Learning to Play the Piano: a textbook]. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University, 169 [in Ukrainian].
4. Kotsan, O. M. (2020). Realizatsiia osobystisno-orientovanoho pidkhodu na urokakh fortepiano [Implementation of a Person-Oriented Approach in Piano Lessons]. *U dorozhi z muzykoiu: materialy I Mizhnarodnoi nauково-praktychnoi konferentsii* (m. Uzhhorod, 30 kvitnia — 01 travnia 2020 r.). Uzhhorod: Vyd-vo. «Karpaty», 146–148 [in Ukrainian].
5. Lokareva, Yu. V. (2022). Innovatsiini tekhnolohii vyvchennia muzychno-teoretychnykh dystsyplin [Innovative Technologies of Studying Music and Theoretical Disciplines]. *Academic Notes, Series: Pedagogical Sciences*, 204, 192–195 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-204-192-195>
6. Luhyna, Yu. (2019). Rozvytok tvorchykh zdibnostei na urokakh muzyky zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii [Development of Creative Abilities in Music Lessons by Means of Innovative Technologies]. [in Ukrainian].
<https://vseivita.ua/library/creativecreators-fabrications-of-urochs-music-to-independent-technologies-103469.html>
7. Liashenko, T. V. (2021). Metodichni pidkhody vykladannia hry na fortepiano [Methodical Approaches to Teaching the Piano]. *Naukovi zapysky, Seriiia «Psykholoho-pedahohichni nauky»*, 2, 64–68 [in Ukrainian]. DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-2-64-68
8. Padalka, G. M. (2018). Mystetstvo v innovatsiinomu prostori pedahohichnoi osvity [Art in the Innovative Pedagogical Education Environment]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu, Seriiia: Pedahohichni nauky, Vyp. 151(2)*, 192–196 [in Ukrainian].
9. Pantiukh, O. I. (2021). Muzychno-dydaktychni ihry na urokakh muzychnoho mystetstva [Musical and Didactic Games in Music Lessons]. *Actual Trends of Modern Scientific Research: Abstracts of the 8th International scientific and practical conference* (March 14-16, 2021), MDPC Publishing, Munich, Germany, 432–440 [in Ukrainian].
<https://sci-conf.com.ua/viii-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-actual-trends-of-modern-scientific-research-14-16-marta-2021-goda-myunhen-germaniya-arhiv/>
10. Puiova, V. I. (2020). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do formuvannia slukhovoï uvahy molodshykh shkolariv u klasi fortepiano [Preparation of Future Teachers of Music Art for Formation of Hearing Attention of Young Schoolchildren in the Foriepiano Class]. *Naukovi zapysky: zbirnyk naukovykh statei*, Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, Vyp. CXXXVIII (148), 162–169 [in Ukrainian].
11. Ulianova, V. S. (2009). Formuvannia emotsiinoi sfery molodshykh shkolariv u muzychno-ihrovii diialnosti [Formation of the Emotional Sphere of Younger Schoolchildren in Musical and Game Activities]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkoli: zb. nauk. pr., redkol.: T. I. Sushchenko* (holov. red.) ta in., Zaporizhzhia, Vyp. 2, 407–410 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 24.10.2023 р.

Прийнято до друку 04.11.2023 р.

Олена Леснік,

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, 65020
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4875-3832>
a.lesnik.66@gmail.com

Олена Мамикіна,

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, 65020
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8603-2569>
a.lesnik.66@gmail.com

УДК 37.091.3:784

DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2023.87>

ОСОБЛИВОСТІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкрито особливості вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасний етап модернізації вищої освіти України, що пов'язаний з інтеграцією нашої держави до європейського освітнього простору, актуалізує проблему якості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Важливим складником української національної культури є хорове мистецтво, яке значною мірою сприяє загальному та музичному розвитку, ідейно-естетичному вихованню студентів, формуванню в них духовних цінностей. Вокально-хорова діяльність є одним із найважливіших видів діяльності майбутнього педагога-музиканта, а підготовка висококваліфікованих фахівців у цій галузі виступає одним із пріоритетних напрямів мистецької освіти.

Перспективним напрямом вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва під час навчання у виші є укладання певної послідовності викладання фахових дисциплін та її комплексної цілісності, яка вміщує дисципліни циклу хорового диригування, методики викладання хорового диригування, дисципліни з хорознавства, хорового класу, практикуму роботи з хором, хорового аранжування та прочитання хорових партитур, постановки голосу, методики викладання вокалу, практичного засвоєння шкільного репертуару тощо.

Особливістю вокально-хорової підготовки студентів закладів вищої освіти мистецько-педагогічного спрямування є наявність у ній основних структурних компонентів, до яких відносяться диригентсько-хорова та вокально-виконавська складові. Диригентсько-хорова складова формує в здобувачів освіти підготовленість до діяльності керівника учнівського хорового колективу, здатного до організації та впровадження на належному методичному рівні роботи над хоровими творами та до створення в закладах загальної середньої та позашкільної освіти хорових колективів для дітей різних вікових категорій, у творчих майстернях яких учні зможуть сформувати й розвинути власну естетичну сферу, збагатити внутрішню культуру, оволодіти цінностями вокально-хорового мистецтва, розвинути свої музичні, співацькі, артистичні здібності. Вокально-виконавська складова формує в студентів підготовленість до демонстрації вокальних, вокально-хорових творів та їх фрагментів під час вокально-хорової роботи в закладах освіти, без неї неможливе повноцінне функціонування диригентсько-хорової складової.

Важливим компонентом фахової підготовки майбутніх фахівців в галузі музичного мистецтва також є і самостійна робота студентів.

Ключові слова: майбутні вчителі музичного мистецтва, вокально-хорове мистецтво, диригентсько-хорова підготовка, вокально-виконавська підготовка, самостійна робота.

Olena Lesnik, Olena Mamykina

Features of Vocal and Choral Training of Future Music Teachers

The article reveals the peculiarities of vocal and choral training of future music teachers. The current stage of modernization of higher education in Ukraine, which is connected with the integration of our country into the European educational space, actualizes the problem of the quality of professional training of future music teachers. Vocal and choral activity is one of the most important activities of a future teacher-musician, and the training of highly qualified specialists in this field is one of the priority directions of art education.

A promising direction of vocal and choral training of future specialists in the field of musical art during higher education is the arrangement of a certain sequence of teaching professional disciplines and its complex integrity, which includes the disciplines of the cycle of choral conducting, methods of teaching choral conducting, disciplines of choral studies, choral class, practical work with the choir, choral arrangement and reading of choral scores, voice production, vocal teaching methods, practical assimilation of school repertoire, etc. A feature of vocal and choral training of students of higher education institutions of artistic direction is the presence of basic structural components in it, which include conducting and choral and vocal and performing components.

The conducting and choral component prepares students for the activities of a leader of a student choir, capable of organizing and implementing choral activity at an appropriate methodical level, and capable of creating choral groups for children of different age groups in institutions of general secondary and extra-curricular education, in the workshops where students will be able to form and develop their own aesthetic sphere, enrich their internal culture, master the values of vocal and choral art, develop their musical, singing, and artistic abilities.

The vocal-performing component makes students ready for presentation vocal, and vocal and choral works and their fragments during vocal and choral activity in educational institutions, the full functioning of the conducting and choral component is impossible without it. Independent work of students is also an important component of the professional training of future specialists in the field of musical art.

Key words: future music teacher, vocal and choral art, conducting and choral training, vocal and performing training, independent work.

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

© Леснік О., Мамикіна О., 2023

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Стратегія розвитку мистецько-педагогічної освіти сьогодення пов'язана із внесенням інноваційних перетворень до її змісту і має ґрунтуватись на вирішенні завдань щодо якісної професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі музичного мистецтва. Питання професійної підготовки студентської молоді, майбутніх педагогів-музикантів знаходяться у руслі проблем, які сьогодні розв'язує педагогічна наука. Від того, яким буде сучасний фахівець в галузі музичного мистецтва, як він розпочне свою педагогічну діяльність, чи здатний буде виконати вимоги, які ставить перед ним суспільство, залежить рівень освіти, вихованості та культури підростаючого покоління.

Сучасний етап модернізації вищої освіти України, що пов'язаний з інтеграцією нашої держави до європейського освітнього простору, актуалізує проблему якості професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі музичного мистецтва.

Важливим складником української національної культури є хорове мистецтво, яке значною мірою сприяє загальному та музичному розвитку, ідейно-естетичному вихованню студентів, формуванню в них духовних цінностей. Вокально-хорова діяльність є одним із найважливіших

видів діяльності майбутнього педагога-музиканта, а підготовка висококваліфікованих фахівців у цій галузі виступає одним із пріоритетних напрямів мистецької освіти.

Аналіз актуальних досліджень та публікацій. Проблеми вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва розглядалися низкою вчених. Різноманітні аспекти теоретико-методологічної основи вокального виконавства та функціонування голосового апарату досліджували В. Антонюк, Н. Гребенюк, Л. Гринь, А. Ковбасюк, Я. Кушка, Д. Люш, М. Микиша, Г. Стасько, О. Стахевич та ін. Специфіці виховання хороших співаків присвячені наукові доробки А. Болгарського, А. Гвоздецького, А. Кифенко, Г. Сагайдак, Є. Хекало та ін. Методичні засади диригентсько-хорового мистецтва вивчали С. Горбенко, Н. Нарожна, Ю. Смаковський, Х. Чанхао та ін. Питання методики формування вокально-хорових навичок розглядалися в роботах Д. Бондаренко, Т. Гарбуз, Н. Добровольської, А. Козир, Т. Овчиннікової, Т. Потапчук, Т. Смирнової та ін.

Шляхи підготовки студентів до вокально-хорової діяльності різноаспектно висвітлювалися такими науковцями, як П. Николаєнко, Н. Орлова, Г. Падалка, Г. Стулова та ін. Проблеми підвищення ефективності хормейстерської підготовки

студентів у вищих педагогічних навчальних закладах присвячені дослідження В. Живова, А. Лашенка, В. Соколова та ін. Окремі питання взаємодії керівника хору з хором колективом розглядаються у працях відомих керівників хорів: А. Авдієвського, В. Мініна, К. Пігрова, К. Птиці, П. Чеснокова та ін. Проблеми творчого розвитку особистості у процесі диригентсько-хорової підготовки розкриваються у роботах С. Казачкова, М. Канерштейна, І. Мусіна та ін.

Мета статті — розглянути особливості вокально-хорової підготовки майбутніх фахівців в галузі музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Вокально-хорова підготовка є одним із основних сегментів фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів, адже вокально-хорова робота займає провідне місце у структурі складної, динамічної діяльності фахівця в галузі музичного мистецтва.

Фахову підготовку майбутніх фахівців в галузі музичного мистецтва ми розглядаємо як особистісну якість людини акумулювати в собі результати навчання, виховання та розвитку в закладах освіти: знання, вміння, особистісні якості, необхідні для виконання професійної діяльності у відповідності з суспільними вимогами та ціннісними орієнтаціями. Розвиток у студентів професійно-інтелектуального, творчого потенціалу, вироблення вмінь щодо практичного використання здобутих знань є однією з важливих та актуальних проблем сучасної національної освіти [1, 58].

Як зауважує Л. Ярошевська, фахова підготовка здобувачів освіти передбачає формування таких компетентностей, як «інформаційна (володіння інформаційними технологіями); комунікативна (вміння вступати в комунікацію); мобільна (здатність до саморозвитку, самовизначення, самоосвіти); соціальна (вміння знаходитися в соціумі); продуктивна (вміння працювати, приймати рішення та нести за них відповідальність); психологічна (здатність використовувати знання, уміння, навички з психології в організації взаємодії та співпраці в освітній діяльності); науково-предметна (фахові знання, вміння та навички); особистісні якості вчителя (гуманність, людяність, щирість, доброзичливість, чуйність, толерантність)» тощо [7, 56].

Поняття «педагогічна компетентність» — це знання, вміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвиткові) особистості. Наявність методологічних, правових, комунікативних, професійно-педагогічних, дидактичних, виховних, інформаційних, науково-предметних, методичних компетенцій свідчить про якісну професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва.

Отже, перспективним напрямом вокально-хорової підготовки майбутніх фахівців в галузі музичного мистецтва під час навчання у вишій є укладання певної послідовності викладання фахових дисциплін та її комплексної цілісності, яка вміщує дисципліни циклу хорового диригування, методики викладання хорового диригування, дисципліни з хорознавства, хорового сольфеджіо, хорового класу, практикуму роботи з хором, хорового аранжування та прочитання хорових партитур, постановки голосу, методики викладання вокалу, практичного засвоєння шкільного репертуару тощо.

Особливістю вокально-хорової підготовки майбутніх фахівців в галузі музичного мистецтва у закладах вищої освіти є присутність у ній основних структурних компонентів, до яких відносяться диригентсько-хорова та вокально-виконавська складові. Диригентсько-хорова складова формує в здобувачів освіти підготовленість до діяльності керівника учнівського хорового колективу, здатного до організації та впровадження на належному методичному рівні роботи над хоровими творами, створення в закладах загальної середньої та позашкільної освіти дитячих хорових колективів, на заняттях яких учні зможуть збагатити внутрішню культуру, оволодіти цінностями вокально-хорового мистецтва, розвинути свої музичні, співацькі, артистичні здібності тощо [5, 97].

Функціонування цієї складової забезпечує вивчення таких навчальних курсів, як «Хорове диригування», «Практикум хорового диригування», «Хоровий клас», «Хорознавство», «Методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика», «Читання хорових партитур» тощо.

Як зауважує Хуан Чанхао, хоровий клас є школою хорового співу, де студенти на практиці оволодівають методикою організації та керівництва хором, зокрема ознайомлюються з особливостями організації хорового колективу, переймають у керівника навчального хору усю технологію проведення репетиції, засоби комунікації диригента з виконавцями, специфіку формування вокально-хорових навичок тощо [6, 517].

Як вказує І. Липа, колективна форма проведення занять з хорового класу спрямована на вироблення у співака свідомого інтонування, що дозволяє йому опанувати специфічні вміння та навички хорового строю (злагоджене, інтонаційно точне виконання хорового твору) та хорового ансамблю (злитість, злагодженість хорового звучання щодо сили — динамічний ансамбль, ритму — ритмічний ансамбль, темпу — темповий ансамбль, тембру — тембровий ансамбль, дикції — дикційний ансамбль) [2, 199].

На думку І. Липи, в процесі роботи над вокальною технікою хору керівник показує майбутнім

фахівцям шляхи досягнення «чистоти інтонування, єдиної манери звукоутворення, звуковедення, способу артикуляції, правильного й однотипного формування голосних і приголосних звуків, підпорядкування сили і тембру звучання кожного голосу вимогам і завданням загальнохорового звучання відповідно до характеру виконуваного хору і диригентської інтерпретації» [2, 198].

Також в цьому процесі актуалізуються знання, які здобувачі освіти одержують на заняттях з постановки голосу й диригування.

Наприклад, опанування основ постановки голосу допомагає майбутнім фахівцям в галузі музичного мистецтва розуміти процес голосоутворення, в результаті чого формуються співацькі навички. Інтеграція знань з постановки голосу в хоровому класі надає можливість майбутнім фахівцям в галузі музичного мистецтва опанувати процес удосконалення співацько-слухових навичок на основі аналізу поєднання та звучання голосів у різних співвідношеннях, тобто інтонаційному, динамічному та тембровому тощо.

Такий інтеграційний підхід стосовно диригентсько-хорової підготовки, на думку І. Липи, інтенсифікує музично-слухові уявлення, які є базою для вокально-хорового мислення; генерує здатність до глибокого занурення в художній образ музичного твору та його реалізацію у хоровому виконанні; спрямовує до пошуку результативних художніх засобів щодо вирішення виконавських завдань, допомагає майбутньому музиканту опанувати основні методи та прийоми диригентської техніки тощо [2, 199].

Дисципліна «Диригування» є базовим предметом диригентсько-хорового циклу і спрямована на допомогу здобувачам освіти в опануванні мистецтвом хорового диригування, набутті теоретичних знань та практичних умінь та навичок, які потрібні для вдалої та ефективної організації вокально-хорової роботи у закладах загальної середньої та позашкільної освіти.

У процесі вивчення дисципліни «Диригування» студенти знайомляться з технікою диригування, вивчають специфіку роботи з хоровою партитурою та методику розучування пісень зі шкільного репертуару, принципи відбору шкільного репертуару та читання простих хорових партитур. Студенти повинні вміти відображати у процесі диригування авторський задум твору, розуміти закладений в хоровому творі музичний образ та висловлювати своє власне бачення та розуміння цього образу.

На думку І. Липи, до індивідуальної диригентської підготовки майбутніх фахівців в галузі музичного мистецтва повинні входити формування вмінь та навичок керування співом,

опанування репетиційними жестами, до яких можна віднести пластичне інтонування, тобто показ рукою звуковисотного або метроритмічного руху мелодії; застосування диригентських жестів одночасно з показами голосом для заміщення словесних пояснень [2, 201]. Також студенти повинні вміти диригувати однією рукою та акомпанувати собі на інструменті іншою рукою, якщо потрібно підіграти мелодію або частину акомпанементу.

Поєднання диригування з грою на фортепіано та вокальним показом хорового твору, створення на занятті реальних умов живого спілкування з аудиторією допоможе підготувати майбутніх фахівців в галузі музичного мистецтва до реальної вокально-хорової практики.

Вокально-виконавська складова спрямована на формування в здобувачів освіти готовності до демонстрації вокально-хорових творів та їх фрагментів під час вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої та позашкільної освіти, вона нерозривно пов'язана з диригентсько-хоровою складовою. Функціонування вокально-виконавської складової забезпечує вивчення навчальних курсів диригентсько-хорової складової у поєднанні з дисциплінами «Постановка голосу», «Сольний спів», «Виконавський практикум», «Концертмейстерський клас» тощо та різноманітних вокальних спецкурсів.

Фахова спрямованість вокально-хорової підготовки на практичну вокально-хорову діяльність майбутнього фахівця в галузі музичного мистецтва обумовлює низку конкретних вимог щодо якісного рівня сформованості вокально-хорової підготовленості майбутнього педагога-музиканта. Метою ефективної організації й проведення співацької діяльності в закладах загальної середньої та позашкільної освіти є художньо-творчий та музичний розвиток школярів та формування їх духовної культури.

На думку Л. Ярошевської, відповідність означеним вимогам виявляється у здатності майбутніх фахівців до організації й керівництва вокально-хоровою діяльністю молоді; наявності сформованих умінь художньо-педагогічного спілкування; наявності сформованих диригентсько-хорових умінь і навичок для практичної роботи із учнівським хоровим колективом; здатності до показу оригінальних інтерпретаційних версій вокально-хорових творів; умінь виконання вокальних та вокально-хорових творів під власний інструментальний супровід фортепіано, баяна, акордеона, гітари тощо [7, 67].

Розглянемо сукупність необхідних знань, умінь і навичок, які студент має здобути у процесі вокально-хорової підготовки у відповідності до окреслених вище диригентсько-хорової й вокально-виконавської сфер, щоб отримати

вокально-хорову підготовленість належного рівня у контексті інтегративної їх узгодженості. Як зазначає у своєму дисертаційному дослідженні Хаун Чанхао, до диригентсько-хорової сфери діяльності варто віднести знання, вміння й навички хорового диригування, які «втілюються на практиці у графічно чітких, виразних диригентських жестах щодо яскравого показу афтактів, основних засобів музичної виразності (темпо-ритму, динаміки, тембру, нюансування, музичної форми, штрихів тощо), які реалізуються у здатності до вольового, ефективного управління вокально-хоровою роботою в закладах освіти; знання, вміння й навички роботи щодо самостійного вибору та компоновання студентами спеціальних вправ для розспівування у хорі, використанню вокалізів, які будуть прийнятними у самостійній практичній вокально-хоровій діяльності в подальшій самостійній практиці у роботі зі шкільною молоддю різного віку» [5, 121].

На думку Л. Ярошевської, важливими є знання, вміння й навички щодо організації вокально-хорової роботи над хоровими партіями у невеликих вокальних групах у галузі розроблення творчої інтерпретації вокально-хорових творів, що входять до навчально-педагогічного репертуару, а також щодо музично-теоретичного, музично-історичного, вокально-педагогічного, художньо-педагогічного та інтерпретаційного аналізу вокально-хорових творів, як у формі анотації, так і безпосередньо перед хоровим колективом [7, 145].

Л. Ярошевська доводить, що до виконавської сфери вокально-хорової підготовки доцільно віднести знання, вміння та навички щодо різновидів повноцінного вокального дихання, зокрема фонаційного, діафрагмального, ланцюгового тощо, а також його рівномірного розподілу; вокального резонування шляхом застосування як групи головних, так і групи грудних резонаторів; чіткого артикулювання тексту вокальних, вокально-хорових творів, хорових партій тощо; скоординованості слухових уявлень із вокальним звукоутворенням, що реалізується в чистоті виконання вокальної мелодії; надійності вокального й вокально-хорового виконавства; цілеспрямованості управління регістрами власного співацького голосу; застосування різних видів атаки звуку; володіння різними видами вокальної техніки, штрихами вокально-хорового виконавства [7, 156].

Також, як зазначає Л. Ярошевська, для стимулювання інтересу студентів до хорового мистецтва доцільно проводити заняття різних типів. До них дослідниця відносить перегляд відеозаписів хорових професійних колективів, відвідування репетицій сучасних відомих колективів, взаємозв'язок методів і прийомів

репродуктивного і пошукового характеру (зокрема розповіді про життя і творчі здобутки видатних хормейстерів, спілкування з диригентами хорових колективів, відвідування майстер-класів тощо) [7, 94].

Важливим компонентом фахової підготовки майбутніх фахівців в галузі музичного мистецтва є самостійна робота студентів, яка потребує чіткої організації, планування, системи й керівництва, що сприяє підвищенню якості навчально-виховного процесу, і як результат — покращення якості знань студентів.

Основним завданням самостійної роботи студентів є системне й послідовне вироблення навичок ефективної самостійної професійної (практичної і науково-теоретичної) діяльності. На думку Л. Ярошевської, самостійна робота майбутніх педагогів-музикантів спрямована на вирішення наступних завдань: визначення вимог та умов, необхідних для організації самостійної навчальної і наукової роботи студентів; сприяння формуванню у студентів практичних навичок самостійної роботи з опрацювання та засвоєння навчального матеріалу, виконання індивідуальних завдань з навчальних дисциплін (курсів роботи, індивідуальні навчально-дослідні завдання, презентації, самостійні роботи тощо); сприяння оволодінню сучасними технологіями навчання (комп'ютерними, мультимедійними, інтернет-ресурсними тощо); сприяння формуванню у студентів культури вдумливої роботи, самостійності й ініціативності у пошуку та набутті знань, необхідних для гармонійного розвитку особистості майбутніх фахівців [7, 178].

До самостійної роботи студентів в процесі вокально-хорової підготовки ми віднесли підготовку до практичних та індивідуальних занять; реферування статей, окремих розділів монографій; вивчення навчальних посібників з предметів диригентсько-хорового циклу; виконання контрольних робіт або тестових завдань з теоретичних основ техніки диригування; написання тематичних доповідей та рефератів на теми розвитку хорового мистецтва; анування або конспектування наукових статей з питань хорової культури та вокально-хорового виконавства; складання бібліографії і реферування по темі ІНДЗ; самостійне вивчення питань диригентської техніки тощо.

На думку Л. Ярошевської, провідними напрямками самостійної роботи студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін слід вважати:

- вивчення метричних схем та різноманітних диригентських вправ, які спрямовані на правильну постановку диригентського апарату та виправляють недоліки мануальної техніки;

- роботу з методичною літературою для вивчення теоретичних аспектів диригентської техніки та спеціальної термінології;
- порівняння різних виконавських інтерпретацій виконуваного твору;
- аналіз засобів музичної виразності;
- відбір прийомів диригентської техніки, необхідних для використання на початковому етапі спілкування з хоровим колективом;
- здатність до самостійної роботи над хоровою партитурою;
- здатність виконувати індивідуальні науково-дослідні завдання тощо [7, 67].

На думку І. Липи, запорукою ефективною диригентсько-хоровою підготовки, необхідною складовою частиною самостійної роботи студента є ретельний аналіз хоровою партитури або шкільного репертуару, до якого науковець відносить художньо-педагогічний, музично-теоретичний,

вокально-хоровий, технічно-виконавський, художньо-виконавський аналіз та розробку плану репетиційної роботи [2, 97].

Висновки та перспективи подальших розвідок напруму. Отже, вокально-хорова підготовка є однією з основних передумов професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва. Осмислення здобувачами освіти значущості вокально-хоровою діяльності, занурення у творчий процес роботи диригента-хормейстера чи вокаліста-виконавця актуалізує оптимізацію їхньої вокально-хоровою підготовки.

Застосування у процесі навчання диригентсько-хорових та вокально-виконавських структурних компонентів є невід'ємною частиною продуктивною вокально-хоровою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, яка сприятиме розширенню можливостей їхньої компетентності як фахівців, здатних на високому рівні презентувати кращі зразки хорового мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гарбуз Т., Потапчук Т. Вокально-хорова робота в процесі підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва в сучасній вищій школі. *Педагогічний часопис Волині*. 2017. № 1(4). С. 55–61.
2. Липа І. Ю. Підготовка студентів до вокально-хоровою практики у початковій школі. Гірська школа в умовах реформування системи освіти: компетентнісний вектор : монографія. Івано-Франківськ. 2018. С. 195–204.
3. Мархлевський А. Практичні основи роботи в хоровому класі. Київ. 1986. 96 с.
4. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2011. 640 с.
5. Хуан Чанхао. Методичні засади вокально-хоровою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічних університетах: дисерт. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук за спец. 13.00.02 : Теорія та методика музичного навчання. Суми. 2021. 224 с.
6. Хуан Чанхао. Основні підходи до вокально-хоровою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. Вип. 9(103). С. 516–525.
7. Ярошевська Л. В. Диригентсько-хорова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах Новою української школи : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів спеціальності музичне мистецтво. Миколаїв. 2020. 333 с.

REFERENCES

1. Harbuz, T., & Potapchuk, T. (2017). Vokalno-khorova robota v protsesi pidhotovky maibutnix vchyteliv muzychnoho mystetstva v suchasniy vyshchii shkoli [Vocal and Choral Activity in the Process of Training Future Teachers of Musical Art in Modern Higher Education]. Lutsk, *Pedagogical Journal Volyn*, 2017, 1(4), pp. 55–61 [in Ukrainian].
2. Lypa, I. Yu. (2018). Pidhotovka studentiv do vokalno-khorovoi praktyky u pochatkovii shkoli. Hirska shkola v umovakh reformuvannia systemy osvity: kompetentnisnyi vektor [Preparation of Students for Vocal and Choral Practice in Primary School. Mountain School in Conditions of Reforming the Education System: Competence vector]. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
3. Markhlevskiy, A. (1986). Praktychni osnovy roboty v khorovomu klasi [Practical Basics of Work in a Choral Class]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Rostovskiy, O. Ya. (2011). Teoriia i metodyka muzychnoy osvity [Theory and Methodology of Music Education]. Ternopil, Navchalna knyha — Bohdan [in Ukrainian].
5. Khuan Chankhao (2021). Metodychni zasady vokalno-khorovoi pidhotovky maibutnix uchyteliv muzychnoho mystetstva u pedahohichnykh universytetakh [Methodical Principles of Vocal and Choral Training of Future Music Teachers in Pedagogical Universities]. Sumy [in Ukrainian].

6. Khuan Chankhao. (2020). Osnovni pidkhody do vokalno-khorovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [The Main Approaches to Vocal and Choral Training of Future Teachers of Musical Art]. Kyiv [in Ukrainian].
7. Yaroshevska, L. V. (2020). Dyrhentsko-khorova pidhotovka maibutnioho vchytelia muzychnoho mystetstva v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Conductor and Choral Training of the Future Music Teacher under the Conditions of the New Ukrainian School]. Mykolaiv [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 19.10.2023 р.

Прийнято до друку 29.10.2023 р.

Курьд.edu.ua

Лі Жань,

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, 65020
ORCID iD: 0000-0002-3029-2492
helen.music56@gmail.com

УДК 378

DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2023.88>

ЕТАПИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ВИКОНАВСЬКОГО ФРАЗУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТАХ

У статті представлено обґрунтування поетапної методики формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах. Актуалізовано проблему формування зазначеної фахової якості, яка розглянута як сегмент виконавської підготовки, який забезпечує якість художньо-образного розкриття смислу музичного твору. Уточнено сутність та компонентну структуру культури виконавського фразування, яку складають певні актуальні виконавські уміння, а критерії їх оцінювання дають змогу класифікувати три рівні їх сформованості: високий — осмислене виразне фразування, середній — прагнення виразного фразування, низький — слабе відчуття фразування.

Представлено три етапи, відповідно до яких здійснюється запровадження педагогічних умов, кожна з яких має за мету позитивно вплинути на компоненти культури виконавського фразування. На першому етапі, мотиваційно-установочному, запроваджується педагогічна умова — стимулювання осмисленого ставлення до вмінь виконавського фразування, яка впливає на компонент «мотивація художньо-технічної досконалості», задля чого. На другому етапі, практико-орієнтованому, запроваджується педагогічна умова — цілеспрямоване засвоєння різноманітних форм і видів фразування в контексті еволюції стилів і жанрів, яка впливає на компонент «компетентність у роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів», задля чого. На третьому етапі, самостійно-методичному, запроваджується педагогічна умова — активізація методичної самоефективності у виконавському та освітньому процесах, яка впливає на компонент «художньо-комунікативний контент творчо-виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль)».

Ключові слова: майбутні вчителі музичного мистецтва, інструментальна підготовка, педагогічні умови, етапи, критерії, культура виконавського фразування, музичний текст, гра на духових інструментах.

Li Zhan'

Stages and Pedagogical Conditions for Forming Performance Phrasing Skills of Future Musical Art Teachers in the Process of Teaching Playing Wind Instruments

The article presents the justification of the step-by-step methodology of forming future musical art teachers' culture of performing phrasing in the process of learning to play wind instruments. The problem of formation of the specified professional quality, which is considered as a segment of performance training that ensures the quality of the artistic-figurative disclosure of the meaning of a musical work, has been actualized. The essence and component structure of the culture of performing phrasing, which is made up of certain relevant performing skills, and the criteria for their assessment make it possible to classify three

levels of their formation: high — “meaningful expressive phrasing”, medium — “aspiration for expressive phrasing”, low — “weak perception of phrasing”.

Three stages are presented, according to which the introduction of pedagogical conditions is carried out, each of which aims to positively influence the components of the culture of performing phrasing. At the first stage — motivational-setting — the pedagogical condition of stimulating a meaningful attitude towards the skills of performing phrasing is introduced, which affects the component: “motivation of artistic-technical excellence”. At the second stage — practice-oriented — such pedagogical condition is introduced as the purposeful assimilation of various forms and types of phrasing in the context of the evolution of styles and genres, which affects the component: “competence in working on the performing repertoire and musical texts of pieces”. At the third stage — self-methodological — the pedagogical condition of the activation of methodological self-efficacy in performing and educational processes is introduced, which affects the component: “artistic-communicative content of creative-performing and pedagogical interpretation of musical works for wind instruments (solo, ensemble)”.

Key words: future musical art teachers, instrumental training, pedagogical conditions, stages, criteria, culture of performing phrasing, musical text, playing wind instruments.

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

© Жань Лі, 2023

Постановка проблеми. Інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва та майбутніх викладачів, які налаштовані викладати гру на музичних інструментах учням, є найважливішим сегментом їхньої цілісної фахової підготовки. Як засвідчує практика навчання майбутніх фахівців в галузі музичної та музичної та музично-педагогічної освіти в ЗВО України, зокрема педагогічного профілю, мотивація до викладання інструментального виконавства у студентів є достатньо високою. Навіть якщо майбутні вчителі музичного мистецтва навчаються за спеціальністю 014 «Середня освіта» (Музичне мистецтво), вони можуть бути умотивовані викладати інструментальне або вокальне виконавство учням у позашкільних закладах.

У Китаї, як відомо, розвинена практика приватних форм навчання, що в освітньому просторі України вважається неформальною освітою. Оволодіти грою на музичних інструментах в Китаї можна в різних студіях, зокрема й при крамницях, які здійснюють продаж музичних інструментів. Є спеціальні музичні курси, на яких можуть навчатися діти різних вікових груп, зокрема й підлітки, які хочуть у подальшому вступати в університети та займатися музикою. Музична освіта є дуже популярною в Китаї, отже оволодіти якісним рівнем гри на музичному інструменті є пріоритетом для здобувачів вищої освіти з Китаю.

Слід зазначити, що останнім часом зростає зацікавленість до гри на різних музичних інструментах, зокрема духових. Найпопулярнішим стає саксофон. Але навчання гри на цьому інструменті залишається проблемним в закладах Китаю. Навчання гри на саксофоні в університетах України є можливим, водночас не в усіх закладах є достатні умови, виконавська школа, навіть традиції.

Існують визначені аспекти професійних вимог щодо якісної виконавської підготовки саксофоністів. Це насамперед виразність виконавства, музичність та інтонаційна культура фразування. Це фахова виконавсько-інструментальна якість, яка є пріоритетною для гри майже на всіх інструментах. Але виконавські ресурси та технічні можливості в кожного інструмента різні, що й зумовлює актуальність розгляду їх у процесі створення методики навчання гри на тому чи іншому музичному інструменті. Зокрема, для гри на духових музичних інструментах велике значення має техніка дихання, яка й зумовлює якісність виразного виконавства; актуальними є й інші аспекти, що стосуються уявлень фразування та умінь його виконавства в різних характерних образах. Усі ці аспекти актуалізують проблему розробки спеціальних методичних ресурсів формування умінь виразного фразування музиканта-виконавця на духових інструментах.

Висвітлення проблеми в науковій літературі. Проблема інструментальної підготовки, особливо питання культури виконавства майбутніх учителів музичного мистецтва представлена в дослідженнях науковців у різних аспектах, які висвітлюють ці або інші актуальні якості інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Так, зокрема, О. Андрейко (2014) досліджує виконавську культуру скрипаля; Чжан Цзянань (2015) — готовність вчителя інструменталіста до виконавського полілогу саме в процесі навчання гри на саксофоні; В. Лабунець (2014) досліджує теоретичні та методичні аспекти інструментально-виконавської підготовки в контексті застосування інноваційних технологій; Н. Мозгальова (2013) досліджує інтелектуальний аспект інструментальної підготовки; О. Реброва (2023) — художній контент фортепіанної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Безпосередньо виконавська підготовка гри на духових інструментах, зокрема саксофоні, представлена також в різних аспектах. Так, наприклад, Ван Бінбін (2021) вбачає важливим представляти виконавську підготовку гри на саксофоні в проєкції транскультури. Полікультурний аспект також представлено в дослідженні з мистецтвознавства Ло Кунь (2017). Увагу науковців також привертають проблеми навчання гри на саксофоні учнів-початківців (Ян Яньчі, 2018). Л. Максименко (2020) розглядає регіональний аспект саксофонного академічного мистецтва, у межах дослідження згадується й одеська школа саксофона з такими представниками, як А. Степанова та М. Крупій. Доробки А. Степанової носять методичний характер і висвітлюють сучасні вимоги та уявлення щодо саксофонного виконавства.

Водночас аналіз наукових досліджень з проблеми, що розглядається, свідчить про те, що методичний аспект навчання гри на саксофоні, зокрема з погляду інтерпретаційної, художньо-виконавської траєкторії методики навчання, представлений недостатньо.

Мета статті: висвітлити етапи та педагогічні умови формування умінь виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на саксофоні, які пройшли експериментальну перевірку та виявили свою ефективність.

Виклад основного матеріалу. У своєму дослідженні ми виходили з того, що майже всі музичні інструменти мають свою специфіку художнього забарвлення інтерпретації творів. Це пов'язано насамперед з технічними можливостями самих інструментів. Водночас художня інтерпретація творів є наслідком і художніх уявлень та образного мислення виконавця. Бачення тексту, який виконується, нерідко обмежується саме нотами, виявленням рівня елементарної музичної компетентності виконавця. Це відноситься до виконавців, що навчаються грати на будь-яких інструментах, особливо тих, хто засвоює виконавську підготовку вже під час навчання в закладах вищої освіти і не має достатньо якісної попередньої виконавської підготовки.

Однією з ознак якісного виконання є культура інтонування та фразування. Майстерність інтонування для музиканта, що грає на інструментах, для яких чистота інтонації є важливою складовою виконавської техніки, є неодмінною умовою професіоналізму. Водночас музична тканина втілює навіть особливості мислення, специфічність образності, що нібито розгортається в часі та представляє собою перебіг різних смислових музичних «речень». Це може бути заклик або питання, здивування або заперечення та інші смислові музичні висловлювання. Кожний музичний текст поділяється на такі музичні речення,

які потребують від виконавця культури виконавського фразування. У нашому дослідженні ця якість розглядається з урахуванням професійної діяльності вчителів та викладачів музичного мистецтва, зокрема тих, хто сам грає та навчає грати на духових інструментах. Отже, ми інтерпретуємо цю якість як «...фахове утворення, що характеризується якісним втіленням художньо-смислового контексту твору на основі розуміння та відтворення образних властивостей різноманітних структурно-формууювальних, композиційних фрагментів музичного тексту під час виконавської інтерпретації та творчого пошуку методичного розв'язання педагогічних завдань у сприйнятті і виконанні музики для духових інструментів учнів і школярів в різних умовах культурно-освітнього середовища» (Li Ran & Rebrova, 2023. С. 62).

Поставивши за мету розробити педагогічні умови впливу на зазначену якість, було обрано поетапне запровадження педагогічних умов, які почергово впливали на компоненти зазначеної якості. Нагадаємо, що у дослідженні такими компонентами було обрано: «*мотивація художньо-технічної досконалості*», що передбачає оволодіння техніко-фізіологічним виконавським апаратом та комплексом художньо-виконавських, артикуляційно-фразеологічний умінь та прагнення їх удосконалення в процесі гри на духових інструментах; «*компетентність в роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів*», що передбачає здатність до якісного осмислення фразеологічно-композиційної структури тексту та орієнтацію в жанрово-композиційному та стильовому розмаїтті репертуару для духових інструментів у художньо-комунікативному контексті; «*творчо-виконавська та педагогічна інтерпретація музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль)*», що передбачає здатність застосовувати художньо-комунікативний контекст виконавського фразування в процесі творчої інтерпретації та методично-педагогічну кваліфікованість у роботі над виконавським фразуванням в освітньому процесі гри на духових інструментах учнів в різних умовах сучасного культурного простору. Ці компоненти були нами обґрунтовані та висвітлені у попередніх дослідженнях, що стало результатом теоретичного дослідження (Li Ran & Rebrova, 2023. С. 62).

З огляду на компоненти та їх складну структуру було обрано стратегію, за якої здійснювався поступовий вплив на кожний компонент. Обираючи етапи, ми виходили з того, що спочатку треба здійснити установку на досягнення такого сегменту виконавства, як культура фразування. Інколи здобувачі не розуміють, що саме відрізняє якісне виконавство від неякісного. Нерідко якісним виконавством вони вважають

технічну спритність, зовнішню емоційність, що вражає. Натомість поза увагою залишається культура смислової інтерпретації кожної фрази музичного тексту. Саме розуміння кожної фрази музиканта, що грає на духовому інструменті, створює атмосферу художньої комунікації, тобто передачі художньої ідеї та її розуміння. Установка на якісне володіння культурою фразування є метою першого етапу експериментальної методики. Цей етап отримав назву *«мотиваційно-установочний»*. На цьому етапі в експериментальному режимі викладачам гри на духових інструментах було запропоновано застосувати таку педагогічну умову, як *стимулювання осмисленого ставлення до вмінь виконавського фразування*. Ми виходили з того, що здобувач має сам свідомо поставитися до феномену виконавського фразування. Для цього ефективним стає метод колективних занять, де головну роль відіграє саме музичний інструмент та його властивості висловлювати фразу з певним смисловим навантаженням. Кожний виконує певну фразу з певною інтонаційною виразністю. Решта слухачів намагається передати смисл фрази за її інтонаційним наголосом. Після отримання відповідей виконавець оголошує правильну та вказує, хто вгадав. Але потім студенти-слухачі можуть висловити свою думку стосовно того, наскільки ідея, закладена в інтонацію, відповідає, чому вони невірно або вірно її зрозуміли. Такий метод ми позначили як *«інтерпретація-сприйняття»*.

Зазначена педагогічна умова цілеспрямовано впливала на такий компонент, як *«мотивація художньо-технічної досконалості»*, оскільки якщо здобувачі, що виконували роль слухачів, не розуміли смисл фрази, що виконував студент-соліст, то це вказувало на потребу вдосконалити саме художню техніку виконавця.

Відповідно до компоненту *«компетентність у роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів»* було запроваджено другий — *«практико-орієнтований»* етап. У його межах було запроваджено педагогічну умову — *цілеспрямоване засвоєння різноманітних форм і видів фразування в контексті еволюції стилів і жанрів*. Ця умова була найтривалішою за часом реалізації, оскільки передбачала розширення репертуарної орієнтації здобувачів не лише відповідно до свого фахового музичного інструменту, а й інших духових інструментів, на яких може бути виконано твір в ансамблі або в оркестрі. Загалом широкий репертуарний кругозір лише збагачує художньо-виконавський досвід здобувачів та їхню здатність розуміти тембро-інтонацію, тембро-фразування музичних творів для тих або інших духових інструментів. Щодо стилів і жанрів, то музика для духових інструментів дійсно різноманітна, оскільки інструменти еволюціонували, набували певної механіко-акустичної

досконалості. Тембральність збагачується, що привертає увагу щодо застосування духових інструментів композиторами сходу, зокрема Японії, Китаю. Це можна пояснити саме тембрально-фразувальними художніми аспектами, оскільки музика сходу тяжіє до «зображальності», «портретування» тощо. Відомою є тайландська школа саксофона, японська, зокрема джазова музика для саксофона композитора Тосіро Маюдзумі (Toshiro Mayuzumi) та ін.

Саме духові інструменти мають різностильовий репертуар, оскільки деякі застосовуються як в джазовій музиці, так і в академічній. На цьому етапі застосовувалися також колективні зустрічі для спеціального накопичування репертуарної скарбниці. Ефективним тут виявився метод звукової анкети після музичного ознайомлення з репертуаром (онлайн, YouTube), виконання студентами своїх творів (труба, кларнет, саксофон, флейта). До таких заходів залучалися як здобувачі Університету Ушинського, так і учні музичних шкіл і центрів дитячої творчості. Також актуальним виявився метод ознайомлення з репертуаром конкурсів і фестивалів, запис яких була представлена у соцмережах. Наша робота в складі журі таких конкурсів дала змогу узагальнити особливості репертуару, призначеного для виконання на духових інструментах різними віковими категоріями учнів. Були помічені саме складнощі щодо фразування, що пояснюються фізіологічними аспектами дитини, володінням дихання, виразністю виконання, відчуттям початку та закінчення фрази, артикуляційними засобами.

Зазначені аспекти зумовили введення третього етапу — *самостійно-методичного*. На цьому етапі було цілеспрямовано запроваджено педагогічну умову — *активізація методичної самоефективності у виконавському та освітньому процесах*. Ця умова була спрямована на формування компоненту — *«художньо-комунікативний контент творчо-виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль)»*. Саме цей компонент вимагав спеціальної методичної винахідливості, як для опрацювання умінь фразування під час практики з учнями, так і з позицій художньо-комунікативного інтерпретаційного контексту фразування, що міститься в тексті музичного твору. Задля цього було застосовано наступні методи: ігрові («навчаю сам себе», «уявні помилки трактування»), «артикуляційні візерунки»); виконавсько-комунікативні (метод виконавського діалогу-імпровізації, тембрального «розфарбування»).

Застосування методів та запровадження педагогічних умов здійснювалося під час індивідуальних уроків та колективних форм музикування.

Результатом стало підвищення рівня умінь виконавського фразування, зокрема за рахунок таких якостей, як володіння технікою дихання

як художнім ресурсом виконавства; урізноманітнення артикуляційних прийомів виконавства гри на духових інструментах; урізноманітнення тембрального збагачення певної музичної фрази та її відмінність з наступною (тембральний контраст); заміна інтонаційного смислу, мобільність в інтонаційно-смісловій інтерпретації виконавських діалогів / полілогів.

У цілому передбачалося, що визначені уміння складають основу культури виконавського фразування. У дослідженні було визначено три рівні досліджуваної якості: низький — слабе відчуття фразування, середній — прагнення виразного фразування, високий — осмислене виразне фразування. Характеристики рівнів відбувалися на основі 3-бальної шкали оцінювання результатів моніторингових процедур, які відповідали показникам оцінювання, а саме: прагнення вдосконалити техніку виконання; ступінь зацікавленості в оволодінні художніми засобами виразності виконавського фразування; ступінь грамотного прочитання художнього тексту, орієнтація в його художньо-мовних атрибутах; міра оволодіння обізнаністю в репертуарі для духових інструментів; міра здатності розуміти контекст твору на основі адекватного сприйняття та відтворення музичного фразування; здатність добору методичного ресурсу в роботі над виконавським фразуванням.

Після запроваджуваних педагогічних умов та методів було констатовано значне підвищення середнього та високого рівнів у досліджуваних експериментальній групі.

Висновки. Відповідно до мети дослідження, що присвячено методиці формування культури виконавського фразування майбутніх учителів

музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах, відповідно до компонентів даного фахового утворення було розроблено методику поетапного запровадження педагогічних умов. В експериментальному режимі було доведено ефективність наступної поетапності. Перший етап, мотиваційно-установочний, мав на меті вплинути на компонент «мотивація художньо-технічної досконалості», задля чого запроваджувалася педагогічна умова — *стимулювання осмисленого ставлення до вмінь виконавського фразування*. Другий етап, практико-орієнтований, мав на меті вплинути на другий компонент — «компетентність у роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів», задля чого запроваджувалася педагогічна умова — *цілеспрямоване засвоєння різноманітних форм і видів фразування в контексті еволюції стилів і жанрів*. Третій етап, самостійно-методичний, мав на меті вплинути на компонент «художньо-комунікативний контент творчовиконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль)», за для чого запроваджувалась педагогічна умова — *активізація методичної само-ефективності у виконавському та освітньому процесах*.

Результат поетапного запровадження педагогічних умов дало змогу підвищити кількісні показники рівнів сформованості, які вважалися успішними: середній — прагнення виразного фразування, високий — осмислене виразне фразування, а також знизити кількість досліджуваних, яких було за традиційною методикою віднесено до низького рівня — слабе відчуття фразування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрейко О. І. Теорія та методика формування виконавської культури скрипаля у вищих мистецьких навчальних закладах: автореф. доктора пед. наук. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014.
2. Ван Бінбін. Формування транскультурної компетентності майбутніх магістрів музичного мистецтва у процесі інструментальної підготовки: дис. доктора філософії. ПНПУ імені К. Д. Ушинського. Одеса. 2021 р.
3. Лабунець В. М. Інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: теорія та методика: монографія. Кам'янець-Подільський : Зволейко Д. Г., 2014. 352 с.
4. Ло Кунь. Розвиток саксофонного мистецтва Китаю у вимірах міжкультурного діалогу: дис. канд. мистецтвознавства. Львівська національна музична академія імені М. В. Лисенка. Львів. 2017.
5. Максименко Л. В. Регіональні виміри академічного саксофонного мистецтва України: автореф. канд. мистецтвознавства. Львівська національна музична академія імені М. В. Лисенка. Львів. 2020.
6. Мозгальова Н. Г. Інтелектуальна складова в структурі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ; Вінниця, 2013. Вип. 36. С. 369–373.
7. Реброва О. Є., Шао Ці, Чень Лінлін. Художній контент фортепіанної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. *Південноукраїнські мистецькі студії*. 2023. Вип. 1(2). С. 52–58.
8. Степанова А. О. Методичні вказівки до вивчення дисципліни «Основний музичний інструмент» (саксофон) для студентів-бакалаврів. Одеса: Університет Ушинського, 2020. 53 с.

9. Степанова А. Особливості сучасного саксофонного виконавства. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 3 (132). Одеса, 2020. С. 66–70.
10. Чжан Цзянань. Формування готовності майбутнього викладача до музично-інструментального полілога в процесі навчання гри на саксофоні : автореф. канд. пед. наук. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015.
11. Ян Яньчі. Методика навчання гри на саксофоні учнів-початківців закладів позашкільної спеціалізованої освіти: автореф. канд. пед. наук. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018.
12. Li Ran, Rebrova O. Culture of Performing Phrasing in the Professional Training of Future Music Art Teachers. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 3(127). С. 55–64.

REFERENCES

1. Andreiko, O. I. (2014). *Teoriia ta metodyka formuvannia vykonavskoi kultury skrypalia u vyshchyykh mystetskykh navchalnykh zakladakh* [Theory and Methodology of Formation of Violinist's Performing Culture in Higher Art Education Institutions]. Avtoref. doktora ped. nauk, Kyiv, NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
2. Wang, Binbin (2021). *Formuvannia transkulturnoi kompetentnosti maibutnykh mahistriv muzychnoho mystetstva u protsesi instrumentalnoi pidhotovky* [Formation of Transcultural Competence of Future Masters of Musical Art in the Process of Instrumental Training]. Dys. doktora filosofii, PNU imeni K. D. Ushynskoho, Odesa [in Ukrainian].
3. Labunets, V. M. (2014). *Innovatsiini tekhnologii instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky: teoriia ta metodyka* [Innovative Technologies of Instrumental-Performing Training of the Future Music Teacher: Theory and methodology]. Monohrafiia, Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D. H., 352 p. [in Ukrainian].
4. Lo Kun (2017). *Rozvytok saksofonnoho mystetstva Kytaiu u vymirakh mizhkulturnoho dialohu* [Development of Saxophone Art in China in Dimensions of Intercultural Dialogue]. Dys. kand. mystetstvoznavstva, Lvivska natsionalna muzychna akademiia imeni M. V. Lysenka, Lviv [in Ukrainian].
5. Maksymenko, L. V. (2020). *Rehionalni vymiry akademichnoho saksafonnoho mystetstva Ukrainy* [Regional Dimensions of the Academic Saxophone Art of Ukraine]. Avtoref. kand. mystetstvoznavstva, Lviv, Lvivska natsionalna muzychna akademiia imeni M. V. Lysenka [in Ukrainian].
6. Mozhalova, N. H. (2013). *Intelektualna skladova v strukturi instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv muzyky* [Intellectual Component in the Structure of Instrumental-Performing Training of Future Music Teachers]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. Kyiv-Vinnitsia, Vyr. 36, 369–373 (in Ukrainian).
7. Rebrova, O. Ye., Shao Tsi, & Chen Linlin (2023). *Khudozhnii kontent fortepiannoi pidhotovky maibutnykh bakalavriv muzychnoho mystetstva* [Artistic Content of Piano Training for Future Bachelors of Musical Art]. *Pivdenoukrainski mystetski studii*, 1, 52–58 [in Ukrainian].
8. Stepanova, A. O. (2020). *Metodychni vkazivky do vyvchennia dystsypliny «Osnovnyi muzychnyi instrument» (saksofon) dlia studentiv-bakalavriv* [Methodological Guidelines for Studying the Discipline “Basic Musical Instrument” (saxophone) for Undergraduate Students]. Odesa: Universytet Ushynskoho [in Ukrainian].
9. Stepanova, A. (2020). *Osoblyvosti suchasnoho saksofonnoho vykonavstva* [Peculiarities of Modern Saxophone Performance]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, Vypusk 3 (132), 66–70 [in Ukrainian].
10. Chzhan Tszianan (2015). *Formuvannia hotovnosti maibutnioho vykladacha do muzychno-instrumentalnoho poliloha v protsesi navchannia hry na saksofoni* [Formation of the Future Teacher's Readiness for Musical-Instrumental Polylogue in the Process of Learning to Play the Saxophone]. Avtoref. kand. ped. nauk, Kyiv, NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
11. Yan Yanchi (2018). *Metodyka navchannia hry na saksofoni uchniv-pochatkivtsiv zakladiv pozashkilnoi spetsializovanoi osvity* [Methodology of teaching saxophone for beginner students in non-school specialized education institutions]. Avtoref. kand. ped. nauk, Kyiv, NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
12. Li Ran, Rebrova O. (2023). *Culture of performing phrasing in the professional training of future music art teachers*. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 3(127), 55–64 [in English].

Стаття надійшла до редакції 12.10.2023 р.

Прийнято до друку 22.10.2023 р.

Володимир Ткачук,

Київський університет імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, Київ, 04053
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4193-9172>
v.tkachuk@kubg.edu.ua

УДК 378.147:78.071.2].091.33-027.22:785.11
DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2023.89>

РОБОТА НАД ОРКЕСТРОВИМ ТВОРОМ ЯК ЗАСІБ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТА-ІНСТРУМЕНТАЛІСТА

Статтю присвячено актуальній проблемі оркестрово-диригентської підготовки студента-інструменталіста в університеті. Автором узагальнено науково-методичний та власний практичний досвід роботи диригента над оркестровими творами різних жанрів та мистецьких епох. Охарактеризовано специфіку фахової підготовки студентів-інструменталістів в університеті та значення навчальних дисциплін оркестрово-диригентського циклу. Визначено принципи їх викладання (поступовість і послідовність, систематичність і доступність, педагогічна доцільність та художня цінність, колегіальність та зацікавленість у результатах спільної музично-творчої діяльності). Виявлено особливості роботи з навчальними оркестрами, до складу яких входять студенти з різним рівнем доуніверситетської інструментально-виконавської підготовки. Окреслено основні види роботи студента над оркестровим твором на заняттях з оркестрово-диригентських дисциплін (робота з партитурою, слуховий аналіз твору, мануальна техніка, творча комунікація з оркестровим колективом з використанням спеціальної термінології тощо). Роботу над оркестровим твором визначено як складний процес, що інтегрує творчий потенціал і природні музичні здібності студента, його інструментознавчі та музично-теоретичні знання, музично-виконавську та емоційну сфери, індивідуальне й колективне. Акцентовано увагу на ролі викладача з оркестрового диригування у формуванні фахових умінь студента в процесі роботи над оркестровим твором. Здійснено диригентський аналіз симфонічних та оперних творів, які вивчаються студентами-інструменталістами. Розкрито особливості освітньої діяльності студентів у класі оркестрового диригування в умовах дистанційного навчання. Узагальнено результати дослідження та сформульовано висновки: практичне опрацювання оркестрового твору у класі диригування сприяє формуванню у студента-інструменталіста аналітико-слухових навичок, диригентсько-виконавських умінь, творчої уяви, сценічної культури та професійного досвіду.

Ключові слова: студент-інструменталіст, оркестровий твір, диригент, оркестрове диригування, університетська освіта.

Volodymyr Tkachuk

Work on an Orchestral Piece as a Means of Conducting Training of a Student-Instrumentalist

The article is devoted to the actual problem of orchestral-conducting training of a student-instrumentalist at the university. The author summarizes the scientific-methodical and own practical experience of the conductor's work on orchestral piece of various genres and artistic epochs. The specifics of professional training of students-instrumentalists at the university and the importance of the disciplines of the orchestral-conducting cycle are characterized. The principles of their teaching (gradual and sequence, systematic and accessible, pedagogical expediency and artistic value, collegiality and interest in the results of joint musical-creative activity) are defined. The peculiarities of working with educational orchestras consisting of students with different levels of pre-university instrumental-performing training are revealed. The basic types of a student's work on an orchestral music in the class in orchestral-conducting disciplines are the following: work with a score, analysis of the work by ear, manual technique, creative communication with an orchestral group using special terminology, etc. The work on an orchestral piece is defined as a complex process that integrates the student's creative potential and natural musical abilities, his instrumental and musical-theoretical knowledge, musical-performance and emotional spheres, individual and collective performance. Attention is focused on the role of the teacher of orchestral conducting in the formation

of professional skills of the student in the process of working on an orchestral piece. Conductor's analysis of symphonic and operatic works is studied by students-instrumentalists. The peculiarities of students' educational activity in the class of orchestral conducting in the conditions of distance learning are revealed. The results of the study are summarized and conclusions are formulated: practical study of an orchestral work in a conducting class contributes to the formation of analytical-ear skills, conducting-performing skills, creative imagination, stage culture and professional experience of a student-instrumentalist.

Key words: student-instrumentalist, orchestral piece, conductor, orchestral conducting, university education.

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

© Ткачук В., 2023

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.

Фахова підготовка виконавців на оркестрових інструментах в університеті має свою специфіку та здійснюється на заняттях зі спеціального інструменту, інструментального ансамблю та оркестрового класу, що дає змогу студентам опанувати різні форми інструментального виконавства — індивідуальну, групову й колективну. Але педагогічна діяльність інструменталіста передбачає також і керівництво навчальними ансамблями та оркестрами, що потребує відповідної підготовки.

З огляду на це, в університетській освіті студентів спеціальності «Інструментальне виконавство (оркестрові інструменти)» великого значення набувають навчальні дисципліни, на заняттях з яких майбутні інструменталісти мають змогу опанувати навички диригування та роботи з оркестровою партитурою, поповнити свій репертуар високохудожніми творами симфонічної та камерної музики, здійснювати підготовку до практичної роботи з оркестром. Таке різнобічне опрацювання оркестрового твору в різних виконавських класах (оркестрового диригування, читання оркестрових партитур та інструментування, оркестровому класі) є необхідним для формування професійного досвіду студента-інструменталіста. Недостатня теоретична розробленість цієї проблеми обумовила актуальність нашого наукового пошуку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оркестрово-диригентська підготовка студентів стала предметом наукових досліджень відомих вітчизняних диригентів та керівників навчальних студентських оркестрів, у працях яких висвітлені: основи техніки диригування (В. Доронюк); мистецтвознавчі аспекти творчості диригента (Г. Макаренко) та оркестрового виконавства (І. Польська); основні аспекти роботи диригента над оркестровим твором (В. Кучерук, Н. Кучерук; Л. Пасічняк); методи розвитку творчого потенціалу та виконавської майстерності студентів в оркестровому класі (В. Воеводін; В. Федоришин) та інші.

Метою нашого дослідження є наукове обґрунтування змісту роботи диригента

над оркестровим твором та значення цього процесу у фаховій підготовці студента-інструменталіста.

Методологія дослідження ґрунтується на комплексному застосуванні методів: теоретичного аналізу та порівняння (для з'ясування стану розробленості досліджуваної проблеми); синтезу та конкретизації (для дефініції ключових понять дослідження); систематизації (для визначення складників досліджуваного процесу); узагальнення (для формулювання висновків та результатів дослідження).

Виклад основного матеріалу. Робота над оркестровим твором у класах оркестрово-диригентських дисциплін є складним творчим процесом, оскільки студент має добре знати партитуру твору, орієнтуватися в загальній оркестровій звучності та вміти вирізняти на слух звучання окремих інструментів і оркестрових груп, володіти мануальною технікою (мати чіткий аутфакт, вільно розподіляти функції рук, доцільно застосувувати різні диригентські схеми, штрихи, засоби звуковедення), виявити здатність до спілкування з оркестровим колективом (володіти спеціальною термінологією, уміти чітко ставити перед оркестрантами завдання щодо виконання своїх партій, обрати мажорно-оптимістичну й ділову манеру спілкування з виконавцями), виявити необхідні для диригента особистісні якості (толерантність, доброзичливість, вимогливість, пунктуальність, мовленнєву культуру, харизму тощо), виховати в собі іміджеві якості (диригентську поставу, артистичність жестів, міміку, погляд, сценічну ходу, зовнішній вигляд тощо).

Володіння таким широким спектром професійних та особистісних якостей є показником фахової майстерності диригента, до якої має прагнути студент-інструменталіст, навчаючись у класах оркестрово-диригентських дисциплін.

Значну частку умінь студенти набувають на заняттях з оркестрового класу, наслідуючи манеру та методи роботи керівника навчального оркестру, який за допомогою вербальної характеристики й мануальної техніки втілює зміст музичного твору та його художніх образів у реальному звучанні оркестру. Наскільки цей арсенал диригентських засобів впливу на виконавців є

переконливим, настільки ж ефективним є заняття та виконавський рівень оркестрового колективу.

Сприймання оркестрантами диригентського жесту викладача є різним, його швидкість залежить від індивідуально-психологічних особливостей кожного виконавця (швидкості реакції, емоційного стану, зосередженості, темпераменту тощо). Студенти, які виконують соло в супроводі оркестру, краще розуміють наміри і руку диригента, є більш гнучкими у відчутті зміни темпів, краще ансамблюють з оркестром. Тому можемо стверджувати, що диригування — це та сфера музикування, де студент-інструменталіст вчиться реалізовувати своє виконавське трактування дещо іншими засобами — внутрішньою інтуїцією та сугестією, що втілюються у мануальній пластичності диригентського апарату.

Досліджуючи творчість диригента оркестру, Г. Макаренко визначає *диригування* як процес керування музичним колективом (оркестром, хором, ансамблем, оперною або балетною групою), який відбувається під час вивчення та публічного виконання цим колективом музичного або музично-сценічного твору. Цей процес здійснює диригент. Автор зазначає, що поняття «диригент» стосується музиканта-виконавця, який керує музичним колективом, а процес керування полягає в передачі диригентом музикантам (учасникам колективу) творчих намірів композитора через власну інтерпретацію завдяки забезпеченню ансамблевої злагодженості й технічної довершеності виконання [5, 11].

Отже, диригент, як керівник оркестрового колективу і митець, має володіти широким спектром емоцій, розвиненою творчою уявою, поетичною фантазією та образним мисленням. Очевидним є той факт, що такі здібності мають далеко не всі студенти, але їх можна цілеспрямовано розвивати у процесі навчання та концертно-виконавської практики.

Опираючись на власний багаторічний досвід роботи з навчальними оркестрами та викладання диригування в університеті, можемо стверджувати, що цей процес має певні *особливості*. Вони зумовлені тим, що абітурієнти-інструменталісти, які вступають на навчання до університету, мають різний рівень загальної музичної та інструментальної підготовки, оскільки закінчили різні заклади музичної освіти — школи мистецтв, спеціалізовані музичні школи, коледжі культури, музичні або педагогічні коледжі. Ця обставина ускладнює роботу викладача оркестрового класу щодо вибору репертуару та методів його засвоєння студентами з різним рівнем доуніверситетської підготовки, які навчаються на різних курсах, але є учасниками одного оркестру. Водночас позитивним у цьому є те, що для оркестрантів створюються сприятливі умови щодо професійного розвитку, взаємонавчання (коли студенти молодших

курсів орієнтуються на виконавський рівень старшокурсників), творчого спілкування, обміну досвідом, а можливо, й конкуренції в позитивному розумінні, яка, як відомо, є рушієм прогресу. Ці особливості мають знати студенти, які проходять практику в навчальних оркестрах.

Щодо фахової підготовки студентів у класі оркестрового диригування, то вона має комплексний характер і потребує реалізації знань з теорії музики, сольфеджіо, гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів, історії музики, а також належного рівня володіння музичним інструментом. Це необхідно враховувати у формуванні навчального репертуару студента як у класі оркестрового диригування, так і в класі читання оркестрових партитур (які виконуються на фортепіано). Твори мають бути не дуже складними щодо фактури, невеликими за музичною формою, але різноманітними за стилем та контрастними за характером.

Складаючи навчальний репертуар з оркестрового диригування на семестр, викладачу варто враховувати побажання студентів щодо підбору творів для індивідуальних занять, оскільки це позитивно впливає на емоційну сферу студента, його зацікавленість процесом диригування та бажання опанувати й удосконалювати свою мануальну техніку.

Отже, *робота над оркестровим твором* є складним процесом, який інтегрує творчий потенціал і природні музичні здібності студента, його інструментознавчі та музично-теоретичні знання, музично-виконавську та емоційну сфери, індивідуальне й колективне. Тому організація цього процесу в диригентському та оркестровому класах має здійснюватися на *принципах* поступовості й послідовності, систематичності й доступності, педагогічної доцільності та художньої цінності, колегіальності та зацікавленості у результатах спільної музично-творчої діяльності.

Засвоєння студентом навчального репертуару у класі оркестрового диригування слід починати із нескладних творів композиторів-класиків, щоби студент мав змогу поступово опанувати канони оркестрового письма та основи диригентської техніки.

Основоположник львівської диригентської школи, професор М. Колесса стверджував, що основою для професійного росту диригента є, насамперед, твори віденських класиків. Митець зазначав, що якщо студент на першому році навчання диригуватиме симфонічні твори віденських класиків, то поступово, опанувавши їх стилістику, отримає професійну школу високого рівня. З часом ця основа, зауважував М. Колесса, послужить міцною базою для виконання творів різних стилістичних напрямів та різних мистецьких епох [3, 3].

До творів композиторів віденської школи, які має опанувати студент у класі оркестрового

диригування, можна віднести симфонію № 104 (ре мажор) австрійського композитора Й. Гайдна, вона є його останнім твором у циклі «Лондонські симфонії». До її вивчення студент має приступити вже підготовленим не тільки теоретично, але й практично (мануально), тобто вільно володіти основними метричними схемами та похідними від них, що поділені на менші тривалості нотного тексту. Важливо звернути увагу студента-диригента на виконання оркестром пунктирного ритму у вступі. Часто виконання тридцять другої тривалості є невиразним, але саме вона є важливою складовою пунктирного ритму (восьма нота з крапкою та тридцять друга), оскільки надає заклиничній інтонації гостроти і рішучості характеру. Усю звукову мозаїку вступу симфонії студент має відтворити мануально, використовуючи пластичну дрібну кистьову техніку обох рук.

Важливим у фаховій підготовці студентів є вивчення оркестрових творів українських композиторів. Неабиякий інтерес у майбутніх інструменталістів і диригентів викликає Симфонія до мажор М. Березовського, яка була віднайдена порівняно недавно і стала предметом мистецтвознавчого аналізу вітчизняних науковців.

Перед диригентським засвоєнням цього твору студент має здійснити його музично-теоретичний і виконавський аналіз, а також визначити прогнозовані труднощі для диригента та оркестрових груп. Перша частина симфонії (*Allegro molto*) яскраво витримана в сонатній формі, де головна тема містить два елементи. Перший елемент побудований на октавних унісонах, викладених квартовими ходами тонічного тризвуку та пружним ритмічним рисунком, що надає музиці урочистого характеру. Тому і диригентський жест має бути відповідним — виразно чітким, де перша доля у тридольному розмірі буде активнішою, порівняно із другою та третьою. Другий елемент головної партії викладено в гомофонно-гармонічній фактурі, а урочистий характер його виконання сприяє об'єднанню двох елементів. Наполегливе *ostinato* альтів, віолончелей і контрабасів разом із підголоском гобоя відтіняє наспівну мелодію перших скрипок. Диригувати необхідно лаконічним жестом, відбиваючи пульс ритму, контролюючи рівномірність і моторику виконання шістнадцятих нот у перших і других скрипок (3–5 такти) та активну артикуляцію вісімок у альтів, віолончелей і контрабасів (7–10 такти). Героїчний мотив головної теми по тонічному тризвуку прямує до завершення, і з неї народжується зв'язкова партія, що має підготувати до модуляції в тональність побічної партії (G-dur). Увагу студента слід акцентувати на тому, що побічна партія не є контрастом до головної і не конфліктує з нею, а завдяки безперервній пульсації вісімок у альтів і других

скрипок, а пізніше синкоп у альтів та вісімок у віолончелей і контрабасів, вона невпинно розвивається. Якщо під час диригування першої частини симфонії студент зуміє зберегти й передати оркестру своєю мануальною технікою внутрішній темперамент і запальну пульсацію ритму життєрадісної музики М. Березовського, то можна з упевненістю сказати, що таке виконання буде успішним.

Детальний теоретичний аналіз оркестрового твору у класі диригування має на меті: 1) розвиток у студента аналітичного мислення, внутрішнього слуху, творчої уяви, відчуття стилю; 2) опанування навичок одночасного візуального охоплення усіх партій оркестрової партитури на кілька тактів наперед з фіксацією опорних точок диригентського зама́ху в моменти вступу та зняття звука; 3) формування здатності визначити доцільне фразування, штрихи, техніку звуковедення відповідно до характеру музичного твору; 4) проектування виконавського плану твору та методів роботи над ним.

Актуальним у цьому процесі є прослуховування твору в записі з одночасним візуальним «читанням» партитури. Така складна аналітична робота потребує залучення знань з музично-теоретичних, музично-історичних та інструментально-виконавських дисциплін, що забезпечує міждисциплінарну взаємодію у фаховій підготовці студента.

Засвоєння в оркестровому й диригентському класах різнохарактерних творів збагачує емоційно-художню сферу студента, сприяє ознайомленню із творчим почерком композиторів різних шкіл та мистецьких напрямків, поповненню власного творчого репертуару, який можна застосовувати у подальшій концертно-виконавській і педагогічній роботі. Важливим у цьому процесі є детальний словесний аналіз художнього образу твору викладачем, який має навчити студента осмислювати й розшифровувати зміст твору та характер його героїв, що закодовані композитором у нотному тексті, а також втілювати їх засобами мануальної техніки.

Особливої актуальності ця теза набуває в роботі над оперними творами вітчизняних композиторів. Розглянемо деякі аспекти роботи студента над фрагментами опери С. Гулака-Артемовського «Запорожець за Дунаєм». За жанром — це лірико-комічна опера. Непідробний реалізм, національна характерність образів, іскристий гумор та мелодичне багатство забезпечили творові тривале сценічне життя і незмінну популярність. Опері притаманна природність народних образів, яскрава національна виразність музики, не цитування, а написання авторських тем, близьких до народних пісень. Композитор використовує інтонаційність народної ліричної пісні-романсу, танцювальний фольклор,

іноді кантову стилістику. Велика заслуга Гулака-Артемовського полягає в тому, що, залучивши елементи європейських оперних жанрів, він наблизився до створення першої повноцінної української народно-національної опери складної будови та високохудожнього змісту.

Усім відома фінальна сцена цієї опери — арія Андрія (з хором). Її часто виконують у фіналах багатьох концертів як самостійний твір, який користується величезним успіхом у слухачів. Оркестровий супровід арії починається із тремоло литавр (*largo*), ніби здалеку доноситься гуркіт грому як передвісник оновлення не тільки природи, але й радісних змін для українців, які живуть у турецькій неволі. Тема вступу, тема ностальгії за батьківщиною починається із третього такту в групі струнних інструментів (*con sordini*) як діалог із групою дерев'яних духових (питання-відповідь). На фоні тріольного ритму кларнета із затакту до 1-ї цифри починається сама арія «Владико неба і землі...». Виходячи з образного настрою цієї сцени, диригент має відчувати серцем характер музики і цей настрій передати виконавцям.

Студентові також слід розуміти логіку розвитку музичної форми цієї сцени. Сольна партія Андрія складається із двох музичних речень, які базуються на співставленні двох паралельних тональностей — C-dur та a-moll. Друге речення (цифра 2) виконується з більшим емоційним піднесенням і в більш рухливому темпі, який у кінці епізоду приводить знову в C-dur, завершуючи його ферматою і готуючи вступ хору у 3-й цифрі. Змінюється оркестровка, поява тріолей у струнній групі створює більш динамічне тло, на фоні якого хор звучить радісно й урочисто. У наступному вступі Андрія (цифра 4) до оркестрового акомпанементу долучається арфа (або цимбали в оркестрі народних інструментів), імітуючи своїми арпеджованими пасажами переливи морських хвиль. Завдяки фантазії та майстерній інструментовці композитора оркестрова фактура постійно збагачується і видозмінюється по мірі розвитку музичного образу арії, а вокальна партія соліста набуває драматизму через виразну артикуляцію голосних та чітку вимову приголосних звуків. Усі ці складові загального музичного процесу наближають апофеоз Коди, де задіяні всі учасники театрального дійства — соліст, хор та оркестр.

Фінальна сцена Андрія з хором з опери С. Гулака-Артемовського «Запорожець за Дунаєм» може виконуватись не тільки професійними, але й навчальними музичними колективами, що дає змогу студентам долучитися до кращих зразків вітчизняного оперного мистецтва, а також відчувати емоційне піднесення від спільної творчості. Саме спільна колективна діяльність є основою оркестрового

виконавства, підготовку до якого студенти проходять на заняттях зі спеціального інструменту, оркестрового диригування, читання оркестрових партитур та інструментування.

Проведення індивідуальних занять із цих дисциплін в умовах воєнного часу потребує впровадження інноваційних форм роботи зі студентами. Одним із альтернативних варіантів освітньої комунікації викладача і студента є дистанційне навчання. *Zoom* та *Googl Meet* дають можливість проводити заняття на відстані, але позбавляють студентів живого контакту з викладачем і концертмейстером.

Дистанційні заняття з диригування проводяться з використанням фонограм, які виконують функцію оркестру та відтворюють музичний твір у вже запрограмованому темпі й характері. Про самотність студента-диригента, його власне трактування музичного твору та безпосередній вплив на виконавців через мануальну техніку, на жаль, не йдеться. Але надати студентів методичну допомогу щодо теоретичного аналізу та практичної роботи над оркестровим твором, а також відпрацювати суто технічні прийоми (чіткий афтакт, амплітуду жесту, позиції рук) та іміджеві навички (диригентська постава, міміка, погляд, артистичність рухів) в умовах дистанційного навчання можливо.

На заняттях з оркестрового диригування в режимі *offline* викладач має зосередитись на *формуванні у студента*: а) виразної мануальної техніки відповідно до розташування інструментальних груп оркестру; б) теоретико-аналітичних умінь (здатність аналізувати фактуру оркестрового твору та специфіку оформлення партитури; уміння запам'ятовувати великий обсяг нотного тексту партитури та окремих оркестрових партій); в) навичок керування уявним оркестром та вміння користуватися партитурою в процесі диригування (уміння правильно виставити висоту пюпітра з партитурою, швидко та безшумне перегортання сторінок лівою рукою з одночасним диригуванням правою та візуальним контактом диригента з уявними виконавцями) тощо.

У цьому контексті варто згадати відомий вислів про те, що не голова диригента має бути в партитурі, а партитура в голові. Студентам слід знати, що для концертного виконання музичного твору масштабної форми диригент має запам'ятовувати твір окремими епізодами, а партитурою користуватись лише фрагментарно, не порушуючи зорового контакту з оркестром. Володіння такими специфічними прийомами сценічної роботи забезпечить успішність концертного виконання оркестрового твору.

Узагальнюючи результати нашого дослідження, процитуємо думку професорки О. Олексюк про те, що невід'ємною рисою сучасної мистецької освіти

є спрямованість на формування особистості митця, який має яскраву, багатогранну і творчу індивідуальність, а також покликання до образної професії, готовність і здатність відповідати на суспільні зміни та потреби, чути і розуміти в них особистий поклик [9, 4].

Висновки. Проведене наукове дослідження уможливило зробити висновки щодо освітнього значення досліджуваного процесу: 1) робота

над оркестровим твором у різних виконавських класах забезпечує міждисциплінарну взаємодію у фаховій підготовці студента-інструменталіста в університеті; 2) практичне опрацювання музичного твору у класі оркестрового диригування сприяє формуванню у студента-інструменталіста аналітико-слухових навичок, диригентсько-виконавських умінь, творчої уяви, сценічної культури та професійного досвіду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воеводін В. В. Педагогічні умови становлення творчого потенціалу майбутніх музикантів-виконавців в оркестровому класі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. 2007. 19 с.
2. Доронюк В. Курс техніки диригування : навчальний посібник для викладачів і студентів вузів та вчителів шкіл різного типу. Івано-Франківськ. 2004. 292 с.
3. Колесса М. Ф. Основи техніки диригування. Київ : Музична Україна, 1973. 197 с.
4. Кучерук В. Ф., Кучерук Н. П. Оркестрове диригування : методичні рекомендації до практичних занять з курсу «Оркестрове диригування». Луцьк. 2016. 15 с.
5. Макаренко Г. Г. Творчість диригента в контексті інтегративного підходу : автореф. дис. ... доктора мистецтвознавства : 17.00.01. Київ. 2006. 34 с.
6. Пасічник Л. М. Робота диригента над музичним твором : методичні рекомендації до дисципліни «Оркестрове диригування» для студентів вищих музичних навчальних закладів III–IV рівнів акредитації напряму підготовки «Музичне мистецтво». Івано-Франківськ : Нова Зоря, 2012. 72 с.
7. Польська І. І. Оркестрове (колективне) виконавство як модель макроансамблю. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*. Серія : Мистецтвознавство. Тернопіль. 2001. № 1(6). С. 48–51.
8. Федоришин В. І. Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. 2006. 18 с.
9. Oleksiuk O. Vocation and career choice in higher art education. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. Київський університет імені Бориса Грінченка. № 7. 2022. С. 4–9. DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2022.71>

REFERENCES

1. Voievodin, V. V. (2007). Pedagogical conditions for the formation of the creative potential of future musicians-performers in the orchestra class [Pedagogical Conditions for the Formation of the Creative Potential of Future Musicians-Performers in the Orchestra Class]. Avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02, Kyiv, 19 p. [in Ukrainian].
2. Doroniuk, V. (2004). Kurs tekhniky dyryhuvannia [Course of Conducting Techniques]. *Navchalnyi posibnyk dlia vykladachiv i studentiv vuziv ta vchyteliv shkil riznogo typu*, Ivano-Frankivsk, 292 p. [in Ukrainian].
3. Kolessa, M. F. (1973). *Osnovy tekhniky dyryhuvannia* [Basics of Conducting Technique]. Kyiv: Muzychna Ukraina, 197 p. [in Ukrainian].
4. Kucheruk, V. F., & Kucheruk, N. P. (2016). *Orkestrove dyryhuvannia* [Orchestral Conducting]. Metod. rekomendatsii do praktychnykh zaniat z kursu «Orkestrove dyryhuvannia», Lutsk, 15 p. [in Ukrainian].
5. Makarenko, H. H. (2006). *Tvorchist dyryhenta v konteksti intehratyvnoho pidkhodu* [Conductor's Creativity in the Context of an Integrative Approach]. Avtoref. dys. ... doktora mystetstvoznavstva: 17.00.01, Kyiv, 34 p. [in Ukrainian].
6. Pasichniak, L. M. (2012). *Robota dyryhenta nad muzychnym tvorom* [Work of a Conductor on a Piece of Music]. Metod. rekomendatsii do dystsypliny «Orkestrove dyryhuvannia» dlia studentiv vyshchykh muzychnykh navchalnykh zakladiv III–IV rivniv akredytatsii napriamu pidhotovky «Muzychne mystetstvo», Ivano-Frankivsk: Nova Zoria, 72 p. [in Ukrainian].
7. Polska, I. I. (2001). *Orkestrove (kolektyvne) vykonavstvo yak model makroansambliu* [Orchestral (Collective) Performance as a Model of Macro Ensemble]. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. V. Hnatiuka*, Seria: Mystetstvoznavstvo, Ternopil, № 1(6), pp. 48–51 [in Ukrainian].

8. Fedoryshyn, V. I. (2006). Formuvannya vykonavskoi maisternosti studentiv muzychno-pedahohichnykh fakultetiv u protsesi kolektyvnoho muzykuvannya [Formation of Performing Skills of Students of Music-Pedagogical Faculties in the Process of Collective Music-Making]. Avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02, Kyiv. 18 p. [in Ukrainian].
9. Oleksiuk, O. (2022). Vocation and Career Choice in Higher Art Education. *Musical Art in the Educological Discourse*, 7, 4–9 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.28925/2518-766X.2022.71>

Стаття надійшла до редакції 19.10.2023 р.

Прийнято до друку 29.10.2023 р.

Тетяна Маскович,

Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4731-8350>
tetiana.maskovych@pnu.edu.ua

Христіна Казимирів,

Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7757-7930>
khrystyna.kazymyryv@pnu.edu.ua

УДК 37.016-047.22:37.015.31:78]37.09
DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2023.89>

ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧІ ТА ІНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглянуто та охарактеризовано професійне формулювання індивідуальних особливостей педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. Авторами розкрито сутність професійно-творчої та індивідуально-особистісної якостей вчителя як невід'ємної складової реалізації ним якісного освітнього процесу. Визначено домінуючу ознаку фахової компетентності педагога. Окреслено сучасний контекст, проблеми та перспективи його особистісного розвитку впродовж життя.

Ключові слова: музичне мистецтво, професійна підготовка, креатив, музично-педагогічна діяльність, художньо-педагогічна творчість.

Tetiana Maskovich, Khrystyna Kazymyryv
Professional and Creative Skills and Personal Qualities of a Teacher
in Organising Educational Process

The given article considers and characterises the professional definition of individual features in a music teacher's pedagogical activity. The authors have provided the interpretation of the concept "professional and creative skills and personal qualities of a teacher" as an integral component of his/her performing a high-quality educational process. A pedagogue's dominant indicator of professional competence has been determined. The article outlines the modern context, problems and prospects of a teacher's personal development throughout the entire life.

Key words: musical art, professional training, creativity, musical and pedagogical activity, artistic and pedagogical creativity.

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

© Маскович Т., Казимирів Х., 2023

Постановка проблеми. Сучасна мистецька освіта є вагомим елементом впливу на формування дитячої свідомості, розвитку її когнітивної та творчої сфери, самоактуалізації індивіда в умовах сьогодення. Соціально-економічний, політичний та культурний розвиток суспільства слугує передумовою вдосконалення освіти і навпаки.

Тому така своєрідна обумовленість стану освіти та культури вимагає прогресивних змін у навчально-виховному процесі, інноваційно-творчої організації в царині теоретичної й практичної діяльності школярів у системі диференційованого підходу для використання нестандартних освітніх методів і прийомів. Основною передумовою для переосмислення шляхів вирішення

організаційної складової шкільної освіти стали не лише суспільні зміни в цінностях та потребах школярів, а ще й вимушений перехід до форми дистанційного навчання. Внаслідок цього відбулася миттєва модернізація освіти та її домінуючих форм, а саме моделі уроку як цілісної структури із власною цілеспрямованістю та дидактичними завданнями.

Метою статті є систематизація провідних видів та форм навчально-виховного процесу, визначення сутності та змісту *професійно-творчої та індивідуально-особистісної якостей вчителя*, а також узагальнення цих науково-педагогічних тверджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування професійних навиків вчителя музичного мистецтва у тісній взаємодії з різними видами мистецтва досліджували Л. Арчажнікова, Л. Масол, Н. Миропольська, В. Орлов, О. Остряньська, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Шевченко, О. Щолокова, Б. Юсов, а науково-методичні матеріали в царині музичної педагогіки, психології та філософії знаходимо у наукових працях Г. Гадамер, Л. Виготського, І. Денисюк, Р. Ингардена, В. Сухомлинського, О. Яворського та ін. Окрім цього, неабиякий інтерес в тематиці нашого дослідження становлять праці Л. Запорожцевої, І. Костікової, В. Кудлая, В. Паршикова, Т. Орлової, Н. Соколової, Ю. Страковича, котрі декларують зміни у становленні культурного середовища сьогодення, стремління до новітніх форм роботи, оскільки «надає можливості споживання “культурного контенту” значно більшої кількості користувачів, ніж традиційна “аналогова” культура» [1, с. 22].

Виклад основного матеріалу. Сучасна шкільна освіта сьогодні є цілісною та концептуальною системою, котра спрямована на формування когнітивно-пізнавальної сфери, творчих умінь та навичок учня, а також всебічне сприяння щодо його естетично-культурного та національно-патріотичного виховання. Проте непростий період, в який ми живемо, спричинив комплекс серйозних проблем в сучасній освіті, котрі ведуть до істотних змін в цілому.

Стан сучасної української освіти перебуває на етапі пошуку не лише новітніх педагогічних форм, але й творчо-інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу. Передумовою цього є внутрішні та зовнішні соціально-політичні події, а також реалії дистанційного та змішаного типу навчання. Насамперед гостро відчувається трансформація, реорганізація та модернізація онлайн-освіти — розвиток цифрової та дистанційної освіти, і, як наслідок, швидкий перехід до форми змішаного навчання, що вимагає більш детального вивчення, сумлінної апробації, корекції та впровадження сучасних

методів навчання. Натомість новітні виклики стають водночас і новими можливостями для формування світогляду учнів, їх креативності та індивідуальності. Важливу нішу тут займає також і мистецька частина освіти як основна передумова творчого розвитку дитини, котрий, у свою чергу, є основою для формування в учнів гнучкості, свободи, нестандартного мислення, а також так званих *soft skills*, актуальність яких стрімко зростає у сучасному соціальному полі. Ще однією сферою, де вплив мистецьких дисциплін важко переоцінити — це національно-патріотичне виховання, яке, як ми зараз дуже яскраво бачимо, має вагу національної безпеки.

Шкільна мистецька освіта — це базове ядро системи художньо-естетичного виховання учнівської молоді, яка розглядається у двох значеннях:

- широкому (соціальному) — як процес духовно-естетичного збагачення особистості шляхом залучення до цінностей мистецтва у соціокультурному просторі (естетична соціалізація);
- вузькому (суто педагогічному) — як забезпечення спеціально організованих педагогічних умов формування духовного світу особистості засобами мистецтва у навчальних і позашкільних закладах [4, с. 221].

Отже, мистецька освіта є чи не одним із найголовніших чинників впливу на формування всебічно розвинутої й творчої особистості, а отже, і духовного імунітету цілої нації. Це спонукає до посилення взаємозв'язків *освіти* (як виховного інструменту зокрема), *культури* (як ціннісного орієнтиру в суспільстві), а також *духовності* (як велетенської категорії вольової та творчої, емпатичної та когнітивно-інтелектуальної сфер особистості). Звідси й постає провідне завданням сучасної освіти — розвиток знань, вмінь та навичок, формування позитивних якостей школярів, а також правильне їх виховання у національно-патріотичному руслі. Домінуючою вимогою до освіти тепер є її готовність до розкриття та збагачення мистецького-творчого потенціалу особистості, що сприятиме в майбутньому активізації акомодацийних процесів (адаптації) у найрізноманітніших комунікативних ситуаціях (навчання, робота, соціум загалом).

У такому прояві можемо розглядати усі мистецько-педагогічні передумови як сукупність інтелектуальних, емоційних, духовних та матеріальних ресурсів, які безпосередньо впливають на цілісне становлення та розвиток гармонійної особистості з правильними ціннісно-моральними життєвими орієнтирами.

Останнім часом професійна культура педагога розглядається в контексті трьох основних підходів до цього поняття: діяльнісного (культура як передумова, мета, спосіб, інструмент педагогічної праці), особистісного (культура як концентроване

вираження особистості педагога), аксіологічного (культура як система цінностей-регуляторів педагогічної праці) [3, с. 400].

Напрямок розвитку мистецької освіти вимагає від педагогів суттєвого оновлення, переосмислення та часткової перебудови самої системи навчально-виховного процесу в методологічному, змістовно-програмовому та структурно-організаційному аспектах. Важливість впливу особистості вчителя та його робота у цьому спрямуванні мають надзвичайне значення, оскільки саме він визначатиме шляхи до організації навчання та виховання. Для цього гостро постає потреба залучення високофахових та ерудованих спеціалістів, котрі матимуть достатній рівень не тільки індивідуально-особистісних, а ще й творчо-професійних якостей для забезпечення активізації творчих зусиль та власного потенціалу, сміливості для реалізації новаторського підходу й безупинного самовдосконалення.

Безумовно, у кожного розуміння індивідуально-особистісних та професійно-творчих якостей вчителя музичного мистецтва є доволі суб'єктивним, часом навіть неструктурованим. Це пов'язано із універсальністю музичної творчості, функціями музики (гедоністична, експресивна, комунікативна, катарсична, сугестивна, суспільно-організаційна) та завданнями навчальних програм загалом, котрі спрямовані на формування цілісної креативної особистості із величезним багажем досвіду, а ще знань, вмінь та навичок, ціннісних морально-етичних орієнтирів і духовних пріоритетів. Однак спробуємо виокремити найважливіші особистісні якості вчителя музичного мистецтва, які безпосередньо допомагають ефективно навчати, надихати своїх учнів та одночасно розвиватися як музикант та педагог:

- гнучкість — педагог не повинен боятися змінюватися сам та виходити із зони комфорту;
- терпеливість — педагог повинен бути терплячим та гнучким зі своїми учнями, особливо коли вони зустрічають певні труднощі чи нові виклики;
- цілеспрямованість — вчитель повинен допомагати своїм вихованцям досягати цілі, окрім того, мати власні особисті та професійні цілі й працювати над удосконаленням своїх музичних та викладацьких навичок;
- любов до людей — навик повсякчас дбати про своїх учнів та їх розвиток, ефективно співпрацювати з іншими вчителями, з батьками та музичною спільнотою;
- віра в потенціал — тверде переконання, що кожен учень може навчатися та досягти успіху незалежно від його здібностей чи таланту, — це основа дитячої вмотивованості;

— самовдосконалення — прагнення розвинути музичну незалежність і самостійність своїх учнів.

Позитивні якості особистості вчителя спрямовують до відкритого діалогу, доброзичливої атмосфери на заняттях, взаємоповаги одне до одного та дисциплінованості. Неординарність почуття гумору, сумлінність, щирість, справжність, відкритість, наполегливість, риси характеру, темперамент, стиль, імідж, характер мови, емоційний стан є найкращим прикладом для наслідування. Варто також не забути і про лідерські якості педагога, його вміння стати невід'ємною частиною колективу (класу). Ніколи і ніхто не в змозі дати іншому те, чим він сам не володіє. Перш ніж запропонувати щось іншим, вчитель має сам володіти «певним багажем», більше того, має бути «переповнений» цим вдосталь, як локомотив, котрий штовхає увесь багаторівневий процес спілкування дитини з мистецтвом. Педагог-емоція, педагог-професіонал, у взаємодії з яким виникає предметно-практична, сенсорно-перцептивна діяльність, твориться своє просторове мистецьке оточення в часовій послідовності.

Модель уроку музичного мистецтва, як основної форми навчального процесу, повинна будувати міжсуб'єктні зв'язки між вчителем та його вихованцем, базуватися на вмінні спілкуватись, подавати новий матеріал цікаво, у сучасному форматі, спонукати до аналізу та провокувати діалог, адже саме це є ефективним шляхом реалізації процесу навчання, залучення учнів до пошуку, розуміння та збереження надбань мистецької культури. Саме в такому вияві комунікативна діяльність вчителя є домінуючою на уроках музичного мистецтва, адже вона сприяє можливості побудови «здорової» атмосфери, посиленню інтересу дитини до вивчення мистецьких семантичних складових. Володіння когнітивною системою на рівні людської свідомості, котра трансформується власне у професійну поведінку як індикатора розуміння ціннісно-виховних орієнтирів та мотиваційно-вольових зусиль, є також пріоритетним аспектом діяльності педагога. Можна стверджувати про так зване існування двох невід'ємних екзистенційних складових педагога — «бути людиною» та «бути Вчителем», що є своєрідною формулою успішної реалізації усього освітнього процесу.

Важливе місце у процесі організації якісного навчального процесу займає пам'ять, зокрема й музична (як здатність запам'ятовувати, впізнавати та відтворювати звуковий матеріал). Для вчителя важливою є здатність запам'ятовувати структуру попередніх чи минулорічних уроків, зміст домашніх завдань, поведінку та реакцію учнів, певні події в житті кожного вихованця, а тому окрім музичної пам'яті для вчителя важливо розвивати емоційну, зорову, словесно-логічну

пам'ять. Загалом явище пам'яті можемо інтерпретувати як пам'ять культури, котра вміщує індивідуальні особливості людської пам'яті, пріоритетного інформаційного простору (те, що важливо для запам'ятовування у певній галузі / професії), потенційних тих чи інших ресурсів.

Мислення та пам'ять виокремлюють ще один такий важливий для педагогічної діяльності психічний процес — *уяву*, яка створює щораз нові образи на матеріалі вже набутого досвіду. У контексті мистецької освіти мова йде про педагогічну уяву як вид творчої, вона сприяє ефективності організації навчально-виховного процесу, а це — креативність у побудові уроку, неординарність у плануванні дидактичних завдань та методів їх вирішення.

Поряд із навчанням невід'ємним та постійним процесом мистецької освіти є виховання. Василь Сухомлинський писав: «Об'єктом праці педагога є духовна сфера життя особистості, яка перебуває на стадії становлення, — розум, відчуття, воля, переконаність, самосвідомість. Способи впливу на ці сфери — розумом, відчуттям, волею, переконаністю, самосвідомістю. Одними із найважливіших інструментів впливу на духовний світ учня — слово вчителя, краса навколишнього світу і мистецтва, створення обставин, в яких найяскравіше виражаються відчуття, — ваш емоційний діапазон людських відносин» [2, с. 198]. Тут неабияк влучно охарактеризовано актуальність педагогічного впливу життєвої та мистецької дійсності на інтелектуальний, творчий та духовний розвиток школярів, їхню самосвідомість та самореалізацію.

Характеризуючи мотиваційну складову розвитку особистості педагога, дуже важливо зупинитися і на факторах, котрі можуть перешкоджати професійному та особистісному розвитку педагога, адже сучасний український вчитель нині перебуває в особливо складних умовах. Така небезпека можлива як зовні, так і зсередини, зокрема:

- складні умови праці, такі як переповнені класи, забюрократизованість освітнього процесу (багато часу витрачається на ведення документації), значне аудиторне навантаження, виконання вчителем так званих «недокументованих обов'язків» тощо;
- некомфортне соціально-економічне середовище (прикрі матеріальне становище, низький соціальний статус, як наслідок — страждає самооцінка вчителя);
- брак професійної ідентичності;
- недостатній рівень професійної культури та компетентності вчителя (брак організованості, самоефективності, невміння адаптуватися до змін, незадоволення власними результатами, що призводить до втрати інтересу до своєї праці);

- консерватизм вчителя (обмежує та гальмує інноваційний розвиток, відкритість до експерименту);
- дуже високий рівень стресу вчителя (емоційне виснаження, професійне вигорання, апатія, конфліктність);
- відсутність підтримки з боку адміністрації, колег, професійної спільноти та суспільства.

Саме такі та багато супутніх факторів можуть серйозно впливати на продуктивність, задоволеність, ефективність і благополуччя вчителя. Вони з великою ймовірністю можуть знизити впевненість учителя у власних здібностях і потенціалі учнів. Тому важливо усунути ці бар'єри та забезпечити вчителя необхідною підтримкою і розвитком, які потрібні для професійного та особистісного зростання.

Першочерговою та надзвичайно важливою особливістю справжнього педагога є дар прищеплення дитині потреби навчатися впродовж усього свого життя, адже лише той, хто сам повсякчас навчається та вдосконалюється, вміє та прагне до цього та може бути прикладом для наслідування. Тому педагог повинен дбати про розвиток не тільки особистості учня, але й про саморозвиток, тобто і сам увесь час має бути учнем. Адже постійний розвиток — це найбільший дарунок для кожного.

Педагогічну творчість часто розглядають у контексті вивчення досвіду. Педагогічна майстерність — це досконале і творче виконання учителем професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості учня (О. Г. Мороз, В. П. Омеляненко). На думку К. К. Платонова, творчість є умовою майстерності та ініціативи. Ю. П. Азаров, А. Д. Демінцев доводять, що педагогічна майстерність учителя формується і удосконалюється на основі його творчої активності [2, с. 243].

Висновки. Однією із передумов реалізації ефективного навчально-виховного процесу та рецепції (залучення) учнів до музичної спадщини є високопрофесійна підготовка вчителя, рівень його професійних знань, певні індивідуальні риси та особливий творчий підхід до організації навчання. З цією метою було виокремлено поняття педагогічно-творчої компетентності, яка охоплює індивідуально-особистісні та професійно-творчі якості. Характеризуючи індивідуально-особистісні якості, маємо на увазі морально-етичне виховання та риси характеру вчителя, духовні цінності як індикатора його поведінки (самоконтроль, самоорганізація), професійну тактовність (стриманість), характер мови (переконливість, вміння висловлюватись), емоційний стан та настроєність. Не менш важливе значення має також і система професійно-творчих якостей, яка вміщує в собі дидактичні, ораторські,

перцептивні, організаторські, комунікативні, а ще й інтелектуальні, інтонаційні, слухові, метро-ритмічні здібності.

Резюмуючи усе раніше сказане, можемо стверджувати, що індивідуально-особистісні якості спрямовані до русла виховної функції мистецької освіти, а професійно-творчі — до дидактичного.

Таким чином, при визначенні майбутнього нашої системи освіти варто зауважити, що сучасний рівень підготовки вчителя музичного мистецтва повинен бути спрямований на забезпечення вимог сьогодення, відходити від загального та відповідати потребам соціального та науково-технологічного прогресу.

СПИСКИ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврілова Л. Г. Цифрова культура як феномен сучасного інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища / Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2017. Вип. 48. С. 21–34.
2. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
3. Лозова В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. Харків : ОВС, 2002. 400 с.
4. Рудницька О. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. Суми : ДПУ імені А. С. Макаренка, 2010. 255 с.
5. Самойленко О. Психологія мистецтва: сучасні музикознавчі проєкції : монографія. Одеса : «Гельветика», 2020. 236 с.
6. Яворський О. Теорія і методика музичної освіти. Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2011. 581 с.
7. Burns, M. 4 Barriers to Teacher's Professional Development in Fragile Contexts. URL: <https://www.globalpartnership.org/blog/4-barriers-teachers-professional-development-fragile-contexts>
8. Kusmaryani R., Siregar R.J., Widjaja H., & Jatnika R. Key Factors in Teacher Professional Development. Psychology Forum UMM, February 19–20, 2016.
9. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів / Л. Масол, О. Гайдамака, О. Калініченко, І. Руденко. — Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. — 256 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32309575.pdf>
9. Schiavio, A., Küssner M., & Williamon A. Music Teachers' Perspectives and Experiences of Ensemble and Learning Skills. *Front. Psychol.*, 06 March 2020, Sec. Performance Science, Volume 11. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00291/full> <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00291>

REFERENCES

1. Havrilova, L. H. (2017). Tsyfrova kultura yak fenomen suchasnoho informatsiino-komunikatsiinoho pedahohichnoho seredovyscha. Kharkiv: KhNPU im. H. S. Skovorody, Vyp. 48, 21–34 [in Ukrainian].
2. Huzii, N.V. 2004. Pedahohichniy profesionalizm: istoryko-metodolohichni ta teoretychni aspekty: [monohrafiya] Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova, 243 p. [in Ukrainian].
3. Lozova, V. (2002). Teoretychni osnovy vykhovannia i navchannia. Navch. posib., Kharkiv: OVS, 400 p. [in Ukrainian].
4. Masol, L. M. (2015). Khudozhnio-pedahohichni tekhnolohii v osnovnii shkoli: yednist navchannia i vykhovannia [Art and Pedagogical Technologies in Primary School: Unity of learning and education]. Kharkiv [in English]. <https://core.ac.uk/download/pdf/32309575.pdf>
5. Rudnytska, O. (2010). Mystetska osvita v Ukraini: teoriia i praktyka. Sumy: DPU imeni A. S. Makarenka, 255 p. [in Ukrainian].
6. Samoilenko, O. (2020). Psykholohiia mystetstva: suchasni muzykovedchi proektsii. Monohrafiia, Odesa: «Helvetyka», 236 p. [in Ukrainian].
7. Yavorskyi, O. (2011). Teoriia i metodyka muzychnoi osvity. Ternopil: Navchalna knyha Bohdan, 581 p. [in Ukrainian].
8. Burns, M. (2015). 4 Barriers to Teacher's Professional Development in Fragile Contexts. [in English]. <https://www.globalpartnership.org/blog/4-barriers-teachers-professional-development-fragile-contexts>
9. Masol, L. M. (2015). Khudozhnio-pedahohichni tekhnolohii v osnovnii shkoli: yednist navchannia i vykhovannia [Art and Pedagogical Technologies in Primary School: Unity of learning and education]. Kharkiv [in Ukrainian].

<https://core.ac.uk/download/pdf/32309575.pdf>

10. Kusmaryani, R., Siregar R. J., Widjaja H., & Jatnika, R. (2016). Key Factors in Teacher Professional Development. *Psychology Forum UMM*, February 19–20 [in English].
11. Schiavio, A., Küssner M., & Williamon, A. (2020). Music Teachers' Perspectives and Experiences of Ensemble and Learning Skills. *Front. Psychol.*, 06 March 2020, Sec. Performance Science, Volume 11 [in English].
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00291/full>
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00291>

*Стаття надійшла до редакції 10.11.2023 р.
Прийнято до друку 17.11.2023 р.*

РОЗДІЛ III. Музично-педагогічний репертуар

Леся Музика

Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8825-2282>
lesia.muzyka@pnu.edu.ua

УДК 780.616.432:781.5-053.2/.5

DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2023.810>

ФОРТЕПІАННІ ТВОРИ ДЛЯ ДІТЕЙ У ТВОРЧОСТІ С. БОРТКЕВИЧА

У статті здійснена спроба розглянути художньо-педагогічний арсенал фортепіанної музики на матеріалі видатного композитора української діаспори Сергія Борткевича. З цією метою проаналізовано фортепіанні цикли для дітей «Маленький мандрівник», «Маріонетки», «Музична дивокнига (за казками Г. Х. Андерсена)», «З мого дитинства». Визначено стильові особливості його музики, дидактичні і виховні завдання, досягнути які дозволяє робота над невеличкими п'єсами ліричного, танцювального, скерцозного, маршового жанрів із властивими їм скромними масштабами і простотою викладення. Твори цієї групи мають педагогічну цінність, оскільки вони спрямовані на поступове оволодіння певними піаністичними навичками та технічними прийомами.

Ключові слова: дитячі фортепіанні цикли, творчість Сергія Борткевича, фортепіанне виконавство, педагогічна цінність, педагогічний репертуар, навичка, педагогічна практика.

Lesia Muzyka

Piano Pieces for Children in Serhiy Bortkevych's Musical Heritage

The article reveals the artistic and pedagogical potential of piano music for children by the Ukrainian Diaspora's prominent composer Serhiy Bortkevych. For this purpose, we analysed the piano cycles "Little Traveller", "Marionettes", "Musical Wonderland" (based on H. H. Andersen's fairy tales) and "My Childhood". We specified the stylistic features of his music, didactic and educational tasks, which can be determined by working on small pieces of lyrical, dance, scherzo and march genres with their inherent modest scale and simplicity of presentation. Serhiy Bortkevych tends to the chamber type of expression, modesty of texture, and absence of external effects, which reveals the composer's commitment to the art of the Biedermeier. This component of Serhiy Bortkevych's creative personality is complemented by his constant interest in the world of childhood, both in terms of imagery and content, as well as didactics and education.

All of Serhiy Bortkevych's children's piano cycles clearly demonstrate the great importance of programmatic model in revealing the figurative content of piano pieces, in which nature paintings, portrait sketches, emotional experiences, travelling motifs, cities and countries, fairy-tale images, puppetry, etc. take an equal position. Up-tempo pieces (toccata, scherzo) require the same work as etudes, but with the difference that in etudes, artistic tasks are auxiliary, while in music pieces they are the main goal. In dance pieces, the basis for the work is the need to identify the specificity and character of the dance (waltz, mazurka, polka, hopak) and the originality of the rhythm. Lyrical pieces develop musicality, emotionality, artistry and performing initiative due to the musical language accessibility, vivid imagery and laconism of the form. The works of this group are of pedagogical value as they are aimed at gradual mastery of certain piano skills and techniques.

Serhiy Bortkevych's compositional achievements deserve attention in terms of including his heritage in the educational repertoire of modern music institutions to deepen the educational and cognitive process of children's and youth's musical and aesthetic education.

Key words: children's piano cycles, Serhiy Bortkevych's musical heritage, piano performance, pedagogical value, pedagogical repertoire, skill, pedagogical practice.

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

© Музика Л., 2023

Постановка проблеми. Музика для дітей є особливим та самотнім мистецьким явищем, вивчення котрого ніколи не втрачає своєї актуальності. Тема дитячої фортепіанної музики у різний час цікавила багатьох дослідників, зокрема Н. Кашкадамову, В. Кліна, О. Тимошук, О. Фрайта.

Необхідність осмислення історичних реалій і виявлення нових постатей у галузі дитячої фортепіанної музики аргументує звернення до вивчення творчого спадку С. Борткевича. Окрім відомих музично-критичних і наукових матеріалів вітчизняних авторів (В. Кравець, Є. Левкулича, О. Чередниченко), у статті використані відомості із різних зарубіжних джерел: М. Баллан (В. Британія), Б. Тадані (Індія / Канада), В. Калкман (Нідерланди), котрі доклали багато зусиль для популяризації творчого доробку С. Борткевича.

Мета дослідження — висвітлення фортепіанної творчості С. Борткевича для дітей як самотнього мистецького явища. Ця мета зумовлює вирішення наступних **завдань**: окреслити жанрово-стилістичні, педагогічні особливості фортепіанної творчості С. Борткевича; здійснити аналіз фортепіанних творів для дітей («З мого дитинства», «Маленький мандрівник», «Музична дивокнига (за казками Г. Х. Андерсена», «Маріонетки»).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Необхідність осмислення історичних реалій і виявлення міри вивченості предмета дослідження аргументує звернення до робіт, котрі висвітлюють життя і творчість С. Борткевича. Дослідницькі здобутки світової борткевичани у наш час налічують кілька дисертацій, низку дипломних робіт, кілька десятків статей. Теоретичною базою дослідження стали фундаментальні праці з історії фортепіанного мистецтва Н. Кашкадамової, історії музики української діаспори Г. Карась, дисертаційні дослідження Є. Левкулича, О. Чередниченко, статті Т. Казарцевої, О. Качмар.

Методологія дослідження ґрунтується на принципі історизму, що обумовлює необхідність розгляду художніх явищ у нерозривному зв'язку з існуючою на конкретно-історичному етапі розвитку музичного мистецтва традицією. З метою вивчення фортепіанних творів С. Борткевича використані методи: порівняльного аналізу, біографічний, аналіз процесу композиторської діяльності, аналітичний, теоретичний.

Виклад основного матеріалу. Ім'я Сергія Борткевича, українського композитора

польського походження кінця XIX — початку XX століття, тільки з 2000-х років починає входити у вітчизняний музичний контекст. Постає маловідома, трагічна, не отримала гідної оцінки. Арешт після приходу до влади більшовиків, пограбування батьківського будинку у Харкові, зруйнування його могили бульдозером у Відні — усе це сумні факти із біографії митця. Чимало його музичних творів вважалися до якогось моменту втраченими. Але останнім часом дослідники різних країн (Італії, Нідерландів, Канади, Америки, Німеччини) знаходять ноти композитора у приватних архівах. А вже за життя С. Борткевича його музику видавали престижні видавництва Німеччини, Австрії, Угорщини.

В Україні одним із перших його музику почав популяризувати Микола Сукач, диригент Чернігівського симфонічного оркестру «Філармонія», автор книги «Сергій Борткевич: партитура життя». Недавно у Києві відбувся міжнародний музичний фестиваль «Борткевич в Україні», котрий ініціювали молоді музиканти, дослідники його творчості, аспіранти Національної музичної академії ім. П. Чайковського Євген Левкулич та Темур Якубов. На ідею проведення фестивалю відгукнулись музиканти із Болгарії, Італії та США. На концертах були презентовані всі жанри творчості композитора — від фортепіанних мініатюр до масштабних симфонічних полотен. Отже, маємо змогу бачити, що надбання С. Борткевича зацікавили не лише виконавців, а й музикознавців. У контексті композитора-піаніста основу його творчості складають твори для фортепіано, а саме концерти для фортепіано з оркестром, програмні п'єси, дві сонати (остання з яких видана недавно, бо тривалий час була у забутті), вальси, прелюдії, етюди (найвідоміший — ор. 15 № 8), балади, романси тощо.

Грані піанізму С. Борткевича розкриваються у тяжінні до камерного типу висловлювання, акварельності фортепіанних фарб, скромності фактурного малюнку, відсутності зовнішніх ефектів, що виявляє прихильність композитора до мистецтва бідермайера, схильності до усамітнення в домашній атмосфері, у колі близьких за духом людей. Ця складова творчої індивідуальності С. Борткевича доповнюється його постійним інтересом до світу дитинства, як в образно-змістовному, так і дидактично-виховному планах, завдяки чому серію творів умовно можна назвати «музикою для дітей про дітей» [2, с. 154]. Сюди ми відносимо наступні фортепіанні

опуси: ор. 14 «3 мого дитинства», шість п'єс для фортепіано (1911 р.), ор. 21 «Маленький мандрівник» (1922 р.), ор. 30 «Музична дивокнижка (за казками Г. Х. Андерсена» (1925 р.), ор. 54 «Маріонетки», 9 п'єс для фортепіано (1938 р.). Ці збірки репрезентовані програмною музикою, у якій чільне місце займають картини природи, портретні замальовки, емоційні переживання, мотиви мандрів, міста і країни, казкові образи, лялькова тематика тощо. Це невеличкі п'єси ліричного, танцювального, скерцозного, маршового жанрів, із властивими їм скромними масштабами і простотою викладу. Рухливі п'єси (моторні, скерцозні) вимагають такої ж роботи, як етюди, але із тією різницею, що в етюдах художні завдання носять допоміжний характер, а в п'єсах — вони є головною метою. У роботі над танцювальними п'єсами основним завданням є виявлення специфіки, характерності танцю (вальс, мазурка, полька, гопак) і своєрідності ритму. П'єси ліричного характеру розвивають у здобувача музичної освіти музикальність, емоційність, артистичність і виконавську ініціативу завдяки доступності музичної мови, яскравій образності й стислості форми. Твори цієї групи мають педагогічну цінність, оскільки вони спрямовані на поступове оволодіння певними піаністичними навичками та технічними прийомами. Творче завдання — дати можливість дитині зануритись у зміст твору, а потім відтворити його найбільш правдиво, проявити творчість і майстерність виконавця. Для відтворення художнього образу важливо не тільки виконати правильно текстову тканину, а домагатись від учня емоційної насиченості виконання, внутрішнього переживання та відчуття краси твору.

Прикладом може слугувати збірка «Маленький мандрівник». Цикл складається із двох зошитів, куди увійшли 13 п'єс. У сюжеті циклу закладені враження композитора від подорожей 1900 і 1904 років та депортація з Німеччини в 1914 році. У циклі органічно сплетені нитки образів західноєвропейського романтизму із лірикою російських класиків кінця XIX — початку XX століття. Наскрізна ідея, що об'єднує цикл, надає йому ознак єдиності. Мова альбому близька і доступна дітям. Ключовим мотивом є «мотив дороги», котрий об'єднує цілий ряд образів російського національного характеру: верстові стовпи, сани, кибитки. Цікаво, що окремі п'єси представлені жанрами, котрі є характерними для певної країни і розкриваються в мініатюрах: 1. Приготування до подорожі. 2. На санях. 3. Прощання. 4. Відправлення поїзда. 5. Степом. 6. У Польщі (мазурка). 7. Венеція (пісня гондольєра). 8. Неаполь (канцона). 9. Франція (народна пісня). 10. Іспанія (серенада). 11. Англія (екосез). 12. Старовинна Німеччина. 13. Норвегія (в дечому альбом перегукується із «Дитячим альбомом»

П. Чайковського, а інколи — із «Альбомом для юнацтва» Р. Шумана).

Водночас цикл С. Борткевича відрізняється живописністю, звукообразністю, багатою тембральною палітрою. Ця збірка базується на п'єсах ліричного та танцювального змісту.

Лірична мініатюра «Прощання» — це програмна музика, заснована на мотиві мандрів. Характер п'єси сумний, проникливий, щирий. Сама назва вже декларує зміст твору. Можна припустити, що це може бути прощання батьків з дитиною, котрі їдуть у далеку дорогу і важко переживають, що залишають вдома свою кровинку. У коді простежуються ніби останні слова, промовлені одне до одного — «прощай», котрі відтворені короткими мотивами із двох нот, спочатку секундовими, а останній — терцовий.

Ще одна мініатюра «Іспанія» також є досить оригінальною та яскраво імітує іспанський танець. Жіночий — граціозний, жвавий; а чоловічий — із властивою йому різкістю, силою, темпераментом. Народні іспанські танці мають своєрідний колорит і манеру виконання (підскоки, вистукування ніг). Іспанські мотиви у п'єсі композитор передає синкопою на слабку долю такту, використовуючи різноманітні ритмічні поєднання, художні акценти.

Однією із характерних рис композиторського стилю С. Борткевича є театралізація, що яскраво проявилася у п'єсах «Маріонетки» ор. 54 (1938). Дев'ять образів нагадують театр ляльок Карабаса-Барабаса: ексцентричні, веселі і сумні, капризні і стримані. У збірнику 9 мініатюр: «Російська селянська дівчина», «Козак», «Іспанська леді», «The Tirolese», «Маркіз», «Китаець», «Плюшевий ведмедик», «Удар Арлекіна». Особливої уваги заслуговує мініатюра «Китаець». С. Борткевич по-своєму любив Схід, мелодіями котрого пронизана одна із кращих сторінок його творчості — балет «Тисяча і одна ніч» ор. 37. Чи не єдиною спробою звернення композитора до атональності є п'єса «Китаець» — порцелянова іграшка з рухомою головкою. Органічне поєднання зменшених інтервалів, пентатоніки, хроматизмів, ритмічної одноманітності, високого регістру і форшлагів надає темі загадковості, крихкості, примхливості. Форма періоду асиметричної будови (15+15) створює враження одноманітності і незавершеності: несподівано для слухача фігурка поступово зупиняється, видаючи ледь вловимий подих пружини.

У 2008 році у видавництві «Композитор. Санкт-Петербург» вийшла збірка Борткевича «Музична дивокнижка (за казками Г. Х. Андерсена)» як навчальний посібник для молодших і середніх класів музичної школи. У 1835–1842 роках Г. Х. Андерсен випустив у світ два томи збірника «Казки, розказані дітям», пояснивши: «Я... по-своєму переказав старі казки, почуті мною в дитинстві...». С. Борткевич, працюючи

над музичним втіленням казок (1925), вже по-своєму переказав їх дорослим і дітям.

Цикл С. Борткевича «Музична дивокнига» ор. 30 складається із 12 різнохарактерних, образних п'єс: яскравих, гармонічно вишуканих і зручних в піаністичному відношенні (адже написав їх блискучий піаніст і педагог), пов'язаних між собою тематикою та сюжетами. Незважаючи на те що автор назвав ці п'єси картинками, тобто наголосив на зображальних якостях, він підсилює їх імпресіоністичними рисами, притаманними музичній мові, завдяки котрим виникає єдина оповідна лінія. Специфічними засобами музики композитор відтворив персонажі казок Г. Х. Андерсена: 1. Принцеса на горошині. 2. Дзвін. 3. Стійкий олов'яний солдатик. 4. Ангел. 5. Квіти маленької Іди (вальс). 6. Соловей. 7. Цілком вірно. 8. На могилі дитини. 9. Метелик. 10. Гидке каченя. 11. Золотий хлопчик. 12. Бронзовий кабан. Як і в альбомі для юнацтва Р. Шумана, у циклі С. Борткевича присутня ідея «шляху митця», його професійного становлення, а також розуміння філософського питання життя та смерті. Причому такий прихований підтекст знаходить втілення переважно у музичних образах, їх емоційному ладі. Суть цих образів інколи буває протилежною сюжетам обраних казок Г. Х. Андерсена. Наприклад, у першій п'єсі «Принцеса на горошині» головним дійовим персонажем стає горошина. Композитор опускає переживання принца з приводу відсутності справжньої принцеси, опис сцен страшної бурі, блискавки, гуркоту грому, проливної дощу. У нього все жваво (*allegretto*) і з гумором (12/8, *staccato*, *capriccioso*).

Всупереч задекларованим картинкам С. Борткевич за допомогою музичних образів та синтаксису створює рельєфну лінію емоційних «подій», у котрих знайшли віддзеркалення провідні теми музичної естетики зламу століть. Це — зіставлення образів безтурботності та недобрих передчуттів («Принцеса на горошині»), імпресіоністичний пейзаж («Дзвін»), екстатичний «політ» («Метелик»), образ померлих дітей («Діти у могилі»). Працюючи над музичним втіленням казок датського письменника, С. Борткевич оригінальним чином переповідає їх дорослим і дітям. Характерна особливість циклу полягає в тому, що композитор торкається теми смерті, вважаючи, що така музика здатна не лише викликати співпереживання, а й до глибини душі стривожити юних музикантів, дитячою мовою дати відчуття й зрозуміти, що на землі немає нічого вічного. П'єси циклу вирізняються індивідуальними якостями форми, мелодійним багатством і майстерністю гармонії.

Ще одна збірка «3 мого дитинства» ор. 14 (1911) складається із 6 мініатюр: «Те, що співала

няня», «Темна кімната», «Урок танцю», «Перше кохання», «Перша печаль», «Коли я стану великим». Аналогічне коло образів нагадує «Дитячу» М. Мусоргського. Спорідненість відчувається не тільки у назвах п'єс «З нянею» — «Те, що співала няня»; «У кутку» — «Темна кімната», а й у почутті нез'ясованого страху, котрий достеменно із твором Мусоргського постає у розвитку: від зародження до кульмінації. У першій п'єсі композитор оживляє свої спогади поетичним заголовком «Те, що співала няня». В автобіографії композитор звертається до неї — «дорога мені людина», «не слуга, а член сім'ї», назавжди зберігаючи в пам'яті сердечну любов до неї. Наступні п'єси сюїти «Темна кімната» і «Урок танцю» передають одночасно страх і гармонію, що панують у душі героя. Акцентуючи увагу на ритмі, темпі й динаміці, композитор малює химерні картини, що народжуються в уяві героя. Радісне переживання буття і безмежне відчуття щастя наступної п'єси пом'якшують враження від попередньої мініатюри. Завершує сюїту найяскравіша і динамічна п'єса «Коли я стану великим». У ній не тільки акцентується мотив юності, що розриває душу мріями про щастя, але й звучить знайома тема п'єси «Перше кохання» — «*She will be my wife*» («Вона буде моєю дружиною») [9, 145].

Усі дитячі фортепіанні цикли С. Борткевича виразно демонструють вагоме значення програмності у розкритті образного змісту фортепіанних творів. Як відзначала К. Зіпа, «емоційна виразність, надзвичайно яскрава, нерідко явна образність музики, котра часто викликає в уяві зорові асоціації, багато в чому посилюється завдяки слову, його здатності конкретизувати образний зміст, зробити його зрозумілим і доступним» [1, с. 223].

Висновки. У культуротворчих процесах України значиму роль відіграли митці, котрі проживали й творили поза межами держави. Музичне мистецтво, створене українськими композиторами за кордоном, належить українській культурі, тому повернення і вивчення їхньої багатогранної діяльності є одним із пріоритетних напрямів мистецьких досліджень. Фортепіанна творчість С. Борткевича широко представлена програмною музикою, в котрій домінують картини природи, портретні замальовки, любовні переживання, мотиви подорожей, описи міст і країн, казкові образи, лялькова тематика тощо. Композиторські надбання С. Борткевича заслуговують уваги щодо залучення його спадщини у навчальний репертуар сучасних спеціалізованих музичних закладів для поглиблення виховного й пізнавального процесу музично-естетичного виховання дітей та молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зіпа К. Роль програмних творів у навчально-педагогічному репертуарі ДМШ (на прикладі фортепіанних п'єс С. Борткевича). Мистецька освіта ХХІ століття: теорія і практика : зб. матеріалів наук.-практ. конф. Київ, 27–28 жовтня 2009 р. Київ : НАКККіМ, 2010. С. 219–223.
2. Казарцева Т. С. Музично-педагогічні традиції та принципи фортепіанної освіти у творчості «Забутого романтика» Сергія Борткевича. *Світ науки, культури, освіти*. 2014. № 2(45). С. 153–155.
3. Калениченко А., Муха А. Борткевич Сергій Едуардович. Українська музична енциклопедія / ред. кол.: Г. Скрипник, А. Калениченко, І. Сікорська та інші. Київ : Інститут мистецтвознавства фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України, 2006. Т. 1. С. 252.
4. Карась Г. В. Музична культура української діаспори у світовому часопросторі ХХ століття : монографія. Івано-Франківськ : Тіповіт, 2012. 1164 с.
5. Качмар О., Барило С. Формування виконавських навичок на прикладі фортепіанних п'єс забутих українських композиторів першої третини ХХ століття. *Обрії*. Івано-Франківськ, 2013. № 2(37). С. 14–17.
6. Кашкадамова Н. Історія фортеп'янного мистецтва. ХІХ сторіччя : підручник. Тернопіль : АСТОН, 2006. 608 с.
7. Левкулич Є. О. Фортепіанна спадщина Сергія Борткевича у актуальному просторі виконавського мистецтва ХХ — початку ХХІ століття : дис. ... канд. мистецтвознавства : 26.00.01. Київ, 2021. 367 с.
8. Новосядла І. С. Сучасні тенденції формування українського фортепіанного репертуару для дітей (кінець ХХ — початок ХХІ ст.) : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства. Київ, 2011. 145 с.
9. Сукач М. Сергій Борткевич: партитура життя. Художньо-документальна мозаїка. Чернігів : Десна Поліграф, 2018. 136 с.
10. Чередниченко О. Фортепіанна творчість С. Борткевича в світлі класико-романтичної традиції: дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03. Харків, 2008. 260 с.
11. Якубов Т. А. Концепти періодизації творчості Сергія Борткевича: історіографія та новий погляд / Українське музикознавство : наук.-метод. зб. Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2017. Вип. 45. С. 49–70. DOI: <https://doi.org/10.31318/0130-5298.2019.045.189971>

REFERENCES

1. Zipa, K. (2010). Rol prohrannykh tvoriv u navchalno-pedahohichnomu repertuari DMSH (na prykladi fortepiannykh pies S. Bortkevycha) [The Role of Program Works in Educational Pedagogical Repertoire of Children Music Schools (Serhiy Bortkevych's piano pieces)]. *Mystetska osvita XXI stolittia: teoriia i praktyka*, zb. materialiv nauk.-prakt. konf., Kyiv, 27–28 zhovtnia, 2009 r., Kyiv: NAKKKiM, 219–223 [in Ukrainian].
2. Kazartseva, T. S. (2014). Muzychno-pedahohichni tradytsii ta pryntsyipy fortepiannoi osvity u tvorchosti «Zabutoho romantyka» Serhii Bortkevycha [Musical and Pedagogical Traditions and Principles of Piano Education in the Works of “Forgotten Romantic” by Serhiy Bortkevych]. *Svit nauky, kultury, osvity*, 2(45), 153–155 [in Ukrainian].
3. Kalenychenko, A., & Mukha, A. (2006). Bortkevych Serhii Eduardovych [Serhiy Eduardovych Bortkevych]. *Ukrainska muzychna entsyklopediia*, red. kol: H. Skrypnyk, A. Kalenychenko, I. Sikorska ta inshi. Kyiv: Instytut mystetstvoznavstva folklorystyky ta etnolohii im. M. T. Rylskoho NAN Ukrainy, T. 1, 252 [in Ukrainian].
4. Karas, H. (2012). Muzychna kultura ukrainskoi diaspory u svitovomu chasoprostori XX stolittia [Musical Culture of the Ukrainian Diaspora in the World Space of the 20th Century]. *Ivano-Frankivsk*, 1164 [in Ukrainian].
5. Kachmar, O., & Barylo, S. (2013). Formuvannia vykonavskykh navychok na prykladi fortepiannykh pies zabutykh ukrainskykh kompozytoriv pershoi tretyny XX stolittia [Formation of Performing Skills on the Example of Piano Pieces by Forgotten Ukrainian Composers of the First Third of the Twentieth Century]. *Ivano-Frankivsk*, 14–17 [in Ukrainian].
6. Kashkadamova, N. B. (2006). Istoriia fortepiannoho mystetstva XX storichchia [History of Piano Art in the 19th century]. *Ternopil: ASTON*, 608 [in Ukrainian].
7. Levkulych, Ye. O. (2021). Fortepianna spadshchyna Serhii Bortkevycha u aktualnomu prostori vykonavskoho mystetstva XX — pochatku XXI stolittia [The Piano Heritage of Serhiy Bortkevych in the Contemporary Space of the Performing Arts of the Twentieth and Early Twenty-First Centuries]. *Kyiv*, 367 [in Ukrainian].
8. Novosiadla, I. S. (2011). Suchasni tendentsii formuvannia ukrainskoho fortepiannoho repertuaru dlia ditei (kinets XIX — pochatok XX st.) [Modern Tendencies of Formation of the Ukrainian Piano Repertoire (kinets XIX — pochatok XX st.)].

- for Children (the end of the 20th — the beginning of the 21st century)]. Kyiv: Natsionalna akademiia nauk Ukrainy, 285 [in Ukrainian].
9. Sukach, M. (2018). Serhii Bortkevych: partytura zhyttia [Sergey Bortkevich: The Score of Life]. Khudozhnio-dokumentalna mozaika, Chernihiv: Desna Polihraf, 136 [in Ukrainian].
 10. Cherednychenko, O. (2008). Fortepianna tvorchist S. Bortkevycha v svitli klasyko-romantychnoi tradytsii [The Piano Works by S. Bortkevych in the Classical-Romantic Tradition]. Kharkiv, 260 [in Ukrainian].
 11. Yakubov, T. A. (2017). Kontsepty periodyzatsii tvorchosti Serhii Bortkevycha: istoriohrafia ta novyi pohliad [Concepts of Periodization of Serhiy Bortkevich's Work: Historiography and a new perspective] *Ukrainske muzykoznavstvo: nauk.-metod. zb. nats. muz. akad. Ukrainy im. P. I. Chaikovskoho*, Kyiv, Vyp. 45, 49–70 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.31318/0130-5298.2019.0.45.189971>

*Стаття надійшла до редакції 27.10.2023 р.
Прийнято до друку 05.11.2023 р.*

Наукове видання

№ 8

Музичне мистецтво

в освітологічному дискурсі

Musical Art in the Educological Discourse

Науковий журнал

Кубг.еду.юа

Науково-методичний центр видавничої діяльності
Київського університету імені Бориса Грінченка

Завідувачка НМЦ видавничої діяльності *М. М. Прядко*
Відповідальна за випуск *А. М. Даниленко*

Над виданням працювали *О. А. Марюхненко, Л. Ю. Столітня,*
Т. В. Нестерова, Н. В. Клименко

Підписано до друку 28.12.2023 р. Формат 60x84/8.
Ум. друк. арк. 8,6. Наклад 100 пр. Зам. № 4-13.

Київський університет імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК No 4013 від 17.03.2011 р.

Попередження! Згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» жодна частина цього видання не може бути використана чи відтворена на будь-яких носіях, розміщена в мережі «Інтернет» без письмового дозволу Київського університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.