

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКІ МИСТЕЦЬКІ СТУДІЇ

Науковий журнал

Випуск 2 (3)



Видавничий дім
«Гельветика»
2023

Головний редактор:

Ніколаї Г. Ю. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музичного мистецтва і хореографії, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Члени редакційної колегії:

Dariusz W. Skalski – доктор педагогічних наук, кандидат наук з фізичної культури, інженер, професор, Академія фізичного виховання і спорту ім. Є. Снядецького (Польща)

Marcin Gierczyk – доктор педагогічних наук, професор Інституту педагогіки, Сілезький університет в Катовіце (Польща)

Melanie Wald-Fuhrmann – професор, директор кафедри музики, Інститут емпіричної естетики Макса Планка (Німеччина)

Reda Jacynė – доктор соціальних наук, приват-професор, Клайпедський університет (Литва)

Бермудес Д. В. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики спорту, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Білова Н. К. – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри музично-інструментальної підготовки, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Благова Т. О. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри хореографії, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Бойченко М. А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Бондар Є. М. – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри хорового диригування, Одеська національна музична академія імені А.В. Нежданової

Каплієнко-Ілюк Ю. В. – доктор мистецтвознавства, доцент, професор кафедри музикознавства, композиції та виконавської майстерності, Дніпровська академія музики імені М. Глінки

Кьон Н. Г. – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри вокально-хорової підготовки, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Мартинюк А. К. – доктор педагогічних наук, кандидат мистецтвознавства, професор, професор кафедри музичного мистецтва і методики навчання, Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Мозгальова Н. Г. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Никифоров А. М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри образотворчого мистецтва та дизайну, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Овсяннікова-Трель О. А. – доктор мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри історії музики та музичної етнографії, Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової

Овчаренко Н. А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки, Криворізький державний педагогічний університет

Чеботаренко О. В. – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри мистецтвознавства, інструментальної та хореографічної підготовки, Криворізький державний педагогічний університет

Чистякова І. А. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Шип С. В. – доктор мистецтвознавства, професор, член Європейської Академії (Academia Europaea) професор кафедри музичного мистецтва і хореографії, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

**Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet Вченою радою
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
протокол № 5 від 30 листопада 2023 року**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія KB № 25300-15240P від 02.11.2022 р.

На підставі Наказу МОН України № 1309 від 25 жовтня 2023 року (додаток 4)
журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»)
у галузі педагогічних наук та в галузі культури і мистецтва

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення
StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl

Автори несуть відповідальність за зміст та якість статті,
а також за достовірність та оригінальність поданих матеріалів.

ISSN 2786-8079 (print)
ISSN 2786-8087 (online)

© ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського, 2023

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ**Н. В. Ашихміна, Ден Сіює**

Професійно-суб'єктна позиція майбутніх магістрів музичного мистецтва: сутність поняття. 5

С. І. Бендікова

Музична освіта в Ізраїлі: історичний, теоретичний та методичний аспекти..... 9

Б. О. Андрейчик

Методичні засади формування культурної компетентності учнів у процесі композиторської творчості в закладах загальної середньої освіти.....17

М. А. Бойченко, М. В. Акалович

Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва в Україні та Австрії: порівняльний аспект..... 21

Ю. І. Волкова

Хореографічне виховання дітей молодшого шкільного віку засобами українського фольклору..... 27

З. С. Дубовий

Засвоєння студентами вокальних професійних навичок у процесі дистанційного навчання: актуальні проблеми та шляхи їх вирішення 32

В. М. Міщанчук

Використання тренінгових технологій в інструментально-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва..... 38

О. С. Овчаренко-Пєшкова

Здоров'язбережувальні технології як засіб формування художньо-творчої компетентності учнів на уроках музичного мистецтва..... 43

Г. О. Рало

Феномен тремоло в музично-інструментальному виконавстві: науковий дискурс..... 49

Joseph Rai Mendoza Rivas, I. O. Khmelevska

The phenomenon of performance-methodological competence of a future music pedagogue: essential and functional characteristics..... 54

А. О. Ходот

Феноменологія сценічного іміджу в контексті навчання естрадного співу..... 63

Чжао Бейбей

Образотворче мистецтво в китайській школі: контекст інтеграції..... 69

С. В. Шип, Лянь Юйцзін

Чинники художньої семантики вокальної музики..... 75

Г. Ю. Ніколаї, Бянь Наньнань

Антропологічні засади підготовки викладачів мистецького профілю..... 82

РОЗДІЛ 2. МОДЕРНІ ПОШУКИ У ПРОСТОРИ МИСТЕЦТВА**А. М. Никифоров**

Матаідеалізм або теоретико-методологічний концепт авторського художнього стилю.....88

Се Пенцзо

«Das Lied von der Erde» Густава Малера в жанрово-стильовому аспекті..... 95

О. В. Чеботаренко

Майстер-клас як форма професійного діалогу в контексті типологічного підходу..... 103

CONTENTS

SECTION 1. CURRENT ISSUES OF ART PEDAGOGY

N. V. Ashykhmina, Deng Xiyue

Professional-subject position of future musical art master's degree students: essence of the concept.....5

S. I. Bendikova

Music education in Israel: historical, theoretical and methodical aspects.....9

B. O. Andreichyk

Methodological principles of forming pupils' cultural competence in the process of composing creativity in general secondary education institutions.....17

M. A. Boichenko, M. V. Akalovych

Professional training of future specialists in the field of musical art in Ukraine and Austria: a comparative aspect.....21

Yu. I. Volkova

Choreographic education of primary school pupils by means of Ukrainian folklore.....27

Z. S. Dubovyi

Acquisition of students' vocal professional skills in terms of distance learning process: current issues and ways to solve them.....32

V. M. Mishchanchuk

Use of training technologies in the instrumental-performing training of future music art teachers....38

O. S. Ovcharenko-Peshkova

Health protection technologies as a means of forming artistic and creative competence of students in music lessons.....43

G. O. Ralo

The phenomenon of tremolo in musical and instrumental performance: a scientific discourse....49

Joseph Rai Mendoza Rivas, I. O. Khmelevska

The phenomenon of performance-methodological competence of a future music pedagogue: essential and functional characteristics.....54

A. O. Khodot

Phenomenology of stage image in the context of learning popular singing.....63

Zhao Beibei

Fine arts in a chinese school: the context of integration.....69

S. V. Shyp, Liang Yujin

Factors of artistic semantics of vocal music.....75

H. Yu. Nikolai, Bian Nannan

Anthropological foundations of art teachers training.....82

SECTION 2. MODERN STUDIES IN ART AREA

A. M. Nykyforov

Metaidealism or theoretical and methodological concept of author's artistic style.....88

Xie Pengzuo

"Das Lied von der Erde" by Gustav Mahler in genre and style aspect.....95

O. V. Chebotarenko

Workshop as a form of professional dialogue in the context of the typological approach.....103

РОЗДІЛ 1. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Наталія Віталіївна Ашихміна
Ден Сіює

Професійно-суб'єктна позиція майбутніх магістрів музичного мистецтва: сутність поняття

УДК 378.091.12:78-051
DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.1>

Наталія Віталіївна Ашихміна
кандидат педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри
вокально-хорової підготовки
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
ORCID: 0000-0001-8843-5217

Ден Сіює
аспірантка кафедри музичного
мистецтва і хореографії
ДЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
ORCID: 0009-0007-2036-5882

У дослідженні акцентовано увагу на важливості вивчення проблеми формування професійно-суб'єктної позиції майбутніх магістрів музичного мистецтва. Здійснений теоретичний аналіз наукових джерел дозволив констатувати, що цей процес стає пріоритетним, вимагаючи від здобувачів активної художньо-освітньої діяльності та самовизначення в майбутньому професійному середовищі. Розглядаються ключові аспекти професійно-суб'єктної позиції: внутрішня здатність майбутніх фахівців до самовизначення, свобода вираження власної позиції та стратегічне проєктування професійного розвитку. Майбутні магістри музичного мистецтва характеризуються як особистості, здатні самостійно планувати та визначати власний вектор професійного становлення. Вивчення заявленої проблеми містить психологічні та педагогічні аспекти, а також акцентує увагу на галузь музичного мистецтва. Суб'єктність майбутнього магістра музичного мистецтва розглядається як характеристика його художньо-освітньої активності, головним елементом якої є суб'єктна позиція, в якій реалізуються суб'єктне ставлення до себе через призму майбутньої професійної діяльності. Професійно-суб'єктна позиція майбутніх магістрів музичного мистецтва є індивідуальною інтегральною характеристикою особистості, яка зумовлює визначення системи ціннісних пріоритетів особистісного та професійного самоусвідомлення й саморозвитку в процесі художньо-освітньої діяльності, що проявляється у проєктуванні індивідуальних стратегій реалізації професійного цілепокладання в музичній галузі. Професійно-суб'єктна позиція віддзеркалює спосіб саморозвитку та самореалізації, який проявляється у створенні власної системи способів професійної діяльності, напрацюванні особистісних критеріїв для визначення ефективності цієї діяльності та сформованості здатності до творчого проєктування стратегій особистісного та професійного розвитку.

Ключові слова: суб'єктність, професійна діяльність, цінність, саморозвиток, проєктування, стратегія, професійно-суб'єктна позиція, майбутні магістри музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Нині глобалізація та трансформація всіх галузей суспільства, як України, так і Китаю, вимагає від закладів вищої освіти змінювати та вдосконалювати вектори професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема і в галузі музичного мистецтва. Сьогодні виникла нагальна потреба у високоосвічених особистостях, здатних швидко ухвалювати вірні рішення та прогнозувати ймовірні наслідки. У зв'язку з цим, пріоритетним завданням сучасної мистецької освіти стає формування професійно-суб'єктної позиції майбутніх фахівців, що передбачає не пасивне очікування, а активну діяльність з опорою на себе, свій особистісний потенціал.

Труднощі, пов'язані з досягненням цієї освітньої мети, зумовлені не стільки тим, що професійна підготовка в межах закладу вищої мистецько-педагогічної освіти не може і не повинна бути зорієнтована на незмінювані зразки, стандарти та шаблони, скільки тим, що ці еталони можуть трансформуватися та вдосконалюватися не лише протягом десятиліть, а й дуже швидко та стрімко. У зв'язку з цим, актуальною стає ідея про те, що формування осіб як суб'єктів професійної діяльності в сучасну

епоху повинно передбачати динамічність суб'єкт-об'єктних відносин, сукупність яких утворює в своєму єднанні характерну для особистостей позицію. Як слідство, вивчення потребує проблема формування професійно-суб'єктної позиції майбутніх магістрів музичного мистецтва, яке слід розпочати з визначення сутності цієї позиції.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти проблеми суб'єктності особистості висвітлювали у своїх працях такі зарубіжні філософи, психологи та педагоги, як: Дж. Дьюї, А. Камю, К. Роджерс, Е. Фромм та інші. Зокрема, французький філософ і письменник А. Камю (Camus, 1999), автор праць з екзистенціалізму, вивчав питання свободи та сенсу життя, концентруючи увагу на індивідуальності особистості. Він підкреслював важливість індивідуальності в умовах визнання абсурдності світу. Кожна особистість, на думку А. Камю, повинна визначити власний сенс життя, незалежно від відсутності загального або об'єктивного сенсу, а суб'єктність може виявлятися через творчість та вираження власного внутрішнього світу в умовах абсурдності.

Е. Фромм (Fromm, 1994), німецько-американський психоаналітик і філософ, досліджував

питання особистісного розвитку та взаємодії із суспільством, висловлюючи думку про те, що свобода супроводжується відповідальністю. На думку вченого, формування суб'єктної позиції ґрунтується на усвідомленні особистої відповідальності за свої вибори та дії, а також на необхідності пошуку особистого сенсу життя.

Американський філософ і педагог, Дж. Дьюї (Dewey, 1929), підходив до проблеми формування суб'єктної позиції особистості як до невід'ємного елементу процесу освіти, в якому акцент робиться на досвіді, взаємодії та впровадженні індивідуального підходу до навчання.

Узагальнюючи умовиводи американського психолога К. Роджерса (Rogers, 1965), можна простежити акцент на внутрішньому розвитку індивідуальності людини, самореалізації та створенні позитивного внутрішнього образу себе, що сприяє особистісному зростанню та формуванню суб'єктної позиції.

Серед українських учених, які зосереджували увагу на проблемі формування суб'єктності особистості через ідею індивідуального підходу до освіти та врахування унікальності кожного індивіда та його особистісного потенціалу, слід виокремити І. Зязюна (Зязюн, 2000).

Питання розробки організаційно-методичних засобів, що сприяють формуванню суб'єктної позиції майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва через реалізацію творчих можливостей, висвітлено в дослідженнях таких вітчизняних педагогів у галузі мистецької педагогіки, як-от: Т. Дорошенко, А. Зайцева, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Саїк, Н. Сегеда, П. Харченко, О. Щолокова.

Т. Дорошенко (Дорошенко, 2016) вивчає суб'єктно-особистісний підхід із позиції теоретичної основи забезпечення ефективності підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. В дослідженнях А. Зайцевої зазначається, що «ствердження власної суб'єктності, знаходження контакту особистості з власною глибинною сутністю відбувається через культуру, а освіта, як невід'ємна складова і форма трансляції культури, має забезпечувати формування творчої, конкурентоспроможної, екзистенційно-вільної і одночасно відповідальної особистості майбутнього фахівця в галузі музичного мистецтва» (Зайцева, 2017, с.5).

Мета статті полягає у визначенні сутності поняття «професійно-суб'єктна позиція майбутніх магістрів музичного мистецтва».

Методологія дослідження. Методологічною основою дослідження є філософські та психологічні теорії діяльності, теорії та концепції, які розкривають проблеми людського буття, учіння про рефлексивну природу людської свідомості. Джерелами дослідження є фундаментальні положення: про людину як суб'єкт діяльності та її суб'єктність (М. Гайдеґґер, А. Маслоу, Ж.-П. Сартр та інші); про

рефлексивну природу свідомості та мислення особистості (Е. Гуссерль, Дж. Дьюї, Дж. Локк та інші); про єдність позиції та спрямованості людини (М. Бубер, А. Камю, К. Роджерс, В. Франкл та інші).

Суттєве значення в концептуальному плані мають: теорія цінностей, розроблена у філософських дослідженнях (Ф. Ніцше, А. Швайцер, М. Шелер та інші); основні положення методології мистецької педагогіки, теорії та методики музичного навчання (Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Ніколаї, О. Реброва, С. Шип та інші); положення про сутність цілісного художньо-педагогічного процесу та його зумовленості трансформаційними процесами (О. Олексюк, О. Отич, А. Растригіна та інші).

Серед теоретичних методів використовувалися такі, як аналіз і синтез, абстрагування та конкретизація, порівняння та узагальнення. Зазначені методи використовувалися для уточнення поняття «професійно-суб'єктна позиція майбутніх магістрів музичного мистецтва».

Результати та їх обговорення. Трансформаційні процеси, які відбуваються в сучасному світі, вимагають від майбутніх магістрів музичного мистецтва не лише високого професійного рівня, грамотності, мобільності, але й сформованої суб'єктної позиції, яка б визначала їхнє місце в галузі музичного мистецтва та суспільстві. Сьогодні такі майбутні фахівці проходять інтенсивну фахову підготовку в закладах вищих мистецької освіти, де мають змогу розвивати свої творчі здібності, виконавські вміння, розширювати обсяг знань у галузі музичного мистецтва тощо. Вони можуть обирати спеціалізації в різних галузях, таких, як виконавство (за різним фахом), композиція, музикознавство або музична педагогіка. При цьому, майбутні маїстри музичного мистецтва мають різноманітні кар'єрні цілі, зокрема такі, як: виступи у великих концертних залах, робота викладачами, музичними педагогами, дослідниками музики, аранжувальниками, звукорежисерами тощо. Тому поняття суб'єктності стає ключовим професійним фактором, що впливає на вектор формування особистісних рис та фахових якостей, які дозволять здобувачам вищої освіти вийти за межі стандартних рамок і зробити свій внесок у розвиток галузі музичного мистецтва.

Суб'єктність особистості Дж. Дьюї (Dewey, 1929) та Е. Фромм (Fromm, 1994) розглядали як якісну своєрідність індивіда, пов'язану з його цілепокладанням, свободою, відповідальністю та розвитком. Інший відомий психолог, К. Роджерс (Rogers, 1965), хоча не використовував сам термін «суб'єктність» у своїх дослідженнях, але розвивав ідеї, які можна тлумачити як розуміння цього феномена в даному контексті. Американський учений акцентував увагу на значенні внутрішньої мотивації, потреб, цілей, установок, емоцій, самовизначення особистості

в процесі вдосконалення та перетворення її як суб'єкта тієї чи іншої сфери діяльності.

Ж.-П. Сартр (Sartre, 1976) у своїх дослідженнях акцентував увагу на понятті «*pour-soi*» (для себе), яке вивчав з позиції суб'єктності та індивідуальної свободи і стверджував, що суб'єктна позиція визначає продуктивний характер діяльності особистості через спрямування на пізнання та перетворення культури й себе в культурі. Враховуючи думку вченого, можна зробити висновок про те, що мистецька, зокрема музична, освіта є «транслятором» і «перекладачем» культури як досвіду художньо-освітньої діяльності, необхідного для формування суб'єктної позиції майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Український педагог І. Зязюн (Зязюн, 1997) вивчав феномен суб'єктності через категорію «суб'єктна позиція особистості» й акцентував увагу на активному і свідомому включенні індивіда в освітній процес. Умовиводи вченого свідчать про те, що суб'єктна позиція віддзеркалює індивідуальність педагога, суб'єктивність його особистісної позиції, вихід за межі діяльності, визначення перспектив подальшого саморозвитку, вектор свідомого та активного залучення до освітнього процесу та професійного саморозвитку.

Майбутній магістр музичного мистецтва як сформована та цілісна особистість є своєрідним складним конгломератом якісних рис, які взаємодіють для визначення її індивідуальності та міри професійної зрілості. Ключовим елементом цієї особистості є її внутрішня здатність до професійного самовизначення, яка означає глибоке розуміння фахових цінностей, переконань і прагнень. Мова йде не просто про прояв внутрішнього «Я», а й про активний процес формування власної ідентичності.

Іншим важливим аспектом є свобода вираження власної професійної позиції. Це проявляється через здатність чітко усвідомлювати основні характеристики майбутньої професії, аналізувати й узагальнювати художньо-освітню інформацію у процесі фахової підготовки, самостійно обирати поведінку, брати відповідальність за свої художньо-освітні вчинки з урахуванням особистих професійних цілей, цінностей і зовнішніх чинників.

Нарешті, в контексті формування професійно-суб'єктної позиції майбутніх магістрів музичного мистецтва важливо наголосити на проектуванні та реалізації стратегій мистецької освіти та фахової підготовки. Мова йде про планування власного професійного розвитку, усвідомлення особистих потреб у навчанні та безупинний пошук можливостей для самовдосконалення.

У студентському віці особливо проявляється виражене прагнення до професійно-особистісного саморозвитку. Саморозвиток особистості майбутнього магістра музичного мистецтва – це резуль-

тат організованого впливу художньо-освітнього процесу на систему взаємин здобувач-викладач-здобувач, у якій майбутній фахівець трансформується завдяки енергії своєї суб'єктності. Міра його суб'єктності залежить від ступеня професійно-суб'єктної позиції та залученості до процесу «співпереживання» іншим суб'єктам художньо-освітнього процесу.

Майбутня соціальна роль, а також усвідомлення її майбутніми магістрами музичного мистецтва впливають на сутність розуміння суб'єктності, надаючи їй нові характеристики. Порівняно із суб'єктною учнів, що обмежується самовизначенням їх як осіб, які вчаться, суб'єктність майбутніх фахівців отримує більш ширший контекст. Вона розглядається із професійно-суб'єктної позиції, тобто майбутні магістри музичного мистецтва – це не тільки особи, які здобувають мистецьку освіту, а ще є суб'єктами професійної діяльності в майбутньому. Це означає, що вони будуть виконувати певні розвивальні функції, зокрема сприяючи вихованню молодого покоління.

Проблема формування професійно-суб'єктної позиції в процесі фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва акцентує увагу на реалізації пізнавальної функції мистецтва. Під час вивчення мистецтва здобувач, як суб'єкт освітньої діяльності, не лише інтелектуально осмислює художні образи, але й емоційно переживає їх. У багатовимірності змісту цих образів майбутні фахівці відкривають для себе щось особливе, що найбільше відповідає їх власним інтересам та світогляду.

Тьюторство викладачів визначає напрям художнього сприйняття майбутніх магістрів музичного мистецтва та допомагає їм осмислити індивідуальний контекст творів. Однак, якщо художнє світосприйняття викладачів і майбутніх фахівців не «збігаються», може виникнути ризик «гальмування» особистісного контексту у власному сприйнятті майбутніми фахівцями образного змісту музичних творів. Навпаки, суб'єктний підхід до осмислення художнього сенсу музичного мистецтва створює підґрунтя для забезпечення пізнавальної дії мистецтва і, що ще важливіше, для його трансформаційного впливу на суб'єктність майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Таким чином, важливість взаємодії між світосприйняттями викладачів і здобувачів у контексті їх фахової підготовки підкреслюється не лише як важливий аспект художньо-педагогічного процесу, але й як ключовий фактор у формуванні професійно-суб'єктної позиції майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Узагальнюючи вищезазначене, зазначимо, що суб'єктність майбутніх магістрів музичного мистецтва є характеристикою їх художньо-

освітньої активності. Більш того, головним елементом такої активності є суб'єктна позиція, в якій реалізуються суб'єктне ставлення до себе через призму майбутньої професійної діяльності. Отже, відбувається смислопошукова робота і, як слідство, в майбутніх магістрів музичного мистецтва коригується та «вибудовується» система ціннісних ставлень, відносин, установок, особистісних і професійних пріоритетів, що визначають, зокрема, проєктування, зміст та реалізацію художньо-освітніх стратегій і векторів фахової підготовки. Тому можна зробити припущення, що професійно-суб'єктна позиція майбутніх магістрів музичного мистецтва віддзеркалює спосіб саморозвитку та самореалізації, який проявляється у створенні власної системи професійних способів діяльності, напрацюванні особистісних критеріїв цієї діяльності, здатності до творчого проєктування особистісних і професійних стратегій.

Отже, професійно-суб'єктною позицією майбутніх магістрів музичного мистецтва можна вважати індивідуальну інтегральну характеристику особистості, яка зумовлює визначення системи ціннісних пріоритетів особистісного та професійного самоусвідомлення й саморозвитку в процесі художньо-освітньої діяльності, що проявляється в проєктуванні індивідуальних стратегій реалізації професійного цілепокладання в музичній галузі.

Перспективним стане вивчення професійно-суб'єктної позиції майбутніх магістрів музичного

мистецтва з урахуванням міри їх фахового ідентитету та готовності до взаємодії із сучасними викликами галузі мистецької освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дорошенко, Т. (2016). Суб'єктно-особистісний підхід як теоретична основа забезпечення ефективності підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*, 3, 85-89.
2. Зайцева, А. (2017). *Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва : теорія, методологія, методичні аспекти*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.
3. Зязюн, І. А. (1997). *Краса педагогічної дії*. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу.
4. Зязюн, І. А. (2000). *Педагогіка добра : ідеали і реалії*. Київ: МАУП.
5. Camus, A. (1999). *Le Mythe de Sisyphé*. Paris: Editions Gallimard.
6. Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. New York: Dover Publications. <http://www.scienzepostmoderne.org/OpereComplete/Dewey.John..Experience%20and%20Nature%20%281925,%201929%29.pdf>
7. Fromm, E. (1994). *Escape from Freedom*. New York: Henry Holt & Co.
8. Rogers, C. R. (1965). Some Thoughts Regarding the Current Philosophy of the Behavioral Sciences. *Journal of Humanistic Psychology*, 5(2), 182-194. <https://doi.org/10.1177/002216786500500207>
9. Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.
10. Sartre, J.-P. (1976). *L'Être et le Néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris : Gallimard.

Professional-subject position of future musical art master's degree students: essence of the concept

Nataliia Vitaliivna Ashykhmina,
PhD of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Head of the Department of Vocal
and Choral Training
State Institution «South Ukrainian
National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»
ORCID: 0000-0001-8843-5217

Deng Xiyue
Graduate student of the Department
of Musical Art and Choreography
State Institution «South Ukrainian
National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»
ORCID: 0009-0007-2036-5882

In the research emphasis is placed on exploring the formation of the professional-subject position of future musical art master's degree students. The theoretical analysis of scientific sources has allowed us to observe that this process becomes a priority, requiring students to engage actively in artistic and educational activities and to define themselves in the future professional environment. Key aspects of the professional-subject position are considered, including the internal ability of future professionals for self-determination, freedom of expression of their own position, and strategic planning of artistic education. Future masters of musical art are characterized as integral personalities capable of independently planning and determining their own vector of professional development.

The examination of the stated problem includes psychological and pedagogical aspects, with a focus on the field of musical art. The subjectivity of the future master of musical art is seen as a characteristic of their artistic-educational activity, with the main element being the subjective position through which self-attitude is realized in the context of future professional activities.

The professional-subject position of future masters of musical art is viewed as an individual integral characteristic of personality, determining the system of value priorities of personal and professional self-awareness and self-development in the process of artistic-educational activity. This is manifested in the design of individual strategies for achieving professional goals in the musical field. It reflects a way of self-development and self-realization, expressed in the creation of a personal system of professional activities, the development of personal criteria for this activity, and the ability to creatively design personal and professional strategies.

Key words: subjectivity, professional activity, value, self-development, designing, strategy, professional-subject position, future masters of musical art.

Світлана Іванівна Бендікова

Музична освіта в Ізраїлі: історичний, теоретичний та методичний аспекти

УДК 37.011:37.036:78

DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.2>

Світлана Іванівна Бендікова

викладач вокалу

Єрусалимська академія музики і танцю,

аспірантка

Криворізький державний педагогічний

університет

ORCID: 0000-0002-7783-9301

Музичне мистецтво має велику вагу, оскільки воно спрямоване на формування людської особистості, почуттів, емоцій та естетичної свідомості. Музика надає значні можливості для культурної дипломатії, взаємодії між країнами та народами в галузі культури, мистецтва й освіти. Тому, актуальним стає вивчення нових зразків педагогічного досвіду в Україні та Ізраїлі, з метою його впровадження в освітній процес обох країн.

Стаття присвячена аналізу проблем музичної освіти та виховання в Ізраїлі. Розглядаються історичні передумови становлення та розвитку державної системи освіти, підвалини теорії й практики музичного навчання та виховання в Ізраїлі.

Висвітлюються досягнення ізраїльської національної системи музичної освіти, у якій вдало вирішуються проблеми музичного навчання та виховання. Досліджуються нові музично – педагогічні технології та методи такі, як «музичні дзеркала», «пластичне інтонування», «музичні пантоміми», «співи у потоці», «кросстільове» вокальне навчання та ін. Зазначені методи використовуються в музичній освіті студентів Єрусалимської академії музики і танцю, а також у вихованні дітей та юнацтва в дошкільних, загально освітніх та музичних закладах Ізраїлю.

Ключові слова: музична освіта, порівняльна педагогіка, педагогічні технології, методи музикального навчання, вокально-педагогічна технологія, вокальна методика.

Постановка проблеми. Музична освіта та виховання сьогодні посідає провідне місце у сфері культурних досягнень провідних країн світу. Це пояснюється тим, що ступінь розвитку будь-якої держави визначається її культурною обізнаністю та національною свідомістю.

На думку науковців, культурна обізнаність - це розуміння й повага до того, як ідеї та сенси у різних культурах творчо виражаються та передаються за допомогою різноманітних форм мистецтва та культури. Національна самосвідомість - це усвідомлення особистістю своєї належності до певної національної (етнічної) спільноти, сприйняття себе як носія національних цінностей, вироблених у процесі тривалого історичного розвитку національної спільноти, самореалізації себе як суб'єкта соціальної дійсності. (Боришевський, 2000)

Важливі напрямками розвитку сучасної освіти в Україні відображено в законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про повну загальну середню освіту» (2019), Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Концепції нової української школи (2016) та інших законодавчих документах.

Система освіти в Ізраїлі регулюється низкою законів: «Про обов'язкову освіту» 1949 р., «Про державну освіту» 1953 р., «Про особливу освіту» 1988 р., «Про права учня» 2000 р.

Велике значення на сучасному етапі розвитку суспільства має порівняльна педагогіка, коли стрімко прискорюються темпи зростання та розширення міжкультурного обміну. Порівняльний аналіз освітньої діяльності різних країн, вивчення педаго-

гічного досвіду та впровадження нових педагогічних технологій матиме позитивний вплив у розвитку педагогічної науки і практики.

Вивчення позитивних досягнень систем освіти у різних країнах світу сприятиме взаємозбагаченню, вдосконаленню системи освіти та водночас збереженню національної культурно-освітньої ідентичності. Попри важливість наукових розробок у галузі музичної освіти та педагогіки, питання взаємозв'язків та взаємовпливу музичної освіти України та Ізраїлю залишається недостатньо розробленими.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення досліджень у галузі музичної педагогіки висвітлює багатогранні наукові підходи у різних країнах. Українські науковці роблять свій вагомий внесок у розвиток педагогічної думки. Наприклад, С. Сисоєва (2011) розглядає педагогічну технологію, як комплексну інтегративну систему; О. Москва, Н. Овчаренко, О. Самойленко, О. Чеботаренко (2020) відокремлюють із педагогічної технології вокально-педагогічну, та трактують її як інтегративну синергетичну систему. В. Антонюк (2007) ретельно досліджує питання вокальної педагогіки та навчання мистецтва сольного співу. Своєю чергою, ізраїльські педагоги створюють власні програми та технології музичної освіти. О. Кирилова (Kirilova, 2023) розробила авторську програму музичного виховання «музичні пантоміми», ґрунтуючись на дослідженнях Ж. П'яже (Piaget, 1969). Професор В. Коен (Cohen, 2018) створила метод «музичні дзеркала» активного слухання музики за «дзеркальною» кінетичною аналогією, що розвиває

і практично контролює процес сприйняття музики. Відома викладачка вокалу Л. Шанцер (Schanzer, 2003) розробила особливий метод розвитку та вдосконалення тіла, що безпосередньо впливає на підвищення вокальних та артистичних здібностей учнів. Спираючись на дослідження у галузі емоційного інтелекту (Bar-On, 2006), ми припускаємо, що розвиток предметної компетентності з мистецтва також сприяє розвитку емоційного інтелекту.

Мета статті – висвітлення позитивного досвіду та перспективних напрямків розвитку освітньої компаратистики у сфері музичної освіти в Україні та Ізраїлі конкретизується у завданнях щодо вивчення взаємовпливу української та ізраїльської освітніх систем та технологій, яке сприятиме взаємозбагаченню та збереженню національної культури й педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Становлення та розвиток державної системи музичного виховання в Ізраїлі розпочалося у 30-х роках 20-го століття, ще до створення держави Ізраїлю у 1948 р. Ініціатором впровадження музики у загальну освіту був відомий ізраїльський композитор Емануель Аміран, який наполягав, що головна мета – розвивати здібності та виховувати дитину за допомогою музики. Він зазначав, що будь-яка дитина може і повинна навчатися музики. Слід зауважити, що в сучасній державі Ізраїль кожній дитині надається можливість широко і вільно розвивати свої музикальні здібності, включаючи виконавство, створення музики, навчання музики поряд з іншими навчальними дисциплінами, а також розвивати та реалізовувати свої музичні інтереси.

Міністерством освіти Ізраїля розроблено навчальний план музичного навчання та виховання у загально освітній школі, який враховує зміни в основних концепціях світової освіти. Програма має на меті впровадження у навчальний процес нових методів освіти засобом збалансованості індивідуальної та групової форм навчання та створення спільної основи навчання для всіх учнів ізраїльської системи освіти.

Програма музичної освіти впроваджує якомога широкій спектр музичних культур і пропонує вчителям стандарти для усвідомленого вибору високоякісного та різноманітного репертуару. Вона пропонує спорідненість та єдність у напрямках освіти між музикою та іншими дисциплінами та підкреслює їх вплив на процеси викладання та навчання. У програмі підкреслюється той факт, що музика є практичною, динамічною та живою сферою, яка відчувається через інтенсивну діяльність у сферах прослуховування, виконання та творчості. Також, програма виховання та навчання стосується інтеграції технологій у галузі навчання музики. (Israel Ministry of Education. Musica)

Музично обдаровані діти в Ізраїлі починають свій шлях у музиці, відвідуючи консерваторії або

навчаючись у приватних викладачів. В консерваторіях музичні заняття проходять у двох напрямках: індивідуальні заняття з різноманітних музичних інструментів та вокалу; групові теоретичні заняття - розвиток слуху та теорія музики, музична література та слухання, хор, оркестр, ансамблі.

Консерваторія є професійним музичним навчальним закладом, підпорядкованим Міністерству освіти. Сьогодні консерваторії діють в різних містах Ізраїлю, таких як Єрусалим, Тель-Авів, Хайфа, Ашдод, Беер-Шева, Нетанія, Рішон Леціон, Петах-Тиква, Ейлат та інші. Вони вважаються невідокремною частиною музичної освіти в Ізраїлі та однією з освітньо-громадських гілок муніципальної влади. За даними Міністерства освіти, в Ізраїлі існує 184 консерваторії в яких навчається понад 15 тисяч учнів.

Випускники консерваторій складають іспити на атестат зрілості з музики в обсязі 5 навчальних одиниць з теорії та 5 з вокалу чи будь-якого музичного інструменту. Крім викладацького складу та творчої навчальної атмосфери, ці заклади музичної освіти сприяють зміцненню освітнього середовища, яке дозволяє молодим музикантам зустрічатися з творчими колегами та популяризувати ізраїльську музику і творчість. Учні відвідують спеціальні семінари та майстер-класи, які проводять викладачі Академії музики та відомі виконавці, виступають як солісти та учасники ансамблів в Ізраїлі та за кордоном.

Взаємостосунки між педагогами та учнями будуються на демократичних засадах. Вчитель є радником для своїх учнів, а уроки проводяться у дусі співтворчості. Основна увага приділяється розвиткові індивідуальності дитини, враховуючи унікальність кожної особистості. Ізраїльські вчителі мають таку думку щодо вибору освітніх методів: «Немає поганої системи навчання – мають бути лише гарні цілі».

У рамках музичної освіти використовуються кілька підходів, спрямованих на навчання, виховання та розвитку учнів. Педагогічний процес ґрунтується на теоретичних доробках видатних педагогів (система Монтесорі, методи Уолдорфа). А також, містить ізраїльський підхід, який поєднує в собі методичні розробки та додає найважливіший – навчання музики із задоволенням. Важливим компонентом позитивної педагогіки є навчання із задоволенням, що мотивує займатися музикою та робить звичайні речі незвичайними. Групи «Musiceif» для дітей дошкільного віку існують у багатьох консерваторіях країни. У процесі навчання діти вчать хорového співу, гри по нотах, активному слуханню музики, знайомляться з музикою різних епох і стилів, а також навчаються правильно оцінювати мистецтво, що обов'язково вимагає особистої творчості дитини.

Численна кількість молодих музикантів удосконалюють свою майстерність у молодіжних

оркестрах та хорових колективах. Хор є основою культурного виховання, він створює музичний досвід для співака та слухача, служить соціальним центром навчання, акцентує увагу на естетиці, а у філософсько-мистецькому сенсі – на прекрасному та піднесеному.

Подальшу освіту можна здобути в Академії музики та танцю в Єрусалимі чи на музичному факультеті Тель-Авівського університету. Крім того, в Єрусалимській Академії та музичному центрі Мішкенот Шаананім організуються майстер-класи зірок світової музики для співаків, інструменталістів та камерних ансамблів.

Велику роль у культурно-просвітницькій роботі відіграє ізраїльська опера, яка пропонує програми, спеціально призначені для музичного виховання дітей. Наприклад, дитяче шоу «Звуки магії» (автор і редактор Ніца Саул), які призначені для дітей від 2 до 6 років. Кожна вистава спрямована на знайомство дітей із композитором, музичним стилем чи епохою. «Година дитячої опери» - програма, яка призначена для дітей віком від 5 до 10 років. Являє собою часові оперні костюмовані вистави з коментарями у виконанні співаків студії «Meitar Opera». Крім того, опера пропонує освітні програми, лекції та семінари для шкіл та дитячих садків. (Israel Philharmonic Orchestra, "The IPO for Kids")

У наш час у всіх розвинутих країнах світу приділяється велика увага безперервній освіті (lifelong learning). Підкреслюється важливість розвитку освітнього (загального та професійного) потенціалу особистості протягом усього життя, розбудовується система державних та громадських інститутів, відповідно до потреб особистості та суспільства. В ізраїльській системі освіти не має обмежень для людей дорослого віку. Майже у всіх великих містах існують відкриті університети, а у всіх фахових навчальних закладах є можливість навчатися без обмеження віку.

Наприклад, в Єрусалимі при підтримці муніципалітету було засновано унікальну музичну школу для дорослих «Золоті звуки». Ініціатором відкриття школи стала Шуля Баркат, яка у віці 70 років почала грати на фортепіано та досягла дивовижних успіхів у музичному виконавстві. Її приклад надихнув багато людей «золотого віку» до занять музики та танцями. В музичній школі для дорослих проводяться індивідуальні та групові заняття. Викладаються лекції з мистецтва та історії музики, учні відвідують концерти симфонічної музики та оперні вистави, беруть участь у фестивалях та концертах, разом їздять на екскурсії та празникують свята. Ця музична школа має велику привабливість не тільки з точки зору особистого освітнього розвитку, але з боку соціально активного життя людей старшого віку.

Музика вважається інструментом пізнання світу, невербальною та абстрактною міжнародною мовою. Вона займає центральне місце в житті

людей, у всіх культурах та у будь-якому віці, і його вплив на людську поведінку та досягнення учнів також відомий і доведений у дослідженнях факт. Предмети музичного та образотворчого мистецтва мають надзвичайний потенціал для розвитку творчої особистості, формування креативного мислення та розвитку емоційної сфери.

Наразі у багатьох країнах світу вже визначено, що мистецькі дисципліни це найкращий засіб розвинути в дітях творчі здібності, які необхідні в сучасному суспільстві. Високий рівень викладання музичного мистецтва має значний вплив на рівень сприйняття та усвідомлення інших предметів. Саме тому, в Європі, Америці та Ізраїлі учнів загальноосвітньої школи вчать грати на музичних інструментах не залежно від їх музичних здібностей.

В Ізраїлі цей проєкт має назву «Граюче місто» та запроваджено у всіх містах країни. Проєкт впровадив інспектор музики Міністерства освіти Офер Ториель. Під час створення проєкту автори спиралися на концепції відомих педагогів та музикантів: Карла Орфа, Золтана Кодая, Еміля Жак - Далькроза, Сузукі та ін. У рамках проєкту міністерство освіти фінансує музичні заняття для учнів шкіл, починаючи з третього класу упродовж всіх років навчання до старших класів. Школярі отримують груповий досвід навчання на різноманітних музичних інструментах, таких як: скрипка, духові, ударні інструменти та ін. Відповідно до вимог міністерства освіти, ці заняття внесені у розклад загальноосвітньої школи.

Основним принципом проєкту «Граюче місто» є думка, що немає немистецьких дітей, кожна дитина має співати, читати по нотах та грати на музичних інструментах. Головна концепція проєкту полягає в тому, що ніж, як дати дитині музичний інструмент, необхідно викликати у неї інтерес та емоційне ставлення до музики. Наданий проєкт має на меті надати змогу всім дітям познайомитися з музичним мистецтвом, навіть якщо в його родині не розуміють важливості музичної освіти чи не мають коштів на навчання. Таким чином, наданий проєкт допомагає згладити різницю в освітньому та економічному рівнях учнів.

Величезний виховний потенціал, втілений у музиці, сприяє інтелектуальному та емоційному розвитку особистості. Під час групових занять відбувається когнітивна, емоційна та психомоторна інтеграція, розвиток навичок групової взаємодії, покращення мікроклімату у колективі. Окрім цих цілей є ще одна важлива – профорієнтаційна, яка надає можливість виявити талановитих дітей та залучити їх до занять на фахових відділеннях загальноосвітніх шкіл (магамот) та у спеціалізованих музичних навчальних закладах – консерваторіях.

Учні отримують можливість вибрати один інструмент, який вони хотіли б вивчити під керівництвом професійних викладачів. Таким чином

створюються ансамблі духових та струнних інструментів, які з часом об'єднуються в оркестр. Репертуар налічує пісні та мелодії з добірки різних стилів – класичну та популярну музику з усього світу, єврейську та ізраїльську музику. Наприкінці року зазвичай влаштовуються святкове шоу у співпраці з усіма школами, які беруть участь у програмі «Граюче місто».

Різноманітність музичних програм та їх реалізації в Ізраїлі є основною тенденцією у розвитку музичної освіти. Педагогічні колективи та окремі вчителі мають право розробляти власні програми, враховуючи етнічну приналежність та інтелектуальний рівень своїх учнів, а також специфіку району та міста, в якій розташована школа. Демократичний устрій ізраїльського суспільства та освіти стимулює творчість та ініціативність музикантів – педагогів. Вчителі створюють програми, виходячи з власного досвіду та знань, творчо інтегрують елементи різних національних та закордонних систем музичної освіти.

Репатріація понад мільйона євреїв з колишнього Радянського Союзу на початку 1990-х років минулого сторіччя змінила соціальний фон та атмосферу музичного життя в Ізраїлі. Серед нових репатріантів приїхало багато професійних музикантів, у тому числі інструменталістів, співаків та вчителів музики, які мали значний вплив на формування нових симфонічних оркестрів та камерних музичних колективів. Музиканти - педагоги також привнесли новий погляд у систему освіти, викладання музики в загально освітніх школах та спеціальних музичних закладах.

Великої уваги заслуговує програма музичного виховання дошкільнят Олени Кирилової, яку вона багато років успішно викладає на педагогічних факультетах у коледжах Ізраїлю (Тель Ераз – Єрусалим, Мальтаб – Холон, Академічний коледж – Ашкелон).

«Музичні пантоміми» О. Кирилової для дітей раннього (з іврити - ніжнього) віку народилися з необхідності включення музики та руху, як найважливішої галузі розвитку дитячого організму та розумового здоров'я. Необхідність у русі гостро актуальна у дитячому віці та обґрунтована психологом Жаном Пьяже у його концепції розвитку інтелекту та теорії про сенсомоторний період розвитку дітей.

Ж. Пьяже довів прямий зв'язок між рухом та розумовим розвитком малюків. Його сенсомоторна теорія пояснює, що дитина осягає світ через п'ять органів почуттів та нескінченних рухів. Будь-яке обмеження рухової діяльності дитини саме у цей період - загрожує проблемами у розумовому розвитку та може серйозно ускладнити його навчання у школі надалі. (Piaget & Inhelder, 1969)

Педагогічна концепція О. Кирилової «Мікро з ефектом макро» це програма музичного виховання дітей дошкільного віку, що передбачає

сприйняття музики та музичну творчість через синтез різних видів мистецтв – музики, рухів та пластичного театру. А так само усвідомлення єдності макро та мікро світу, пізнання навколишнього світу через вивчення мікротем.

Інтелектуальний базис особистості складається саме у дошкільному віці і ця робота вихователя на перспективу маленької людини перебуває у фокусі її діяльності. Музика – головний помічник в оптимізації цього процесу. Малюки копіюють рухи тварин, фантазують на будь-які теми, пізнають та інтерпретують навколишній світ у рухах, міміці, пантомімі, імпровізують під музику, відчують характер музичної тканини. Наприклад, «Карнавал тварин» К. Сен Санса, «Завірюха» Л. Бетховена, «Політ джмеля» М. Римського - Корсакова, «Балет пташенят» М. Мусоргського та безліч музичних шедеврів з легкістю сприймаються малюками й формують область їх рухів, емоцій, розумової сфери.

Вихователь обирає тему та розкриває її через різні види діяльності. Наприклад, тема: «Птахи» включає розповідь про птахів, музичний вихователь використовує рухи рук, подібне до птахів під музику К. Сен-Санса. Так само використовується слухання співу птахів у записі, розфарбовування пташок та класифікація їх за кольорами, різногосий пташиний хор передається за допомогою звучання дзвіночків. В результаті маленька тема поглиблюється, розширюється і через різні види діяльності дозволяє усвідомлено сприймати голоси природи через звуки музики, виховує музичний смак, через мікро тему формує уявлення про макросвіт. (Kirilova, 2023)

Вибір тем пов'язаний з 12 ізраїльськими святами (Рош а-шана, Ханука, Пурім, Песах, Шавуот тощо). Так само, у програмі представлені такі теми, як «Пори року», «Світ навколо мене», «Тварини», «Форма і колір», «Властивості предметів», «Я і моє тіло» тощо. Для всієї різноманітності перерахованих тем підібрано відповідний музичний матеріал у вигляді коротких відео сюжетів та музичних фрагментів.

Інноваційна педагогічна технологія О. Кирилової полягає у використанні різних видів творчої діяльності в музичному вихованні та розвитку дітей. Основними напрямками креативного підходу є поєднання музики та співу з літературою (вірші та оповідання), слухання музики з рухом (танець, пластичне інтонування, музичні пантоміми), музики та живопису (малювання, ліплення, аплікація), музики та дидактичних ігор.

Серед навчальних закладів, які готують педагогів - музикантів в Ізраїлі: Lewinsky College, Kibbutzim Seminar, Rimon, Tel Aviv University, Jerusalem Academia of music and Dance тощо. В одному з них - Єрусалимській академії музики і танцю,- професорка Вероніка Коен розробила та запровадила авторську програму, яку успішно

практикує на факультеті підготовки учителів музичного мистецтва.

Ізраїльська система музичної освіти базується на вивченні та впровадженні передових вітчизняних ідей й методик, а також закордонних музично – педагогічних технологій, апробованих в інших країнах. Система музичного навчання ґрунтується на принципі плюралізму, що дозволяє викладачам мати свободу творчості у викладанні музики.

Світова та, зокрема, ізраїльська система музичної освіти зосереджена на розв'язанні різноманітних педагогічних проблем. Одним із творчих напрямків у цьому процесі є організація активного сприйняття музики. Загальні цілі музичного навчання полягають у вихованні та розвитку природних музичних здібностей учнів через прослуховування творів, розвиток умінь описувати та ілюструвати музику різними засобами: графічним малюнком, словесним описом, нотним записом; поглиблення розуміння музики через опанування систематичних понять і розвиток слуху на різноманітному репертуарі.

Самобутнім досягненням у цьому напрямку є метод активного слухання музики за «дзеркальною» кінетичною аналогією, коли прості рухи тіла відображають когнітивні та емоційні реакції мозку, яку розробила В. Коен. Надана навчальна програма фокусується на когнітивних та емоційних процесах, за допомогою яких людський розум організовує музичні звуки в жести. На відміну від інших навчальних програм, котрі зосереджуються на інтелектуальних основах музики (мелодія, гармонія, ритм, висота, фактура), ця програма фокусується на когнітивній та емоційній діяльності розуму, оскільки він обробляє різні акустичні явища та перетворює звуки на музику. (Коен, 2018)

Слід зазначити, що ідея поєднання музики й руху не є новою. Принцип поєднання музики з різними видами творчості та ритмічними рухами закладено у системі музичного виховання Е. Жак – Далькроза, а також у системі відомого австрійського педагога К. Орфа. Однак глибина і змістовність музичного «дизайну руху», впроваджена В. Коен, дійсно вражає, бо рух втілюється не як ілюстрація, а як саме музика у «паралельному» й активному способі відображення.

Запропонований метод розв'язує важливу проблему в музичній педагогіці: активізування усвідомлення та сприйняття музики. Коли в учнівській аудиторії відбувається прослуховування музики, - результати цього процесу незримі, тому непідконтрольні педагогу. В. Коен стверджує, що основний засіб реалізації цих завдань - супроводжувати музику рухом за принципом «дзеркала», тобто відображати конкретний зміст та розвиток музики у відповідному русі. Головний принцип цієї діяльності полягає в тому, щоб рухи відповідали характеру музики.

Метод «музичні дзеркала» розвиває і практично контролює процес сприйняття музики у всіх її нюансах, включаючи драматургію, жанрові особливості, форму та поєднання різних засобів художньої виразності. Застосування методу, розробленого В. Коен, спрямовано на творчий розвиток студентів та демонструє його ефективність з точки зору підвищення їхнього професійного та особистісного розвитку. Креативним підходом В. Коен є, наприклад, використання кольорових стрічок, які прикріплені до рук. Візуально вони подовжують і «продовжують» довжину рук, надаючи можливість різноманітності руху, зробити їх більш гнучкими та виразними.

На новітньому етапі розвитку педагогічної думки з'явилося нове поняття педагогічної технології, яке відрізняється від розуміння методики та тлумачиться у ширшому сенсі. З точки зору С. Сисоєвої педагогічна технологія це комплексна інтегративна система, яка охоплює операції та дії, що забезпечують педагогічне цілевизначення, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань тих, хто навчається, передбачені цілями навчання. (Сисоєва, 2011, с. 148)

В останні роки у музичній педагогіці з'явилося нове поняття «вокально-педагогічна технологія», що передбачає поєднання педагогічної та вокальної технології в єдине ціле. Вокально – педагогічні технології набувають все більшого значення у зв'язку з модернізацією змісту мистецької освіти, зростання технологічної компетентності, збільшення технічних можливостей, а також зміною середовища навчання з offline на online.

Сучасні науковиці О. Москва, Н. Овчаренко, О. Самойленко, О. Чеботаренко розглядають вокально-педагогічну технологію, як інтегративну синергетичну систему, яка охоплює змістову та процесуально-операційну складові, що забезпечують досягнення мети та результату вокального навчання, розвитку, виховання (студентів, слухачів курсів підвищення кваліфікації тощо). (Ovcharenko, Samoilenko, Moskva, Chebotarenko, 2020, с. 117)

Дослідження сучасних педагогів - музикантів та науковців зосереджені на нових інноваційних технологіях навчання співу, особливо для опанування основ техніки співу та виконавства; інформаційно - комп'ютерних технологіях для кращого навчання вокалу та використання вчителями музичного мистецтва звукопідсилювальної апаратури; технологіям збереження співацького голосу.

Питаннями постановки та розвитку співацького голосу в Ізраїлі займалися відомі педагоги Йосі Блумберг, Рахель Шулова, Лола Шанцер та ін.

Особистої уваги варта вокально – педагогічна концепція Лоли Шанцер полягає в тому, що голос - це невіднімана складова тіла. У своїй книзі «Голос – це я» Л. Шанцер висвітлює розвиток співацького

голосу з точки зору побудови тіла та м'язів, його зовнішніх та внутрішніх аспектів. Велика увага приділяється співацькому апарату та вправам для тіла, щелепи, язика, губ, очей тощо. Розглядаються особливості розмовного та співацького голосу, аналізується фонетика, характерна для європейських мов та івриту, даються вправи на дикцію (на кожну літеру алфавіту), наголошується увага щодо збереження співацького голосу.

Вокально-педагогічна концепція Л. Шанцер ґрунтується на творчому та нестандартному підході у визначенні поняття «голос»: «Наше тіло, наші здібності та наші думки - це наше життя. Високий художній професіоналізм – це здатність тіла. А отже, що таке голос? Мій голос – це я, я – моє тіло, моє тіло – це мої можливості, а мої можливості – це моя думка і моя воля». (Schanzer, 2003, с. 25)

Результати та їх обговорення. Аналіз наукової літератури, вивчення досвіду науковців щодо нових освітніх технологій та практичний досвід надають можливість висловити власні міркування щодо вокально-педагогічної технології навчання співу.

Ми згодні з точкою зору доктора культурології В. Антонюк (2007), що «мистецтво сольного співу становить вид музичного виконавства, заснований на майстерності володіння співацьким голосом». (с. 6)

На нашу думку, співацький голос – це унікальний природний інструмент, який поєднує духовний початок та фізичне тіло. В корпусі людини саме знаходиться цей музичний інструмент. Духовний початок об'єднують поняття, які також важливі для співу: дихання, дух, душевність. Без дихання не можливий спів, душевне та одухотворене виконання твору впливає на душі людей, укріплює дух та очищує душу (катарсис). Душа є синтезом духовних та фізичних проявів людини, єдністю духу й тіла.

Вокальний голос настільки ж унікальний, як відбитки пальців чи сітківка ока. Хоча немає можливості побачити чи потримати в руках, його вплив на людську свідомість та емоції безперечний. Вокальний голос є яскравим прикладом матеріалізації думок, бо він налаштовується за допомогою уяви співака і його внутрішніх відчуттів та транслюється у світ із простору души.

В Ізраїлі предмет «Постановка голосу» має назву «Розкриття голосу» (пітуах коль). Таке тлумачення вокалу більш висвітлює сутність предмета, а метод «природного звучання», на нашу думку, є ефективним засобом навчання співу. У процесі вокального розвитку та навчання студенти отримують розуміння процесів звукоутворення та звуковидобування, опановують вокальною технікою, усвідомлюють специфіку вокального мистецтва, а головне – вчать вільно та упевнено володіти співочим голосом. Для досягнення цих цілей ми використовуємо метод «співу у потоці».

Змістом музики є художньо - інтонаційні образи, які втілюються за допомогою емоцій, почуттів та настроїв та транслюються від композитора слухачу через індивідуальність та виразність виконавця. Здатність емоційно реагувати на музику та співпереживати вкладеному в ній смислу, пов'язано із загальними емоційними характеристиками людини, зокрема її співчутливістю на переживання іншої людини. Емоційний відгук на музику визначається індивідуальним життєвим та музичним досвідом людини й передбачає активність суб'єкта сприйняття, в тому числі активність художньої уяви.

Наприкінці 20 століття у науці з'явилося нове поняття - емоційний інтелект. П. Салауей та Дж. Мейер визначили емоційний інтелект, як здатність сприймати та розуміти прояв особистості, виражене в емоціях, управляти емоціями на основі інтелектуальних процесів, які сприяють емоційному й інтелектуальному зростанню особистості. Ізраїльський психолог Реувен Бар-Он вважається сьогодні одним із провідних теоретиків та дослідників у галузі емоційного інтелекту. (Bar-On, 2006)

Розвиток предметної компетентності з мистецтва сприяє розвитку емоційного інтелекту. Іншими словами, допомагає розвинути здатність розуміти власні емоції та емоції інших людей, знаходити способи управління емоціями. Емоційний інтелект можна розвинути лише завдяки систематичним заняттям мистецтвом співу. Студенти опановують вокальною технікою, специфічною мовою вокального мистецтва та оволодівають засобами творчого самовираження через художньо-творчу діяльність, розвивають здатність до інтерпретації творів мистецтва.

Задля розвитку цих властивостей у вокальному класі ми використовуємо метод емоційного тренінгу, спрямований на поживлення емоційних станів. Водночас практикуємо вправи, які можна виконувати з певним емоційним забарвленням, а також пропонуємо виконувати твори згідно з тим чи іншим настроєм або переживанням. Цей метод містить у собі розвиток емоційної сприйнятливості та чуйності, запам'ятовування та поживлення внутрішніх емоційних станів, настроїв, переживань, моделювання емоційних станів (радість, сум, гнів, страх та ін.).

Мова тіла: рухи, міміка, жести мають велике значення у комунікації, а особливо під час публічних виступів. Абсолютно точний критерій професіоналізму вокаліста, на нашу думку, - це рух. Перефразовуючи відомий вислів, можна зауважити: «Покажи, як ти рухаєшся і я скажу, як ти співаєш».

Емоції мають сильний вплив на моторну сферу. Вони постійно виражаються у міміці, рухах та мові. Здатність вільно і природно співати безпосередньо пов'язана зі здатністю вільно рухатися. Однак,

через вплив цивілізації та відокремленню людини від природи, людство втратило здатність рухатися так само вільно, як тварини. Ця нестача свободи відбивається на голосових зв'язках та вокалі. Тому необхідно докладати зусиль, щоб подолати скутість та напруженості тіла.

Свобода руху людини корелює з її свободою, як виконавця. Повна свобода тіла веде до свободи голосу. Музика – це вид мистецтва, який розвивається у часі, тому під час співу треба та необхідно рухатися. Рухи дозволяють фізично відчувати динаміку у розвитку музичного твору та стають ефективним засобом для звільнення від скутості співацького голосу. Для цього ми використовуємо методи «пластичного інтонування» та «тілесно-орієнтованої психотерапії». Рух, міміка та жести, - мова тіла, дуже важливі для музичної комунікації. Саме тому артистичні рухи під час співу надають виразності, переконливості, емоційності та щирості у виконанні вокального твору.

Опанування мистецтвом співу неможливе без опанування вокальним репертуаром та вивчення найкращих зразків вокальної музики. Практичний досвід викладання у вокальному класі підтверджує, що метод «кросстильового» навчання співу є ефективним. Виконання творів європейськими мовами дає можливість осягти розмаїття мовних барв, відчувати красу та фонетику мови, зрозуміти специфіку виконання, покращити вимов та познайомитись зі співочими культурами та вокальними творами різних країн. Окрім європейських мов на заняття у вокальному класі ми використовуємо іврит і їдиш, які є невіддільною частиною національної єврейської культури.

Жанрове різноманіття має важливе значення для професійної компетентності. Згідно з вимогами міністерства освіти Ізраїля, у процесі у розвитку вокальної культури та вокальних здібностей, студенти повинні опанувати музичні твори таких напрямків: музика бароко, класика, романтика, ізраїльська та сучасна музика 20 - 21 сторіччя.

Під час навчання вокалу студенти мають можливість освоїти різні техніки співу з використанням сучасних технічних засобів. Звукопідсилювальні пристрої посилюють резонанс, додають лункості та об'єму звучання, підкреслюють забарвлення тембру співака. Використання мікрофона передбачає розвиток слухового самоконтролю, як під час навчання, так і під час публічного виступу. Студенти вчаться знаходити баланс між голосом та акомпанементом, опановують навички співу у «живому» супроводі з концертмейстером, оркестром або під фонограму (playback). На нашу думку, мікрофон варто використовувати лише після того, як студент опанує основи вокальної техніки. Мікрофон не покращує голос, він тільки робить його голоснішим.

Важливим етапом у професійному зростанні співака є відео та звукозапис. Це розвиває ну-

трішній та зовнішній самоконтроль, вчить чути та слухати власний спів зі сторони, контролювати та спостерігати за собою, аналізувати досягнення та виправляти помилки, - дає об'єктивну оцінку власному виконанню, мотивує на досягнення та успіхи в опануванні вокальним мистецтвом.

Важливою частиною в опануванні мистецтвом співу є набуття впевненості у собі та зміцнення навичок публічних виступів на конкурсах, фестивалях, концертах та у музичних виставах. Акторська діяльність вимагає студентів широти уявлень та швидкості реакції, емоційності та щирості виконання, уміння інтуїтивно адаптувати сценічну поведінку до ролі. Тому, успішне навчання та виховання співаків ми поєднуємо з участю у музичних виставах таких, як «Скрипаль на даху», «Де живуть пісні», «Cherchez la femme» тощо.

На нашу думку, важливою складовою музичного навчання та виховання є використання методів позитивної педагогіки. Це стратегія посилення сильних сторін особливості, яка фокусується на результатах та досягненнях, пошуку у розв'язанні проблем і розробці алгоритмів, для виходу зі складних ситуацій. Дієвим методом музичної освіти є метод співтворчості з учнем та навчання співу із задоволенням. Найкращі результати дає використання дієвого методу «зеленої ручки», коли зеленим підкреслюються досягнення, замість червоним - помилки.

Практичне застосування авторської вокально - педагогічної технології доводить, що вона підходить для всіх типів голосів, класичного та естрадного напрямку. А також для дитячої музичної освіти й навчання студентів та учнів будь якого віку. В цьому сенсі надану педагогічну технологію можна вважати універсальною.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Система музичної освіти в Ізраїлі має великий розвивальний потенціал та відповідає сучасним принципам педагогіки. На основі здобутків музичної педагогіки, яка розвиває та узагальнює багаторічний досвід на нових організаційно-педагогічних та виховних принципах, ізраїльська система музичної освіти та виховання збагачується новими технологіями та методами.

Демократичний характер ізраїльського суспільства впливає на систему освіти. Важливою складовою у процесі навчання є використання методів позитивної педагогіки, співпраця та співтворчість педагога із учнями, можливість вчителя вибирати програму навчання з широкого спектра, пропонованого Міністерством освіти та розробляти власні програми.

Основною метою музичної освіти та виховання є занурення у світ музики. Важливою формою музичного навчання є активне сприйняття музики та виконавство. Однією з найкращих форм музичного навчання та виховання дітей є здатність

співати, музикувати та грати на музичних інструментах. Розвиток предметної компетентності з мистецтва сприяє розвитку емоційного інтелекту. Музика – це доступний та високоефективний засіб самореалізації особистості, який успішно використовується в системі ізраїльської освіти.

Практика показує, що новітні методи: «музичні дзеркала», «музичні пантоміми», «співи у потоці», «кросстильове» вокальне навчання, «пластичне інтонування», «тілесно-орієнтована психотерапія», «емоційний тренінг» тощо, дають плідні результати. Запропонована вокально - педагогічна технологія з успіхом використовується у підготовці педагогічних кадрів та в системі музичного навчання та виховання дітей в Ізраїлі.

Наразі існує необхідність модернізації мистецької освіти та врахування специфіки сучасного навчання. Вивчення позитивного досвіду у галузі освіти дітей та дорослих є перспективним напрямком розвитку педагогічної компаративістики, взаємовплив освітніх систем України та Ізраїлю сприяє взаємозбагаченню та водночас збереженню національної культурно-освітньої ідентифікації.

ЛІТЕРАТУРА

- Антонюк, В. Г. (2007). Вокальна педагогіка (сольний спів). Київ. Віпол.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Боришевський, М.И. (2000) Національна самосвідомість у громадському становленні особистості. Київ. Беркут.
- Elena Kirilova ירפי (2023, 30 апреля). [Video]. You tube <https://www.youtube.com/watch?v=ldGmBb3z0TA&t=6s>
- Israel Ministry of Education. Musica: Tochnit Limudim LebBeyt HaSefer HaYesody <https://meyda.education.gov.il/files/Curriculum/music1-6.pdf>
- Israel Philharmonic Orchestra, "The IPO for Kids" <https://www.ipoc.co.il/en/the-childrens-philharmonic/>
- Методика «Музыкальные зеркала» - Проф. Вероника Коэн (2018, 11 июня). [Video]. You tube <https://www.youtube.com/watch?v=I0ZkBOsdr7U&t=2s>
- Ovcharenko, N., Samoilenko, O., Moskva, O. & Chebotarenko, O. (2020) Innovative Technologies in Vocal Training: Technological Culture Formation of Future Musical Art Teachers. 9 (3), 115-126. DOI: 10.7596/taksad.v9i3.2729
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969) *The Psychology of the child*. Basic Books, New York.
- Сисоєва, С. О. (2011) Інтерактивні технології навчання дорослих. Київ. ЕКМО.
- Schanzer, L. (2003). *My voice is me*. Tel – Aviv. Hellinger Initiatives. [Hebrew]

Music education in Israel: historical, theoretical and methodical aspects

Svitlana Ivanivna Bendikova

Voice Teacher

Jerusalem Academy of Music and Dance,
Postgraduate Student

Kryvyi Rih State Pedagogical University

ORCID: 0000-0002-7783-9301

Musical art is of great importance, as it is aimed at the formation of human personality, feelings, emotions and aesthetic consciousness. Music provides significant opportunities for cultural diplomacy, interaction between countries and peoples in the field of culture, art and education. Therefore, it becomes important to study new models of pedagogical experience in Ukraine and Israel, in order to introduce them into the educational process of both countries.

The article is devoted to the analysis of the problems of musical education and training in Israel. The historical prerequisites of the formation and development of the state education system, the foundations of the theory and practice of musical education and training in Israel are considered.

The achievements of the Israeli national system of music education, which successfully solve the problems of music education and training, are highlighted. New musical and pedagogical technologies and methods such as "musical mirrors", "plastic intonation", "musical pantomimes", "singing in the flow", "cross-style" vocal training, etc. have been studied. These methods are used in the musical education of students at the Jerusalem Academy of Music and Dance, as well as in the childhood and youth education at preschools, general educational and musical institutions of Israel.

Key words: music education, comparative pedagogy, pedagogical technologies, methods of music education, vocal - pedagogical technology, vocal technique.

Богдан Олегович Андрейчик

Методичні засади формування культурної компетентності учнів у процесі композиторської творчості в закладах загальної середньої освіти

УДК [373.5.016:78]:781.6

DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.3>

Богдан Олегович Андрейчик
аспірант кафедри методики
музичного виховання,
співу та хорового диригування
Криворізький державний
педагогічний університет
ORCID: 0009-0006-8500-9507

У статті розкрито методичні засади сучасної мистецької освіти, які передбачають формування культурної компетентності в учнів. Проаналізовано шляхи реформування освітнього простору, інтеграційні процеси, які знаходять своє втілення в нових формах творчості на уроках з дисципліни «Мистецтво» в закладах загальної середньої освіти. Обґрунтовано новітні засади формування культурної компетентності учнів за рахунок впровадження композиторської творчості. Встановлено на основі аналізу вітчизняних та зарубіжних джерел, що композиторська творчість має позитивний вплив на формування культурної компетентності учнів та сприяє всебічному розвитку індивідуальності учня. Розкрито й обґрунтовано різні види музично-творчої діяльності, які в своїй сукупності є сходинками до композиторської творчості в широкому розумінні. Зазначено специфічні риси впровадження цих видів діяльності, а саме поступовість, варіативність, взаємозамінність, поліфункційність тощо. Окреслено методичні засади формування культурної компетентності та надано рекомендації до шляхів її розвитку. Визначено за результатами дослідження ключові аспекти формування культурної компетентності в учнів за рахунок впровадження творчих видів роботи на уроках, насамперед різних елементів композиторської творчості.

Ключові слова: методичні засади, компетентність, композиторська творчість, культурна компетентність, імпровізація, композиція, майбутні вчителі музичного мистецтва, музикування, створення музики.

Постановка проблеми. Активний творчий розвиток учнів сприяє формуванню їх культурної компетентності, що нині є одним з пріоритетних напрямків сучасної музичної освіти. Культурну компетентність, яка передбачає залучення учнів до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтв), шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості й обізнаності у сфері культури, віднесено до ключових компетентностей, про що зазначено в основній освітній реформі України «Нова українська школа».

Аналіз актуальних досліджень. Питанням формування методичних засад культурної компетентності в науковому дискурсі відносно нове так, як підпорядковано актуальним реформаційним процесам в освіті. Особливості формування культурної компетентності учнів висвітлювали в своїх працях такі науковці: О. Лобова, О. Олексюк, В. Шульгіна, Л. Масол, О. Щолокова, О. Реброва та ін. Питанням різних творчих форм роботи займалися такі вчені: А. Душний, Т. Стратан-Артишкова, Дж. Скот, П. Бурнард, М. Фотлей, Г. Пратт та ін. Не дивлячись на значний вклад наукових доробок в царині мистецької освіти, у наукових працях недостатньо розкрито методичні засади формування культурної компетентності учнів у процесі композиторської творчості в закладах загальної середньої освіти.

Метою статті є обґрунтування методичних засад формування культурної компетентності учнів у процесі композиторської творчості в закладах загальної середньої освіти.

Методологія дослідження. У ході дослідження було використано ідеї культурологічного, компе-

тентнісного та творчого підходів. Задля окреслення засадничих положень у вирішенні проблеми формування культурної компетентності учнів у процесі композиторської творчості в закладах загальної середньої освіти було застосовано такі теоретичні методи, як аналіз, синтез, обґрунтування, узагальнення.

Результати та їх обговорення. Розробка інноваційних методів творчої діяльності покликана покращити загальний рівень обізнаності та креативності учнів в сфері музичного мистецтва. Актуальними в цьому контексті є використання різних видів музикування, зокрема імпровізації та елементів композиторської діяльності. Існує багато різних трактувань цих двох понять, де перше найчастіше розглядається, як «непередбачуване», «неочікуване», створення музики її «життя» та «розгортання» саме в певний момент часу, а друге, у свою чергу, включає структурований аналіз власних спроб, на основі яких будується новий музичний фрагмент з його подальшим удосконаленням. Особливістю навчання учнів цим видам творчості є поступовість в ускладненні матеріалу та взаємопроникнення одного виду в інший.

Поступовість використання цих видів діяльності надає змогу залучити дітей з різною музичною підготовкою та охопити різний віковий спектр. Зокрема Дж. Скот в своїх працях наводить п'ять причин використання імпровізації під час вивчення музичного мистецтва (Scott, 2007):

- сприяння творчому розвитку та самовираженню;
- покращення розуміння музичних творів шляхом власного досвіду;

– основа на найкращі культурні зразки музичної спадщини;

– покращення міжособистісних, соціальних зв'язків у колективі;

– один із способів перевірки набутих знань тощо.

Більшість науковців стверджують, що роботу над імпровізацією та композицією краще розпочинати в молодшому шкільному віці. Саме в цьому віці формується базис музичного мислення. Цей процес широко тривалий в часі і відбувається майже протягом усього навчання в школі. Музичне мислення повинне стати засобом вирішення різного типу музичних завдань, зокрема і творчих.

Вітчизняні науковці акцентують, що творчий шлях починається саме з роботи над мелодичною лінією, адже саме вона вже містить в собі певну інтонацію, ритмічний малюнок, лад тощо. Стосовно репертуару на основі, якого можливо використати імпровізаційні моделі може стати дитячий фольклор, який включає в себе певний художній образ та текст за допомогою якого учням вдасться краще збагнути засоби музичної виразності та особливості форми-структури музичного фрагменту. У такому контексті фольклор є одним із основоположних етапів на шляху до формування творчої та культурної компетентності, адже він є музичним генотипом, сукупністю спадкових мело-інтонаційних структур, які є своєрідним зв'язком між поколіннями (Олексюк, 2016). Саме за допомогою такого підходу відбувається поєднання етнічної, природної та набутої під час навчання моделей творчого мислення. На основі пісенної та інструментальної спадщини можливі різні варіанти видів роботи, зокрема видозміни мело-ритмічної структури, варіювання, діалогізація мелодії (питання-відповідь), добір підголоску тощо.

Під час вокальних та інструментальних імпровізацій не потрібно забувати про комунікацію суб'єктів, а саме її внутрішнє і зовнішнє спрямування, яке відбувається під час колективних форм роботи. Особливістю такого типу композиторсько-імпровізаційного підходу є розуміння учнем на початковому рівні архітектонічних принципів побудови музичного матеріалу (пара питання-відповідь, темброве співвідношення мелодії та акомпанементу тощо) і – головне ансамблеве мислення, яке допомагає слідкувати не лише за ходом власних думок, а й думок товаришів. Створення музики учнями це унікальний та особливий метод відтворення навколишньої дійсності крізь призму дитячого сприйняття.

Процес продукування нових музичних фрагментів неодмінно повинен бути пов'язаний з певним художнім образом, оскільки, по-перше, в учнів, зокрема молодшої школи буде краще розвиватися уява, по-друге це надасть їм можливість за допомогою образів досягнути засади музичної грамоти. На зазначеному етапі доречно використовувати такі вправи, як підйом та спад мелодії, різнобарвне звучання регістрів інструменту, або різних тембрів, ритмічні, динамічні видозміни тощо. Тож, викорис-

тання контрастних прийомів на початковому етапі допоможе охопити великий спектр різних імпровізаційних технік, які обов'язково повинні бути підпорядковані єдиному художньому образу. Пізніше вже після певного отриманого досвіду доречно буде працювати над гармонією, яка на початковому етапі може бути у формі витриманого басового голосу, «оркестрової педалі», використання бурдону, рух по звуках акордів, остинато тощо.

За допомогою власних спроб учні будуть спроможні до елементів самостійного теоретичного аналізу, який є джерелом знань логічної побудови музичних фрагментів. Музична інтуїція в комплексі з логічним мисленням наближає імпровізацію до композиторської діяльності, де логічність структурованість допомагає досягнути засоби виразності і форму, а інтуїтивна «непередбачуваність» спроможна готовий музичний текст перетворити на платформу для пошуку нових ідей. Запропонований, готовий музичний матеріал, який обов'язково попередньо підготовлено викладачем, може зазнавати учнем тембрових, ритмічних, орнаментальних, ладових та навіть гармонічних змін. В зазначеному випадку потрібно ретельно підійти до «теми», «ідеї» імпровізації. Основою для неї не обов'язково можуть бути фольклорні пісні, я й невеличкі поспівки, мотиви та фрази, які будуть різнитись характером та структурою.

Під час створення музики разом з учнівським колективом особливої уваги заслуговує не лише композиторська, а й виконавська творчість, де остання в свою чергу є самостійним видом художньої творчості. Будь, який прояв виконавства науковці пов'язують з способом самовираження учня. Під час роботи з музичними інструментами необхідно пам'ятати про загальні базові правила посадки, постановки рук, аплікатури обов'язково враховуючи специфічні особливості кожного інструмента.

Неосяжний на початковому етапі світ музичних засобів в поєднанні з різними можливостями звукоутворення є певним комплексом виконавських, інтерпретаційних та імпровізаційних технік. В вище зазначеному випадку процес музикування передбачає активну пошукову діяльність, яка знаходить своє втілення в імпровізації та композиції, як одних з головних шляхів до формування культурної компетентності учня. Такий характер завдань допомагає розвинути музично-слухові уявлення та покращити учнівську виконавську майстерність. У цьому випадку ми погоджуємось з думкою В. Шульгіної, що потрібно в першу чергу спиратися на слухові уявлення, а лише потім втілювати це за допомогою гри на музичних інструментах. Ідеалом, до якого повинні йти педагоги-музиканти є координація між слухом та моторикою учнів. Беручи до уваги ці твердження, особливого змісту заслуговує музично-теоретичний аналіз вітчизняної та світової музичної спадщини (Шульгіна, 2015).

Враховуючи вікові та психологічні особливості завданням педагога є навчити дітей розуміти

закони музичного мистецтва та можливості втілення різних творчих задумів, образів, сюжетів, ідей за допомогою голосу чи інструменту. Учень під час навчання імпровізації та композиції повинен вміти сформувати художній образ та надати йому певних характерних музичних особливостей наприклад образ «пташки» – високий регістр, орнаментальна мелодія, швидкий темп тощо. В цьому випадку потрібно не забувати, що набір цих засобів виразності у кожного учня буде різний, навіть на один і той же художній образ. Найголовніше це можливість надати учнем переконливу систему фактів, які стали вирішальними під час створення образу на інструменті. На початковому етапі навчання, учні ще не спроможні самостійно досягнути засоби виразності попри відсутність музично-слухового досвіду. Саме тому в цей період доречно використовувати проблемно-пошуковий метод завдань.

Самовираження учнів крізь музичну творчість надає дітям можливість бути причетними до світу «високого», стати співучасниками процесу виникнення чогось нового під час імпровізаційних сесій. Під час таких форм роботи можливо використовувати неусвідомлене відтворення звуків, наслідування дій викладача, або імітація вже існуючих музичних творів класичної та фольклорної спадщини. Найкраще починати перші спроби роботи з групою ударних, шумових інструментів, де на перший план будуть виходити саме форми роботи з ритмом. Доречно використовувати «ритмічне відлуння», де діти повторюють ритмоблоки за вчителем. Пізніше можна почати роботу над імпровізацію ритмічного супроводу до музичних творів, пісень, де головне місце повинне займати відчуття сильної та слабкої долі. Поступове ускладнення цих форм роботи дозволить збагнути учнями основи метроритму та надасть вчителю можливість утворити шумовий оркестр, який буде спроможний грати за «партитурою». Потрібно зазначити, що партитура не буде виглядати, як звичайна оркестрова, а буде мати більш графічний образ, зображення, які будуть імітувати різні тривалості. У цьому випадку доречними фрагментами для роботи можуть стати різні форми фольклору, лічилки, дражнилки, скоромовки, за допомогою, яких учень краще зможе збагнути зміст та сенс власного метроритмічного супроводу. Такі ж форми доречні і на звуковисотних інструментах, які є в класі. Проблемно-пошукові ситуації в цьому випадку спонукають дітей до музичних «винаходів», які знаходять своє втілення у інтервальних, акордових співзвуччях, мело-інтонаційних рухах, ритмічних послідовностях тощо. Важливим є підбір образної сфери, яка обов'язково повинна резонувати з світом дитячого сприйняття.

Особливої уваги слід приділити сучасним музичним інструментам, які надають великий спектр можливостей не лише для музикування, а й для створення завершених музичних фрагментів. Одним з таких багатофункціональних інстру-

ментів є синтезатор. Його подібність до фортепіано є зрозумілою для дітей, а великий спектр тембрів, стилів, акомпанементів забезпечить безмежну кількість можливостей не лише для учнів, а й для викладачів. Враховуючи обмеженість часу на уроці та не високий виконавський рівень учнів, синтезатор надасть усім вихованцям змогу відчувати себе професійними музикантами. Запрограмовані акомпанементи забезпечать можливість навіть за допомогою однієї нажатої клавіші створити різні типи фактур, а стильова різноманітність стане яскравим прикладом різного роду аранжувань, наприклад для однієї і тієї ж мелодії. Також майже у всіх сучасних електронних інструментах є властивості запису власного твору у форматі аудіофайлу з можливістю прослуховування та подальшого редагування за потреби. Окрім цих властивостей важливим є також створення аранжування та «оркестровки» власного «музичного винаходу». У цьому випадку учень за допомогою одного музичного інструменту може ознайомитись з звучанням майже усіх існуючих тембрів. Основуючись на власному досвіді та на пошукових методах учень генерує в себе на початковому етапі поняття оркестрового мислення та тембрової суміжності тощо. Така творча діяльність в подальшому може стати основою для продовження занять музикою на інших освітніх рівнях.

Навіть під час таких видів музичної діяльності, де здавалось за тебе «все» робить синтезатор, учень завжди за допомогою вчителя обирає, розуміє, осмислює (спочатку на підсвідому, інтуїтивному рівні) засоби музичної виразності та особливості форми-структури свого майбутнього твору. Одними з найголовніших засобів, під час роботи з синтезатором, стануть мелодія та гармонія. Доцільним, у цьому випадку, залучати декількох учнів (один відповідальний за гармонічні функції, інший за мелодичну лінію) і надавати можливість творити в малих колективних форм роботи. Важливим є музично-теоретичний та слуховий багаж знань учнів, який буде сприяти створенню більш завершених «винаходів» та можливості покращення вже існуючих фрагментів.

До особливостей завдань, які надає вчитель слід віднести поступовість в осягненні творчості, врахування попереднього досвіду учнів та їх здатність до синтезу набутих попередньо і нових знань. Тобто імпровізація завжди повинна відбуватись під контролем та на основі вже пройденого матеріалу, який дає можливість до комбінування, варіації певних елементів музичної мови. Поступовість під час композиторської творчості учнів є основою в структуризації знань та компетентностей.

Зазначені види творчої діяльності не лише покращують розуміння музичної грамоти, а й розвивають в дитини здібності, естетичний смак, рівень культури, виховують інтерес до фольклорної спадщини та найкращих зразків вітчизняної та зарубіжної музичної класики. Під час впровадження таких форм роботи потрібно пам'ятати про важливість

репертуару та тем для творчості, які повинні бути не лише художньо яскравими, цікавими, а й доступними до сприйняття, корисними з методичної точки та враховувати психоемоційний рівень учнів.

Не дивлячись на начебто простий і зрозумілий, для викладача-музиканта, перелік видів творчої роботи, зазначені структурно-композиційні моделі є невичерпними для ідей різного характеру з стильовим і жанровим різнобарв'ям. Особливістю процесу композиторської творчості є її доречність та багатофункціональність, яка надає змогу використовувати цей вид роботи, враховуючи різний тематизм та програмні вимоги загальноосвітньої школи. Цей процес передбачає розвиток одразу багатьох навичок та компетентностей учня. Однією з нагальних ідей цих форм роботи є їх направленість на емоційно-чуттєву сферу, яка є основою музичного мистецтва та шляхом до формування культурної компетентності учнів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. За результатами дослідження висвітлено сучасні методичні засади формування культурної компетентності учнів у процесі композиторської творчості в закладах загальної середньої освіти. Проводячи аналіз інноваційних методів творчої діяльності учнів з'ясовано, що елементи продукування музичних творів є важливим аспектом під час формування та розвитку культурної компетентності учнів. Застосування різних видів музикування, елементів імпровізації та композиції також активно впливають на підвищення інтелектуального рівня учнів, гармонізації їх емоційної

сфери, розвитку творчого мислення і спроможні покращити не лише загальний ступінь обізнаності учнів в сфері мистецтва, а і всього світосприйняття крізь призму світової культурної спадщини.

У подальшому педагогічному дослідженні ми вбачаємо ще більш детальний аналіз зарубіжного досвіду застосування композиторської творчості в закладах загальної середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Олексюк О. М. (2016) *Музична педагогіка*. Київ: КНУКіМ. (Oleksyuk, O. M. (2016) *Music pedagogy*. Kyiv: KNUKIM).

Стратан-Артишкова Т. Б. (2013) Емпатія в процесі композиторсько-виконавської творчості майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету*, 120, 307-312. (Stratan-Artyshkova T. B. (2013) Empathy in the process of composing and performing creativity of the future music teacher. *Scientific notes of Kirovohrad State Pedagogical University*, 120, 307-312.)

Шульгіна В. Д. (2005) *Українська музична педагогіка*. Київ: (Shulgina V. D. (2005) *Ukrainian musical pedagogy*. Kyiv: DAKKKiM).

Barrett M. (2014) *Collaborative creative thought and practice in music*. Surrey England, Ashgate.

Scott, J. (2007). Me? Teach improvisation to children? *General Music Today*, 20(2), 6–13. doi:10.1177/10483713070200020103

Pratt, G. (1995). Performing, composing, listening and appraising. In G.

Pratt & J. Stephens (Eds.), *Teaching music in the national curriculum* (pp. 9-22). Oxford: Heinemann.

Methodological principles of forming pupils' cultural competence in the process of composing creativity in general secondary education institutions

Bohdan Olehovych Andreichyk

Postgraduate Student at the Department of Methods of Music Education, Singing and Choral Conducting Kryvyi Rih State Pedagogical University
ORCID: 0009-0006-8500-9507

The article reveals the methodological principles of modern art education which provide the formation of pupils' cultural competence. The ways of reforming the educational space, integration processes, which find their embodiment in new forms of creativity at lessons in the discipline "Art" in general secondary education institutions, are analyzed. The latest principles of the formation of pupils' cultural competence due to the introduction of composing creativity are substantiated. Based on the analysis of domestic and foreign sources, it was established that the process of composing creativity has a positive effect on the formation of pupils' cultural competence and contributes to the comprehensive development of the pupil's individuality. Different types of musical and creative activity, which in their totality are stepping stones to composer creativity in a broad sense, are revealed and substantiated. The specific features of the implementing these types of activities are indicated, namely gradualness, variability, interchangeability, multifunctionality, etc. The methodical principles of the formation of cultural competence are outlined and recommendations for ways of its development are provided. Based on the results of the research, the main aspects of the formation of pupils' cultural competence due to the implementing creative types of work at lessons, primarily various elements of compositional creativity, were determined.

Key words: methodical principles, competence, composer creativity, cultural competence, improvisation, composition, future teachers of musical art, music making, music creation.

Марина Анатоліївна Бойченко
Марина В'ячеславівна Акалович

Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва в Україні та Австрії: порівняльний аспект

УДК 378.1(477:436)

DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.4>

Марина Анатоліївна Бойченко
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID: 0000-0002-0543-8832
Researcher ID B-8776-2019
Scopus Author ID 57222965555

Марина В'ячеславівна Акалович
аспірантка
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID: 0009-0007-3128-3452

У статті здійснено порівняльну характеристику магістерських програм професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва в Україні та Австрії. Окреслено нормативне забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва в обох країнах, зокрема щодо галузей знань, у межах яких така підготовка здійснюється, та обсягу кредитів ЄКТС. Показано, що підготовка майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва в університетах Австрії здійснюється в межах галузей «Мистецтво та гуманітарні науки» та «Мистецтвознавство», тоді як в Україні «Музичне мистецтво» та «Середня освіта (Музичне мистецтво)». Виявлено, що освітні програми, пропонувані австрійськими університетами, здебільшого розраховані на 120 кредитів ЄКТС, тоді як аналогічні українські – на 90 кредитів ЄКТС (120 кредитів ЄКТС – для освітньо-наукових програм). Порівняльно-зіставний аналіз пропозиції освітніх програм другого (магістерського) рівня вищої освіти дозволив констатувати відсутність спеціалізації в назвах магістерських програм «Музичне мистецтво» у більшій частині освітніх пропозицій українських закладів вищої освіти, тоді як аналогічні австрійські програми визначаються вузькою спеціалізацією. Визначено значні розбіжності і в структурі освітніх компонентів та кількості кредитів, відведених на дисципліни вільного вибору. Доведено, що виявлені розбіжності ускладнюють процеси євроінтеграції та інтернаціоналізації вищої мистецької освіти, пов'язані, передусім, із труднощами в організації академічної мобільності, зокрема, в аспекті перезарахування кредитів, взаємного визнання дипломів, навчання за програмами подвійних дипломів тощо. Окреслено перспективи подальших наукових розвідок, які полягають у визначенні можливостей імплементації позитивного європейського досвіду, зокрема й австрійського, для вдосконалення підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва в Україні.

Ключові слова: вища мистецька освіта, музичне мистецтво, професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва, музикант-виконавець, магістерська програма, Україна, Австрія

Постановка проблеми. Модернізація системи вищої мистецької освіти на засадах її інтеграції в європейський освітній простір вимагає перегляду її нормативних, змістово-процесуальних та методичних засад із урахуванням прогресивних здобутків європейського досвіду. У цьому контексті на особливу увагу заслуговує австрійський досвід професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва, як країни, що має давні традиції та багатий позитивний досвід в означеній галузі. Крім того, вивчення та творче запозичення прогресивного зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців під час розроблення чи перегляду освітньої програми є обов'язковою вимогою, за якою оцінюється якість освітніх програм експертами Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, адже наближення змісту освітніх програм до європейських стандартів розширює можливості інтернаціоналізації вищої мистецької освіти та безпосередньо академічної мобільності її здобувачів.

Огляд літератури. Проблема професійної підготовки фахівців мистецького профілю стала предметом наукового інтересу широкого кола українських та іноземних, зокрема китайських, учених, а саме: М. Бойченко, Ван Бін'бін, Л. Гончаренко,

Н. Гуральник, М. Демидова, А. Козир, Н. Кьон, Лян Жан, Ма Цзе, Г. Ніколаї, О. Новська, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Полатайко, А. Растрігіна, О. Реброва, О. Рудницький, Ю. Смаковський, Цзяо Їн, Цін Шен, Чень Бо, Чжоу Є., Чжоу Лянлян, І. Чистякова, О. Шевченко, П. Шевчук, О. Щербініна, О. Шолокова та ін.

У порівняльно-педагогічному аспекті заслуговують на увагу дослідження, присвячені зарубіжному, у тому числі й австрійському, досвіду професійної підготовки майбутніх музикантів (В. Гаснюк, І. Кривохижа, М. Михаськова та ін.).

Разом із тим, незважаючи на значний науковий доробок українських та іноземних учених, порівняння програм професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва в Україні та Австрії поки що не стало предметом окремого дослідження.

Мета статті – здійснити порівняльну характеристику магістерських програм професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва в Україні та Австрії.

Методологія дослідження. Реалізація мети передбачала використання низки теоретичних методів дослідження: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення поглядів науковців щодо

різних аспектів порушеної проблеми; структурно-логічний метод – уможливив висвітлення змісту та структури освітньо-професійних програм підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва; порівняльно-зіставний метод – дозволив визначити спільні риси й відмінності у здійсненні професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва в Україні та Австрії.

Результати та їх обговорення. Перш ніж зосередитися безпосередньо на програмах професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва в досліджуваних країнах, вважаємо за доцільне наголосити, що означений процес регламентується в Австрії Законом «Про університет» (Universitätsgesetz) (2002 року зі змінами від 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 років) та Законами «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014) в Україні.

Відповідно до австрійського законодавства, університети мають право пропонувати освітні програми, що завершуються отриманням диплому, освітні програми для здобуття ступеня бакалавра, магістра та доктора філософії, комбіновані магістерські та докторські програми, а також програми для отримання додаткової спеціалізації (Erweiterungsstudien). Перелік галузей знань включає: 1. Мистецтво та гуманітарні науки (Geistes- und kulturwissenschaftliche Studien). 2. Інженерні науки (Ingenieurwissenschaftliche Studien). 3. Мистецтвознавство (Künstlerische Studien). 4. Ветеринарні науки (Veterinärmedizinische Studien). 5. Природничі науки (Naturwissenschaftliche Studien). 6. Правознавство (Rechtswissenschaftliche Studien). 7. Суспільні та економічні науки (Sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Studien). 8. Теологічні науки (Theologische Studien). 9. Медичні науки (Medizinische Studien). 10. Педагогічні науки (Lehramtsstudien). 11. Міждисциплінарні дослідження (Interdisziplinäre Studien) (Universitätsgesetz, 2002, с. 93).

Відповідно, в Україні, підготовка майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва здійснюється в межах галузі 02 Мистецтво, спеціальності 025 Музичне мистецтво та галузі 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво).

Навчальне навантаження за освітніми програмами бакалаврського рівня становить 180 кредитів ЄКТС, тоді як за освітніми програмами магістерського рівня – 120 кредитів ЄКТС. У виняткових випадках навчальне навантаження за освітніми програмами бакалаврського рівня може становити 240 кредитів ЄКТС, якщо це «життєво важливо для гарантії працевлаштування та якщо тривалість навчання порівнянна з тривалістю в інших країнах» (Universitätsgesetz, 2002, с. 93). Навчальне навантаження за освітніми програмами магістерського

рівня може складати 60 кредитів ЄКТС у випадку, якщо обсяг відповідної програми бакалаврського рівня становив 240 кредитів ЄКТС.

Відповідно, статтею 5 Закону України «Про вищу освіту» встановлюється обсяг освітньої програми бакалаврського рівня 180-240 кредитів ЄКТС, тоді як магістерського рівня – 90-120 кредитів ЄКТС, де 120 кредитів ЄКТС – це обсяг освітньо-наукової програми (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Підготовка майбутніх магістрів у галузі музичного мистецтва в Австрії здійснюється в низці державних (Віденський університет музики та виконавського мистецтва, Університет Моцартеум, Зальцбург, Університет музики та виконавського мистецтва Граца, Університет мистецтва та дизайну Лінца, Академія красних мистецтв Відня тощо) та приватних (Університет JAM MUSIC LAB, Університет Антона Брукнера тощо) закладів вищої мистецької освіти.

В Україні означена підготовка здійснюється у 34 закладах вищої освіти державної, комунальної і приватної форм власності (університетах та академіях), при цьому, на відміну від Австрії, така підготовка здійснюється не лише у спеціалізованих мистецьких закладах, а й у педагогічних та класичних.

Аналіз освітньої пропозиції, представленої на сайті Єдиної державної електронної бази з питань освіти (<https://info.edbo.gov.ua/>) дозволив сформулювати уявлення про наявну пропозицію освітніх програм за даною спеціальністю, а саме:

- Музичне мистецтво – 150
- Сольний спів – 7
- Музикознавство – 3
- Музичне мистецтво. Виконавсько-педагогічна майстерність – 5
- Звукорежисура – 3
- Диригування: хорове диригування – 1
- Диригування: оперно-симфонічне диригування – 2
- Фортепіано – 4
- Оркестрові струнні інструменти: скрипка – 2
- Народні інструменти: бандура – 1
- Академічний спів: оперний спів – 2
- Оркестрові духові та ударні інструменти: гобой, кларнет, саксофон, фагот, флейта, валторна, тромбон, труба, туба, ударні інструменти – 12
- Народні інструменти: баян, акордеон – 2
- Академічний спів: камерний спів – 2
- Народні інструменти: балалайка, гітара, домра, цимбали – 4
- Оркестрові струнні інструменти: альт, віолончель – 2
- Композиція – 1
- Оркестрові струнні інструменти: арфа, контрабас – 2
- Орган – 1

– Музичне мистецтво (Хорове диригування), Музичне мистецтво (Музичний фольклор), Музичне мистецтво (Фортепіано), Музичне мистецтво (Вокальне виконавство), Музичне мистецтво (Інструментальне виконавство) – 5

– Музичне мистецтво (Академічний спів), Музичне мистецтво (Музичний фольклор), Музичне мистецтво (Фортепіано), Музичне мистецтво (Вокальне виконавство), Музичне мистецтво (Інструментальне виконавство) – 1

– Музичне мистецтво. Вокал – 5

– Музичне мистецтво. Інструментальне виконавство – 5

– Музичне мистецтво. Музично-інструментальне виконавство – 5

– Музичне мистецтво. Вокальне виконавство – 7

– Музичне мистецтво. Диригування – 6

– Естрадний спів – 3

– Народні інструменти – 1

– Хорове диригування – 2

– Академічний спів – 2

– Оркестрові духові та ударні інструменти – 2

– Народний спів – 3

– Оркестрові струнні інструменти – 2

– Музичне мистецтво естради – 2.

Отже, можемо констатувати, що серед широкої пропозиції освітніх програм магістерського рівня (257), які пропонуються українськими закладами вищої освіти, близько 60 % становлять освітні програми з назвою «Музичне мистецтво» (150 освітніх пропозицій), що, безперечно, мають свою спеціалізацію, але не дозволяють сформувати в зацікавлених сторін уявлення про таку спеціалізацію і вимагають звернення вже безпосередньо до освітньої програми.

В Австрії, навпаки, назви освітніх програм є достатньо деталізованими, що дозволяє майбутнім здобувачам освіти та іншим стейкхолдерам зробити поінформований вибір.

Так, наприклад, Віденський університет музики та виконавського мистецтва (*Universität für Musik und darstellende Kunst Wien*) пропонує такі освітні програми магістерського рівня:

– Струнні інструменти: арфа та гітара – Музична освіта за такими спеціалізаціями: віола; скрипка; віолончель; контрабас; гітара (класична), арфа;

– Духові та ударні інструменти – Музична освіта за такими спеціалізаціями: труба; горн; труба (класична); тромбон (класичний); ударні (класичні);

– Інструментальне навчання (Виконавство): духові та ударні інструменти, спеціалізація – звукозапис;

– Інструментальне навчання (Виконавство): клавішні інструменти за такими спеціалізаціями: клавесин; фортепіано; фортепіанний супровід вокалу; фортепіанне виконавство та сучасна музика; орган; орган (імпровізація);

– Клавішні інструменти – Музична освіта за такими спеціалізаціями: клавесин; орган; фортепіано (класичне);

– Вокал та музичний театр за такими спеціалізаціями: лід (німецька пісня), ораторія та концертне виконавство; сценічне виконавство (опера та музична драма); вокальне виконавство;

– Вокал – Музична освіта, спеціалізація – вокал (класичний);

– Дерев'яні духові інструменти – Музична освіта за такими спеціалізаціями: звукозапис; фагот; флейта; кларнет; гобой; саксофон (класичний);

– Популярна музика – Музична освіта за такими спеціалізаціями: бас; вокал; гітара; тромбон; саксофон; барабани/ударні інструменти; клавішні інструменти; труба;

– Музична освіта (шкільна) за такими спеціалізаціями: музична освіта; музична освіта (інструменти);

– Музичне та навчання рухів/Ритміка;

– Камерна музика;

– ECMAster (*European Chamber Music Master*) – камерна музика (магістр європейської камерної музики);

– Давня музика, спеціалізація – історична практика виконавства;

– Музична освіта за такими спеціалізаціями: звукозапис, клавесин;

– Інструментальне навчання (Виконавство) за такими спеціалізаціями: звукозапис, клавесин;

– Сучасна музика, спеціалізація – сучасна музика (ансамбль);

– Церковна музика, спеціалізація – католицька і протестантська церковна музика;

– Музична терапія;

– Етномузикознавство (*Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Studienangebot*).

У свою чергу, Університет Моцартеум, Зальцбург пропонує не менш широку пропозицію освітніх програм магістерського рівня як із музичного мистецтва, так і з музично-педагогічної освіти. Зокрема, у галузі музичного мистецтва ЗВО пропонує такі освітні програми: «Барокова віолончель», «Бароковий гобой», «Бароковий спів», «Барокова скрипка/ Барокова віола», «Бас-кларнет», «Бас-труба», «Фагот», «Камерна музика для фортепіанного тріо», «Камерна музика для струнного квартету», «Хорове диригування», «Кларнет», «Композиція», «Корепетиція (*correpetition*) для музичного театру», «Контрабас», «Флейта», «Фортепіано», «Гітара», «Арфа», «Клавесин», «Історична виконавська практика», «Горн», «Міжнародний магістр нової музики (Берн - Дрезден - Зальцбург)», «Лід і ораторія», «Музична теорія», «Гобой», «Опера та музичний театр», «Оркестрове диригування», «Орган», «Ударні інструменти», «Піанофорте», «Фортепіанна камерна музика та лід», «Фортепіанний дует», «Навчання

фортепіано соло», «Звукозапис», «Саксофон», «Підготовка вчителів інструментальної музичної освіти», «Підготовка вчителів музичної освіти», «Поперечна флейта», «Тромбон», «Труба», «Віола», «Віола да Гамба/Віолоне», «Скрипка», «Віолончель», «Вокал», «Диригування духовим оркестром» (*Mozarteum University. Find the right study!*).

Отже, можемо констатувати, що згадані вище австрійські заклади вищої освіти пропонують майбутнім фахівцям у галузі музичного мистецтва набагато ширшу ніж в Україні пропозицію освітніх програм другого (магістерського) рівня вищої освіти, при цьому вже з назви видно, якою є спеціалізація.

Аналіз змісту освітніх програм та навчальних планів австрійських та українських університетів також виявив суттєві відмінності:

1. Освітні програми, запропоновані австрійськими університетами, здебільшого розраховані на 120 кредитів ЄКТС, тоді як аналогічні українські – на 90 кредитів ЄКТС (120 кредитів ЄКТС мають лише освітньо-наукові програми, кількість яких є незначною в даній галузі).

2. Компоненти освітніх програм в австрійських ЗВО структуровані таким чином: обов'язкові компоненти (мистецька практика, теорія) та вибіркові компоненти, тоді як в українських обов'язкові компоненти включають (навчальні дисципліни, прак-

тичну підготовку, кваліфікаційну роботу та підсумкову атестацію).

3. Обсяг кредитів ЄКТС на вивчення вибіркового дисциплін є значно меншим, ніж в українських ЗВО та не регламентується законодавством, тобто належить до автономії закладу освіти, тоді як в Україні має становити не менше 25% від загального обсягу ОП. Наприклад, у межах ОП «Фортепіанне виконавство» (Віденський університет музики та виконавського мистецтва) із 120 кредитів ЄКТС на вибіркові дисципліни виділено 6 кредитів (*Study Plan Overview: Curriculum version valid since 1.10.2018 «Master of Arts in Piano Performance»*, 2021, с. 2).

Для порівняння в таблиці 1 наведено перелік освітніх компонентів згаданої вище ОП «Фортепіанне виконавство» другого (магістерського) рівня вищої освіти, яку пропонує Віденський університет музики та виконавського мистецтва, а в таблиці 2 перелік освітніх компонентів ОП «Музичне мистецтво», запропонованих українськими ЗВО (Сумським державним педагогічним університетом імені А.С.Макаренка та Житомирським державним університетом імені Івана Франка).

Як видно з поданих вище таблиць, зміст освітніх компонентів австрійських та українських освітніх програм у галузі музичного мистецтва має суттєві відмінності. Насамперед, це стосується наявності широкого кола дисциплін циклу загальної підготовки в українських ЗВО, тоді як в австрійських університетах уся увага сконцентрована на дисциплінах циклу професійної підготовки. Також варто наголосити на незначній кількості кредитів ЄКТС, які відводяться на вивчення фахової дисципліни в українських ЗВО, або навіть відсутність чітко визначеної фахової дисципліни і спрямованість на підготовку «універсального» фахівця, тоді як відведена кількість кредитів (як правило, 3-6) все одно не дозволить досягти такої мети. Позитивним вбачаємо австрійський досвід обмеження вибіркового дисциплін на освітніх програмах галузі «Музичне мистецтво», оскільки їх вибір із широкого переліку дисциплін, які пропонує заклад вищої освіти, безперечно, сприяє розширенню світогляду здобувачів освіти, однак може не сприяти досягненню головної мети – вдосконаленню виконавської майстерності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, здійснена порівняльна характеристика магістерських програм професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва в Україні та Австрії дозволила визначити певні розбіжності у професійній підготовці означених фахівців, що ускладнює процеси євроінтеграції та інтернаціоналізації вищої мистецької освіти, пов'язані, передусім, із труднощами в організації академічної мобільності, зокрема, в аспекті перезарахування кредитів, взаємного визнання дипломів, навчання за програмами подвійних дипломів тощо.

Таблиця 1
Перелік освітніх компонентів ОП «Фортепіанне виконавство» (Віденський університет музики та виконавського мистецтва)

Освітні компоненти	Кількість кредитів ЄКТС
Обов'язкові ОК	
<i>Мистецька практика</i>	
Фортепіано (основна дисципліна)	76
Виконавський практикум	4
Практика гри на інструментах і мистецька практика в сучасній музиці	8
<i>Теорія</i>	
Аналіз творів для фортепіанної літератури	3
Контекстуалізація, репертуарні дослідження та історія інтерпретації – фортепіано	1
Дослідження закладів культури або, альтернативно, музичний менеджмент	2
Галузь спеціалізації	8
Магістерський семінар/Магістерський практикум	2
Магістерська робота	10
Вибіркові дисципліни	6
Разом	120

Систематизовано авторами на основі (Study Plan Overview: Curriculum version valid since 1.10.2018 «Master of Arts in Piano Performance», 2021, с. 2).

Таблиця 2

Перелік освітніх компонентів ОП «Музичне мистецтво», пропонує українськими ЗВО

Освітні компоненти	Кількість кредитів ЄКТС	Освітні компоненти	Кількість кредитів ЄКТС
Обов'язкові ОК			
Філософія мистецтва	3	Філософія науки	3
Іноземна мова за професійним спрямуванням	3	Основи професійної комунікації іноземною мовою	4
		Педагогіка вищої школи	4
		Психологія вищої школи	3
Цифрові технології в галузі	3		
Методологія наукових досліджень	3		
Сценічно-виконавська майстерність	3		
Методика викладання музичного мистецтва у ЗВО	7	Історія та теорія музичного мистецтва з методиками викладання	4
		Методика викладання фахових музичних дисциплін	4
		Менеджмент культури і мистецтв	3
		Диригування	6
		Вокально-виконавська інтерпретація музичних творів	5,5
		Хорове виконавство і практика роботи з хором	6
		Інструментальна-виконавська інтерпретація музичних творів	6
		Концертмейстерський клас	3
		Курсова робота з мистецьких дисциплін	1
Фах	13		
Ансамблеве виконавство	8		
Вибіркові ОК	23	Вибіркові ОК	22,5
Практична підготовка		Практики	
Виробнича практика за фахом	12	Навчальна та науково-дослідна практика на кафедрах університету	4,5
		Виробнича практика в закладах мистецької освіти	4,5
		Виконання кваліфікаційної роботи	3
Підсумкова атестація		Атестація	
Підготовка та захист кваліфікаційного проєкту	10	Кваліфікаційна робота	1,5
Підсумкова атестація	2	Атестаційний екзамен з методик викладання музичних дисциплін	1,5
Разом	90	Разом	90

Систематизовано авторами на основі (Освітньо-професійна програма «Музичне мистецтво» другого (магістерського) рівня вищої освіти, 2020; Освітньо-професійна програма «Музичне мистецтво» другого (магістерського) рівня вищої освіти, 2022).

Зважаючи на актуальність даної проблематики, вважаємо за доцільне спрямувати подальші наукові розвідки на визначення можливостей імплементації позитивного європейського досвіду, зокрема й австрійського, для вдосконалення підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

Закон України «Про вищу освіту» (2014). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

Закон України «Про освіту» (2014). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

Освітньо-професійна програма «Музичне мистецтво» другого (магістерського) рівня вищої освіти (2022). Житомир. URL: <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/StudyProgram/454/omavgsgy.pdf>.

Освітньо-професійна програма «Музичне мистецтво» другого (магістерського) рівня вищої освіти (2020). Суми. URL: https://sspu.edu.ua/images/2020/doc/proekt_opp_025_muz_mist_mag_2020_623f7.pdf.

Mozarteum University. Find the right study! URL: <https://www.moz.ac.at/en/study/study-finder>.

Study Plan Overview: Curriculum version valid since 1.10.2018 «Master of Arts in Piano Performance» (2021). URL: <https://www.mdw.ac.at/studienplaene/?stNR=33331&stArt=infoite>.

Universitätsgesetz (2002). URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Erv/ERV_2002_1_120/ERV_2002_1_120.pdf.

Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Studienangebot. URL: <https://www.mdw.ac.at/1229/>.

Professional training of future specialists in the field of musical art in Ukraine and Austria: a comparative aspect

Maryna Anatoliivna Boichenko
DSc in Education, Professor,
Head of Pedagogy Department
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
ORCID: 0000-0002-0543-8832
Researcher ID B-8776-2019
Scopus Author ID 57222965555

Maryna Viacheslavivna Akalovych
Graduate Student
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
ORCID: 0009-0007-3128-3452

The article compares the master's programs of future musical art specialists' professional training in Ukraine and Austria. The regulatory support for the process of future musical art specialists' professional training in both countries is outlined, in particular with regard to the fields of knowledge within which such training is carried out and the amount of ECTS credits. It is shown that future musical art specialists' professional training in Austrian universities is carried out within the fields of "Arts and humanities" and "Art studies", while in Ukraine it is "Musical art" and "Secondary education (Musical art)". It is found that educational programs offered by Austrian universities are mostly designed for 120 ECTS credits, while similar Ukrainian ones are for 90 ECTS credits (120 ECTS credits are for educational-scientific programs). Comparative analysis of the offer of educational programs of the second (master's) level of higher education made it possible to ascertain the absence of specialization in the titles of the master's programs "Musical art" in most of the educational offers of Ukrainian higher education institutions, while similar Austrian programs are defined by a narrow specialization. Significant discrepancies were identified in the structure of the educational components and the number of credits assigned to subjects of free choice. It has been proved that the identified discrepancies complicate the processes of European integration and internationalization of higher art education, connected, first of all, with difficulties in organizing academic mobility, in particular, in the aspect of re-enrollment of credits, mutual recognition of diplomas, studies under double diploma programs, etc. The prospects for further scientific research are outlined, which consist in determining the possibilities of implementing positive European experience, in particular Austrian experience, to improve the training of future specialists in the field of musical art in Ukraine.

Key words: higher art education, musical art, future musical art specialists' professional training, musician-performer, master's program, Ukraine, Austria.

Юлія Ігорівна Волкова

Хореографічне виховання дітей молодшого шкільного віку засобами українського фольклору

УДК 37.011.33: 373.3 [7:39]

DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.5>

Юлія Ігорівна Волкова
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри музичного
мистецтва і хореографії
Державний заклад
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
ORCID: 0000-0001-8835-4089

У статті розкрито поняття українського фольклору, українського дитячого фольклору, проаналізовано педагогічне значення хореографічного виховання дітей молодшого шкільного віку засобами українського фольклору, подані рекомендації щодо використання елементів українського дитячого фольклору в процесі хореографічного виховання молодшого шкільного віку.

Схарактеризовано психофізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, а саме: орієнтація на розвиток духовності, провідне місце навчання в розвитку мислення; розвиток особистісних якостей як в інтелектуальній, так і в емоційній, вольовій сферах; емоційна сфера залишається основою формування пізнавальних інтересів, допитливості учня; молодшим школярам притаманні образність мислення, фантазійність, конкретність, емоційність, імпульсивність і швидка зміна настрою. Обґрунтовано, що використання елементів багатожанрового дитячого фольклору в хореографічному вихованні дітей молодшого шкільного віку не тільки прикрашає танець і зацікавлює дітей, а й вирішує низку педагогічних завдань, а саме: художньо-естетичне виховання (засвоєння загальнолюдських цінностей, прилучення учнів до вивчення жанрів музичного та хореографічного мистецтва); розвиток музичних здібностей; національне виховання (одержання знань про традиції, звичаї, особливості трудової та побутової діяльності свого роду, успадкування духовної культури національної ментальності та світогляду українського народу; формування навичок дбайливого ставлення та використання народного мистецтва); формування в дітей навичок партнерської взаємодії; надання можливості орієнтуватися в навколишньому світі (пізнання світу через казки, легенди, загадки, прислів'я, тощо; самоідентифікація); розвиток дитячої творчості, фантазії через образність дитячих фольклорних творів. Визначено потребу у продовженні досліджень засобів використання та реконструкції дитячого фольклору, який є джерелом виховання й забезпечення гармонійного розвитку дітей.

Ключові слова: український фольклор, хореографічне виховання молодшого шкільного віку, елементи українського дитячого фольклору в хореографічному вихованні.

Постановка проблеми. Нині одним із нагальних завдань у сфері мистецької освіти в Україні є збереження й поширення культурних традицій українського народу. В усі часи знайомство дитини з культурними і духовними надбаннями народу починалося з родинного виховання, де національний світогляд, звичаї, традиції, цінності дбайливо зберігали та передавали з покоління в покоління. Нав'язування українцям європейських цінностей, традицій, свят тощо актуалізувало останнім часом проблему нівелювання ролі української культурної спадщини в суспільстві взагалі та в родині зокрема.

Хореографія, як популярна художня діяльність, що здійснює вагомий внесок у процес естетичного та національного виховання дитини, духовного розвитку, формування гармонійно розвиненої особистості, є дієвим чинником у збереженні та популяризації народних традицій України. У процесі хореографічного виховання на дитину одночасно діють музика, танець, ритмічні рухи, слова, образна інформація, забезпечуючи вплив на загальний розвиток молодшого школяра, збагачення його духовного світу, на виховання світосприйняття. Вплітаючи елементи українського фольклору в програму хореографічного виховання дітей молодшого шкільного віку, педагоги не тільки

знайомлять учнів із традиціями, звичаями, духовними цінностями українського народу, а й вирішують низку педагогічних задач, гармонійно розвиваючи вихованців.

Огляд літератури. Ідею народного, національного виховання несли такі видатні педагоги, як В.Сухомлинський, Я. Коменський, К. Ушинський, І. Огієнко, Г. Ващенко. Питанням розвитку національної культури та традицій через хореографічне мистецтво у дітей приділяли увагу такі науковці, як: Г.Березова, О. Бойко, Л. Бондаренко, В.Верховинець, О. Мартиненко, А.Шевчук, А. Тараканова та інші.

Мета статті – висвітлити особливості хореографічного виховання дітей молодшого шкільного віку засобами українського фольклору.

Методологія дослідження. Для досягнення окресленої мети в дослідженні використано низку теоретичних методів: аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження; термінологічний аналіз – використовувався з метою визначення сутності ключових понять дослідження; структурно-логічний метод – уможливив висвітлення особливостей хореографічного виховання дітей молодшого шкільного віку засобами українського фольклору.

Результати та їх обговорення. З глибокої давнини український народ складав, зберігав, збагачував та передавав з покоління в покоління найцінніші надбання у вигляді звичаїв, обрядів, усної, пісенної, танцювальної, ігрової творчості, формуючи специфічні національні фольклорні традиції.

Словник-довідник з української фольклористики надає наступну інформацію про поняття «фольклор»: «Фольклор (англ. Folk-Lore – народне знання, народна мудрість) запропонована у 1846 р. англійським археологом У. Томсом назва для давньої народної традиційної культури. Згодом ця назва утвердилася як міжнародний науковий термін, що вживається в широкому і вужчому значенні. Найчастіше ним позначається комплекс художніх словесних, словесно-музичних, музично-хореографічних, ігрових і драматичних видів народної творчості (ред. М. Чернопиского). У своїх дослідженнях С. Мишанич називає фольклор народною творчістю, у якій «художнє відображення дійсності відбувається у словесно-музичних хореографічних формах колективної народної творчості, що виражають світогляд народу і нерозривно пов'язані з його життям і побутом» (С. Мишанич, 1991, с. 166).

Часто українським фольклором називають багатовидову і різножанрову народну словесність – усну художню творчість: думи, пісні, легенди, казки, прислів'я, приказки, перекази, анекдоти, загадки, замовляння. Але і народна музика, танець, ігри, видовишно-театральні форми охоплюються цим поняттям. Етнографічні та локальні групи в різних регіонах України, їх народна творчість, складають цілість української національної фольклорної традиції. Складання національної специфіки українського фольклору пов'язані зі складною багатовіковою історією, характером, психічними прикметами українського народу – менталітетом, особливостями природного середовища, традиційного укладу життя, світогляду, релігійних вірувань, звичаїв і обрядів (Чорнопиский, 2007).

Визначившись із поняттям фольклору, розглянемо танець як одну з форм народної традиційної культури. Нерозривно поєднане з музикою і словом, танцювальне мистецтво пускає свої коріння в давні обряди, звичаї, імітації трудових процесів. О. Бойко у своєму дослідженні зв'язувала давні рухи, як першоджерела танцю, не тільки з трудовими процесами і обрядами, вважаючи їх реакцією на спостереженнями людини за природою, враженнями від навколишнього світу (Бойко, 2016).

Досвідчені педагоги-хореографи зазначають, що завдяки знайомству дітей із хореографічними формами фольклорної творчості пробуджується цікавість до українських народних традицій. А. Шевчук стверджує наступне: «Наслідуючи традиції українського танцювального виконавства від дорослого, залучаючись до художнього мислення

українців, дитина перетворює накопичений національний досвід на власний» (Шевчук, 2016).

Найбільш сприятливим, благодатним віковим періодом для усвідомленого сприйняття народної творчості (українських хореографічних рухів, народної музики, ознайомлення з переказами про виникнення традицій та звичаїв) є молодший шкільний вік. Молодші школярі «з живою цікавістю сприймають навколишнє життя», інтенсивно накопичують життєвий досвід (Підласий, 2010).

Дитина у віці 6-7 років переходить до періоду, названому в психолого-педагогічній літературі молодшим шкільним віком, та перебуває в ньому до 10-11 років. Особливості дітей даного вікового періоду в навчально-виховному процесі були предметом досліджень Б. Ананьєва, І. Бєха, Л. Божовича, О.Матвієнко, М. Славіна, О. Степанова, М. Фіцули, В. Шахненко та ін. Науковці відзначали, що саме в молодшому шкільному віці відбувається орієнтація на розвиток духовності, формується особистість. Провідне місце в розвитку мислення посідає тепер навчання. Розвиток особистісних якостей відбувається як в інтелектуальній, так й в емоційній, вольовій сферах дітей. Навчальна та ігрова діяльність, спілкування з дорослими та однолітками стають основними джерелами емоцій у молодших школярів. Саме емоційна сфера залишається основою формування пізнавальних інтересів, допитливості учня (Степанов, 2003). Молодшим школярам притаманні образність мислення, фантазійність, конкретність, емоційність, імпульсивність й швидка зміна настрою.

Зважаючи на особливості розвитку дітей даного періоду, навчальний процес має бути націлений на задоволення таких вікових потреб, як фізична активність, діяльність із яскраво вираженим образним змістом, зміна видів діяльності. Наші пращури залишили нам величезний скарб мистецько-практичних інструментів, що склалися у вихованні, пестуванні, заохочуванні молодших поколінь та відповідають психофізіологічним потребам дітей, – це дитячий народний фольклор. Дитячий фольклор – це сукупність зразків народної творчості, що призначена для дітей. «Коло творів, охоплюваних цим поняттям, широке і багатоманітне, – за призначенням, тематикою й образною системою, формою, способом і часом виконання. Жанри дитячого фольклору мають різні джерела і виникли в різні історичні періоди розвитку народу» – пише Г. Довженок у збірнику «Дитячий фольклор» (Довженок, 1986). Розмаїття форм дитячого фольклору, як частини загальнонаціональної народної творчості, продовжує існувати і зараз, відбиваючи динаміку життя. Розрізняють три групи творів у дитячому фольклорі: твори, створені дорослими спеціально для дітей; твори, що поступово перейшли до дітей з дорослого фольклору; твори, створені самими дітьми.

Традиційний український дитячий фольклор розвиває, виховує і розважає своїми забавлянками, закличками та примовками, прозивалками, колядками та щедрівками, піснями та віршами, скоромовками, лічилками, іграми.

Завдяки **колисанкам** і коротеньким **забавлянкам** у малечі формувався зв'язок із батьками та рідними людьми, з **казками, легендами, піснями** діти вивчали мову, знайомилися з довколишнім світом. На думку К. Ушинського, віддзеркаленням історичного розвитку народу, «містком, який об'єднує покоління», є саме народні казки, прислів'я та пісні (Ушинський, 1983).

Діти підросали, і у процесі ранньої соціалізації з'являлися дражнилки, мирилки, небилиці, скоромовки, лічилки, заклички, прозивалки.

Використання названих видів дитячого українського фольклору у процесі хореографічного виховання дітей молодшого шкільного віку не тільки робить заняття привабливим та цікавим, урізноманітнює види діяльності, а й поширює знання дітей про свій народ. Танець, як синкретичний вид мистецтва, завжди був поруч із усною, музичною та пісенною фольклорною творчістю. Тому, обираючи певний вид народного фольклорного твору для дітей, супроводжуємо його ритмічними або змістовними танцювальними рухами. Наприклад, забавляночка «От і казці кінець» (Обираємо хлопця та дівчину та рухаємось по хвилястій лінії вперед – дівчина попереду вистукує ритм кроками, а хлопець позаду повзунцем (кроками у присядці та з вихиласом) наздоганяє, якщо встиг за партнеркою – молодець!):

«От і казці кінець,
Пішла баба у танець,
А за нею горобець
Викрутасом, вихиласом.
Молодець, горобець!».

Коротенькі пісеньки-віршики майже завжди поєднані з рухами та вправами, цей зв'язок текстів і рухів інколи впливає із самого змісту забавлянок та потребує ритмічного танцювання:

«Чуки, чуки, чуки, чок,
Пішли дітки в таночок,
Пішли дітки в таночок,
Донька збила каблучок.
– Прибий, татку, каблучок,
Бо я хочу в таночок».

Або закличка «Вийди, вийди, сонечко» може бути супроводом для рухів рук дітей або вправ на дрібну моторику:

«Вийди, вийди, сонечко,
На дідове полечко,
На бабине зіллячко,
На наше подвір'ячко».

Хореографічне виховання дітей молодшого шкільного віку може проходити в межах програми школи мистецтв, самодіяльного колективу, тан-

цювального гуртка, уроку хореографії в загальноосвітній школі тощо. При будь-якій формі хореографічного виховання є можливість організувати підготовку та участь дітей у календарних народних святах, використовуючи елементи обрядів, що збереглися. Такі свята в основі своїй пов'язані з практичною трудовою діяльністю народу та мають велике значення для виховання розуміння значущості землеробської праці, залежності від неї в давнину усього життя людини. А спільна підготовка дітей до свята й досягнення спільних цілей викликають зацікавленість і спонукають до формування партнерських взаємин у дитячому середовищі.

Виконання **колядок та щедрівок** готується на Новий рік («на Маланки» й «на Василя») та Різдво – це вірші, пісні, театральні-танцювальні постановки з вертепом та «посівання» з побажаннями (часто гіперболізованими) здоров'я та гаразду в господарстві. Розучування та виконання **веснянок** (календарно-обрядові пісні) або **гаївок** (різновид веснянок, що виконуються тільки у час Великодніх свят) – присвячені зустрічі Весни та святкуванню Великодня. Гаївок було багато, пише М. Лановик: «для молодших дітей, для старших, для хлопців і дівчат, були й гаївки, у яких парубки та дівчата обирали собі пару. Узявшись за руки, вони водили нескінченний танок і співали. Гаївками супроводжувалися обрядові дійства, весняні ігрища та святкування, що відбувалися в гаях, лісах чи поблизу водоймищ» (Лановик, 2006).

Хороводи, започатковані ще в язичницьку добу, є основним елементом фольклору взагалі, та української народної хореографічної культури зокрема, вони поширені на всієї території України, але кожен регіон вносить щось своє в композицію і манеру виконання. С. Садовенко так описує цей фольклорний танцювальний жанр: «Учасники хороводу не тільки співають, вони рухаються, пританцьовують і розігрують дію. Танець, пританцьовування, гра і пісня в хороводі нерозривно пов'язані між собою. Дуже точно говорять про це в народі: «Пісня, гра і танець у хороводі нерозлучні, як крила у птаха». Основою хороводу є спільне його виконання всіма учасниками». Завжди тримаючись за руки (іноді за один палець – мізинець, за хустку, пояс, вінок), учасники хороводу з'єднані в замкнутому колі, проявляючи почуття співтовариства, співіснування, єднання, дружби (Садовенко, 2020).

З раннього віку в життя дитини входили **ігри**. Важко переоцінити роль гри для дитини. Зміст багатьох народних ігор, їх мотиви, можуть розповісти про давні звичаї, обряди, трудову діяльність, про культуру і пластику рухів народу. Загальнодоступна мова ігор допомагає розуміти один одного. Ігри дуже різноманітні: бувають прості за правилами, рухливі, спортивні, наприклад:

«Хто попереду,
Кожен з дітей, що йдуть гуртом,
намагається стати посередині.

Хто попереду,
Той пасе череду;
Хто позаду,
Той пасе жабу;
Хто всерединці,
Той у золотій скриньці»,

або складніші – з елементами драматизації.

Такі ігри давали поштовх для розвитку фантазії та творчої уяви.

Визначний український етнограф, музичний діяч, композитор, хореограф В. Верховинець на основі фольклорного матеріалу, власних творів та зразків музично-ігрової дитячої літератури свого часу створив неперевершений збірник музичних ігор та танцювальних рухів для дітей – «Весняночка». Зібравши «багатющий ігровий матеріал, створений народом та породжений дитячою фантазією», автор стверджував, що гра, а саме ритмічна гра, є головною рушійною силою у формуванні «фізично здорової, етично стійкої та інтелектуально розвинутої» вольової людини. Гра виховує дружні, товариські взаємини, а необхідність виконання певних правил привчає дітей володіти власними почуттями та шанувати права іншого. Але ж головна і найцінніша властивість гри в тому, що несе вона дітям радість» (Верховинець, 1979). Найвідоміші ігри з піснями – «Ходить гарбуз», «Подоланочка», «Шум», «Кривий танок» та інші. Збірник «Весняночка» – це дорогоцінний скарб для хореографів, педагогів, повноцінний матеріал, що дає змогу, граючись, розвивати в молодшого школяра увагу, спостережливість, кмітливість, спритність, музичні та артистичні здібності, швидку реакцію на події, створювати веселий настрій, привчати до ввічливості, почуття доброзичливості, прищеплювати любов до природи. В. Верховинець ніколи не поділяв музику, пісню і танець: «Пісня й танець – це рідні брат і сестра. Як у пісні виливаються жарти, радощі й страждання народні, так і в танці та іграх народ проявляє свої почуття» (Верховинець, 1968).

Музично-танцювальні народні ігри знайомлять вихованців із українським фольклором, виконанням хороводів, хореографічними малюнками, навчають танцювальних рухів українського танцю, виховують почуття ритму, привчають до ритміки рухів, заохочують дітей до складання танців із відомих уже рухів, розвивають пластику тіла.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Усе сказане дає можливість зробити висновок про те, що використання елементів багатожанрового дитячого фольклору в хореографічному вихованні дітей молодшого шкільного не тільки прикрашає танець і зацікавлює дітей, а й вирішує низку педагогічних завдань, а саме:

- художньо-естетичне виховання (засвоєння загальнолюдських цінностей, прилучення учнів до вивчення жанрів музичного та хореографічного мистецтва);
- розвиток музичних здібностей;
- національне виховання (одержання знань про традиції, звичаї, особливості трудової та побутової діяльності свого роду, успадкування духовної культури національної ментальності та світогляду українського народу; формування навичок дбайливого ставлення та використання народного мистецтва);
- формування в дітей навичок партнерської взаємодії;
- надання можливості орієнтуватися в навколишньому світі (пізнання світу через казки, легенди, загадки, прислів'я, тощо; самоідентифікація);
- розвиток дитячої творчості, фантазії через образність дитячих фольклорних творів.

У подальших розвідках плануємо використовувати біографічний метод, аби вивчати та використовувати в освітній практиці здобутки етнографів та фольклористів, які зібрали та зберегли перлини українського фольклору – неповторні коди нашого народу та міцні опори для наступних поколінь. Існує також потреба у продовженні досліджень стосовно засобів використання та реконструкцій дитячого фольклору, який є джерелом виховання та забезпечення гармонійного розвитку дітей.

ЛІТЕРАТУРА

- Бойко, О. (2016). *Художній образ в українському народно-сценічному танці: монографія*. Київ: Ліра.
- Верховинець, В. (1968). *Теорія українського народного танцю*. Київ: Мистецтво.
- Верховинець, В. (1979). *Весняночка*. Київ: Музична Україна.
- Довженко, Г. (упор.). (1986). *Дитячий фольклор*. Київ: Дніпро.
- Лановик, М., Лановик, З. (2006). *Українська усна народна творчість: навчальний посібник*. Київ: Знання-Прес.
- Мишанич, С. (1991). *Усна народна творчість*. Культура і побут населення України. Київ.
- Підласий, І. (2010). *Педагогіка початкової школи: підручник*. URL: <http://ibib.ltd.ua/neravnomernost-razvitiya-26112.html>.
- Садовенко, С. (2020). *Український народний танець у хронотопі народної художньої культури: культурологічний вимір. Особливості роботи хореографа в сучасному соціокультурному просторі: зб. матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ: НАККіМ.
- Степанов, О. (2003). *Основи психології та педагогіки: посібник*. Київ: Академвидав.
- Ушинський, К. (1983). *Рідне слово*. Вибрані педагогічні твори: в 2 т. Київ: Рад. шк.
- Чорнопиский, М. (уклад., ред.). (2007). *Українська фольклористика. Словник-довідник*. Тернопіль.
- Шевчук, А. (2016). *Дитяча хореографія: навч.-метод. посібник*. Тернопіль: Мандрівець.

Choreographic education of primary school pupils by means of Ukrainian folklore

Yuliia Ihorivna Volkova

Candidate of Pedagogical Sciences,
Teacher of the Department of Musical Art
and Choreography
The State Institution "South Ukrainian
National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky"
ORCID: 0000-0001-8835-4089

The article reveals the concept of Ukrainian folklore, Ukrainian children's folklore, analyzes the pedagogical value of choreographic education of children of primary school age using Ukrainian folklore, provides recommendations on the use of elements of Ukrainian children's folklore in the process of choreographic education of primary school pupils.

The psychophysiological features of children of primary school age are characterized, namely: orientation to the development of spirituality, the leading place of learning in the development of thinking; the development of personal qualities in the intellectual, emotional, and volitional spheres; the emotional sphere remains the basis of the formation of the pupils' cognitive interests and curiosity; junior schoolchildren are characterized by imaginative thinking, fantasy, concreteness, emotionality, impulsiveness and quick mood swings.

It is substantiated that the use of elements of multi-genre children's folklore in the choreographic education of primary school pupils not only decorates the dance and interests children, but also solves a number of pedagogical tasks, namely: artistic-aesthetic education (assimilation of universal human values, involvement of pupils in the study of genres of musical and choreographic art); development of musical abilities; national education (acquiring knowledge about traditions, customs, peculiarities of work and everyday activities of Ukrainian people, inheriting the spiritual culture of the national mentality and worldview of Ukrainian people; formation of skills of caring attitude and use of folk art); formation of partner interaction skills in children; providing an opportunity to navigate in the surrounding world (learning about the world through fairy tales, legends, riddles, proverbs, etc.; self-identification); development of children's creativity, imagination through the imagery of children's folklore works.

The need for continuing research into the means of using and reconstructing children's folklore, which is a source of education and ensuring the harmonious development of children, has been determined.

Key words: *Ukrainian folklore, choreographic education of primary school pupils, elements of Ukrainian children's folklore in choreographic education.*

Захар Сулейманович Дубовий

Засвоєння студентами вокальних професійних навичок у процесі дистанційного навчання: актуальні проблеми та шляхи їх вирішення

УДК 378.018.43:78.071.2-051

DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.6>

Захар Сулейманович Дубовий
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри музичного
мистецтва та хореографії
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID: 0000-0002-5989-7946

Стаття розкриває проблеми формування професійних вокальних навичок студентів музичних спеціальностей та шляхи і підходи до їх вирішення. Установлено, що дистанційне навчання є сучасним брендом та одним із шляхів зниження ризиків, що виникають під час військового стану. Водночас, акцентовано на тому, що його використання задля формування професійно важливих умінь і навичок майбутніх музичних виконавців викликає низку специфічних проблем, пов'язаних із особливостями виконавчої та педагогічної діяльності в класі академічного вокалу. Зроблено висновок про те, що дотримання певних умов може забезпечити ефективність такого навчання. Серед них, матеріально-технічні умови: якісне акустичне та відео обладнання, облаштоване робоче місце викладача та студента, спеціалізоване програмне забезпечення для тренування вокальних навичок та здійснення дистанційної взаємодії через комунікатори, відеозв'язок, системи управління навчальним курсом і системи управління навчальним контентом. До організаційних умов належать: встановлення візуального контакту викладача та студента під час занять, запровадження індивідуального підходу до відпрацювання професійних вокальних навичок за спеціально продуманою системою вокальної роботи, введення групових форм навчальної дистанційної взаємодії через групові сесії, онлайн конкурси, гостьові майстер-класи; створення й надання доступу до навчального контенту (відео-уроки, тьюторіали, авторські майстер-класи, фонотеки, музичні колекції) та допоміжних матеріалів (фонограми акомпанементу, збірки вправ). Психолого-педагогічними умовами формування професійних вокальних навичок в умовах дистанційного є готовність викладача (мотиваційна, техніко-технологічна, когнітивна) до організації та компетентного управління такою діяльністю, постійний зворотний зв'язок між викладачем та студентом, створення атмосфери емоційного благополуччя, цілеспрямоване формування мотивації та самодисципліни студентів, індивідуальний та практико орієнтований підхід.

Ключові слова: вокальні професійні навички, підготовка майбутніх музичних виконавців, технології дистанційного навчання, матеріально-технічні, організаційні, психолого-педагогічні умови.

Постановка проблеми. Перехід на вимушене дистанційне навчання, попервах у зв'язку з карантинними обмеженнями, а потім – через початок війни в Україні, призвело до ряду проблем у засвоєнні професійних навичок у тих галузях суспільної практики, для який безпосередній контакт з педагогом має ключове значення. Це в повній мірі торкнулося й мистецьких професій.

Процес оволодіння професійними вокальними навичками дистанційно представляє унікальний набір проблем порівняно з традиційним очним навчанням. Передусім, відсутність безпосереднього контакту з педагогом під час навчання не дозволяє йому керувати диханням, контролювати поставу та інші фізичні аспекти виконання, що є дуже важливими у вокальному мистецтві, особливо для тих виконавців, майстерність яких перебуває в стані формування. Відсутність фізичної присутності виконавця утруднює розуміння та контроль руху діафрагми, пози та розслаблення й напруження м'язів тіла. У віртуальному середовищі педагогом можуть бути пропущені тонкі сигнали, такі як мова тіла або вираз обличчя, які вказують на особливості емоційної реакції студента

на музичний матеріал, зауваження та рекомендації педагога.

Не менш важливим негативним аспектом є соціальна ізоляція студентів, які відчувають брак соціальної підтримки та мотивації, що завжди присутня в аудиторіях мистецьких закладів освіти та в творчих колективах. Досвід роботи в ансамблі, наприклад в складі хору, дуету, тріо тощо, важко отримати у віртуальному середовищі через проблеми синхронізації та ймовірних технічних затримок.

Водночас, дистанційне навчання вимагає великої самодисципліни, мотивації, відповідальності й вольових рис характеру. Не всі, навіть старанні студенти, можуть відчувати себе зобов'язаними регулярно практикуватися без безпосереднього контролю викладача. Ця проблема поглиблюється нарощуваною в умовах війни втому та емоційною виснаженістю, що блокує розвиток самодисципліни в багатьох студентів, особливо тих, які перебувають у вимушеному переселенні чи в зонах бойових дій. Додамо до цього також те, що тривалий час перед екраном комп'ютера і відсутність соціальних взаємодій можуть суттєво вплинути на благополуччя та психічне здоров'я студентів.

Не менш складними є проблеми, пов'язані з матеріально-технічним забезпеченням формування вокальних професійних навичок студентів в умовах дистанційного навчання. Погана якість звуку або відсутність професійного мікрофону може утруднити чуттєву оцінку викладачем вокальних навичок студента, ускладнити сприйняття нюансів або недосконалостей виконання. Акустичні властивості як вебінарної кімнати, так і фізичного робочого простору студента та викладача може значною мірою впливати на якість звуковідтворення. Якщо ж у студента відсутнє належне обладнання чи простір для практики, це може обмежити його можливості для вправ. У той час як професійна студія або навчальна аудиторія зазвичай оптимізовані для вокальної роботи, необлаштоване домашнє середовище може призвести до потенційних неправильних оцінок якості звучання голосу через ритмічні та акустичні спотворення. Застосування ж електронних пристроїв для передачі акомпанементу та навушників для його сприйняття в процесі вокалізації ускладнює гарну чутність фортепіанної підтримки, синхронізацію фортепіано та голосу та виключає можливість одночасного слухового контролю власної голосової діяльності та фортепіанної партії. До того ж інтернет-затримки можуть перешкоджати миттєвому відгуку викладача, який є важливим для виправлення помилок на ранніх стадіях навчання. Окрім цього, може виникнути небезпека надмірної залежності студента від цифрових допоміжних засобів, таких як програмне забезпечення для корекції висоти звуку, що може не принести користі в довгостроковій перспективі.

Цей перелік може бути доповнений багатьма іншими аспектами. Між тим, не викликає сумніву той факт, що дистанційне навчання володіє й суттєвими перевагами, а головне – дозволяє в цих складних умовах військового часу продовжити підготовку фахівців мистецьких спеціальностей.

Огляд літератури. Бурхливий розвиток комп'ютерних технологій відкрив нові можливості в організації навчального процесу закладів освіти всіх рівнів, спричинив появу нових феноменів, таких, як електронне, дистанційне, змішане, мобільне навчання. Ті перспективи й можливості, що розкрилися перед педагогами у зв'язку зі стрімким запровадженням комп'ютерної техніки в практику музичної освіти, стали предметом багатьох наукових розвідок. Значний внесок у цей час було зроблено науковцями в напрямі організації онлайн та змішаного навчання (Блощинський, 2015; Дубовий, 2019; Моторна, 2020; Смаковський, 2020; King et al., 2019), використання ІКТ у музичній освіті (Гаврілова, 2017; Кушнір, Кравченко & Щербаківа, 2021; Suvorov, Skakalska, Pyavka & Dushniy, 2022).

Пандемія COVID-19, що охопила весь світ, спричинила розробку нових синхронних та асинх-

ронних технологій дистанційного навчання та підходів у музичній педагогіці (Лановенко-Мельник та ін., 2020; Daubney & Fautley, 2020; Johnson & Merrick, 2021; Lisboa, Jonasson & Johnson, 2022), ініціювала дослідження нових пристроїв і програмних додатків, удосконалення навчально-методичного забезпечення проведення занять, принципів побудови індивідуальних комплексів завдань і вправ задля оволодіння виконавським мистецтвом (Смирна, Гіголаєва-Юрченко, Давидович, 2023; Suvorov, Skakalska, Pyavka & Dushniy, 2022). Окремий пласт наукових досліджень останнього часу належить розробкам щодо організації дистанційного навчання у вокальній професійній підготовці (Бедакова, 2022; Волошина, 2023; Овчаренко, 2020; Пухальський & Кузів, 2022; Смирна, Гіголаєва-Юрченко, & Давидович, 2023).

Цілком погоджуємося з думкою Л. Гаврилової стосовно недоцільності кардинальних змін системи фахового навчання майбутніх учителів музики, оскільки певні методи й форми музичної освіти не мають альтернативи (Гаврілова, 2016). Проте, традиційна сформована система фахового навчання почасти невідповідна потребам сучасного студента і у професійній мобільності, і в застосуванні новітніх комп'ютерно зорієнтованих музичних технологій. Своєю чергою, в сучасних соціокультурних реаліях запровадження дистанційних форм зумовлено прагненням максимально знизити небезпеку для життя як студентів, так і педагогів та використання з цією метою потенційних можливостей інформаційних та комп'ютерних засобів. Водночас, при відмові від очної форми навчання виникає ціла низка проблем у зв'язку з особливостями виконавчої та педагогічної діяльності в класі академічного вокалу, які необхідно враховувати.

Тож, дистанційні технології є на часі, однак їх застосування в освітньому процесі задля формування професійно важливих умінь і навичок майбутніх музичних виконавців потребує створення визначених технічних, організаційних та психолого-педагогічних умов.

Мету статті – розкрити проблеми формування професійних вокальних навичок студентів музичних спеціальностей та шляхи й підходи до їх вирішення, конкретизовано в завданнях щодо виявлення матеріально-технічних, організаційних та психолого-педагогічних умов, які сприяють зниженню ризиків некоректного засвоєння студентами вокальних навичок та забезпечують підвищення ефективності цього процесу.

Методологія дослідження. Дослідження ґрунтується на особистісно-діяльнісному, інтегрованому, технологічному й практико зорієнтованому підходах до вивчення процесу формування професійних вокальних навичок студентів музичних спеціальностей в умовах дистанційної навчальної взаємодії. Для вирішення окресленої проблеми

застосовувано **методи** семантичного й змістового аналізу, узагальнення та концептуалізації передового досвіду в музичній педагогіці, схематизації та моделювання умов, що сприяють підвищенню ефективності процесу формування студентами професійних вокальних навичок.

Результати та їх обговорення. Ефективне дистанційне відпрацювання вокальних навичок потребує запровадження інноваційних підходів, адаптації до комп'ютерно зорієнтованих технологій та постійного зворотного зв'язку між викладачами та студентами.

Передусім, індивідуальні заняття зі студентами можуть бути проведені із використанням інтерактивного дистанційного зв'язку. Його здатні забезпечити такі інтернет-комунікатори, як Zoom, Skype, Microsoft Teams, Viber, Telegram та ін., що характеризуються низькою затримкою аудіо та відео. Це дозволяє проводити сесії зі зворотним зв'язком між учасниками в режимі реального часу (Кушнір, Кравченко & Щербакова, 2021).

Вокально-педагогічна робота з тембральним забарвленням звуку передбачає гарні акустичні умови в навчальному класі, а у разі дистанційної форми взаємодії – наявність професійних електронних передавальних пристроїв з високим рівнем акустичних характеристик. На жаль, сучасні платформи відеозв'язку часто оптимізуються під мовлення, а не для передачі музики. Тому, немислимим є втрата деталей, які критичні для музичного аналізу, зокрема тембру та динаміки. Характерними є також затримка аудіоряду й акустичне спотворення, що стає ключовою проблемою для ансамблевого виконання. Асинхронність між відео- та аудіорядом, зависання, затримки, пропуски та інші подібні неповноцінні якісні характеристик звуку можуть перешкоджати ефективному навчанню та спілкуванню, викликати труднощі при аналізі педагогом якості голосоутворення. Тож, першорядним є забезпечення належних технічних умов для проведення дистанційних занять вокалом. Це, передусім, якісне матеріально-технічне забезпечення: наявність якісних мікрофонів, навушників та відеокамер, місця для занять з гарними акустичними характеристиками й достатнім фізичним простором для самовираження (Lisboa, Jonasson & Johnson, 2022).

Формування професійних навичок відбувається на підставі ґрунтовної теоретичної підготовки, що передбачає вивчення історії вокального виконавства, засвоєння музично-історичних знань та формування слухових уявлень про виконавські традиції тієї чи тієї історичної епохи, країни, композиторського стилю. Засвоєння таких знань підвищує якість виконання творів за рахунок стилістичної та вокально-технічної відповідності історично сформованим уявленням про особливості їх трактування. Це завдання вирішується

у процесі вивчення основ вокально-виконавського мистецтва, слухання вокальної музики (у записі, у живому виконанні) та власної виконавської діяльності. Задля здійснення компетентного педагогічного управління процесом засвоєння мистецтвознавчих положень широко застосовуються системи управління навчанням (LMS) Moodle, Edmodo, Padlet або Microsoft Office 365, зокрема їх складники-модулі («Урок», «Глосарій», «Завдання», «Scorm», «Ресурс», «Форум», «Чат», «Обмін повідомленнями», «Семінар», «Анкета», «Портфоліо» та ін.) та сукупність закладеного в них організаційного, реєстраційного, інформаційного, комунікаційного й контролюювального компонентів (Лановенко-Мельник та ін., 2020).

Отримувати завдання для тренування голосу й дихання, здійснювати обмін повідомленнями, читати оголошення, одержувати матеріали та посилання на зовнішні мистецтвознавчі ресурси та зразки виконання завдань, мультимедійні ресурси, майстер-класи і багато чого іншого, а також завантажувати свої записи для перевірки, проводити живі сесії для спілкування з викладачем уможлиблюється також в системах управління навчальним контентом, зокрема хмарних сховищах, Google classroom, на спеціалізованих вебсайтах викладача і навіть у групах соціальних мереж та в межах соціальних каналів (Facebook, YouTube, Telegram та ін.) (Волошина, 2023).

Контентом для організації формування вокальних професійних навичок можуть слугувати авторські відеоуроки та тьюторіали викладача. Доцільно також використовувати детальні відео, де демонструється правильна техніка співу, дихання та інші важливі аспекти. Необхідно забезпечувати студентів аудіо-записами акомпанементів, дихальних вправ тощо, які вони можуть використовувати для практикування (Пухальський & Кузів, 2022).

Ефективними способами підвищення професійного рівня вокальної діяльності та засвоєння навчального матеріалу є побудовування емоційної динаміки заняття, активізація емоційної чуйності студента. При дистанційному навчанні відсутність візуального, тактильного, емоційного контактів знижує результативність вокально-педагогічної діяльності. Необхідність працювати перед камерою провокує м'язову статичність та емоційну закріпаченість, що значно знижує якість і вокально-технічної, і емоційно-образної складових вокального виконання. Більше того, заняття в таких умовах можуть призвести до вироблення неправильної координації. Частково компенсувати такі недоліки можливо за рахунок створення постійного візуального контакту в такий спосіб, щоб викладач мав можливість бачити студента в повний зріст для спостереження за його диханням, поставою та іншими фізичними аспектами співу. Швидкий і чіткий зворотний зв'язок від викладача допоможе

студенту правильно коригувати свої вокальні навички (Обваренко, 2022).

Для зниження ефекту ізолюваності варто організовувати майстер-класи онлайн із запрошенням професіональних вокалістів та проводити групові консультації та форуми, де студенти мали б можливість обмінюватися досвідом, отримувати поради від інших студентів, випускників вокального класу, викладачів. Для підтримки мотивації студентів та прагнення до самовираження слід організувати онлайн-виступи й концерти, де вони можуть демонструвати свої навички широкій аудиторії. Наприклад, австралійські педагоги-музиканти К. Джонсон і Б. Меррік під час пандемії COVID-19 з метою підвищення емоційного благополуччя студентів запровадили щотижневе 30-хвилинне онлайн-кафе ZOOM. Зустрічі склалися з неформальних дискусій між усіма викладачами освітньо-професійної програми і студентами та мали значний успіх щодо обміну досвідом дистанційного навчання (Johnson & Merrick, 2021).

Для якісного формування професійних вокальних навичок слід мати на увазі той факт, що в умовах дистанційного навчання змінюється спосіб вироблення умовно-рефлекторних зв'язків, які й покладаються в основу тої чи тої навички. В умовах роботи в навчальному класі цей процес відбувається за допомогою одномоментності й багаторазовості повторення окремих дій, що призводять до синхронізації м'язової роботи голосотвірного апарату й слухового сприйняття. Тривале застосування передавальних пристроїв у процесі вокального навчання неминуче призводить до формування нових неправильних умовно-рефлекторних зв'язків, які провокують неузгодженість м'язової та м'язово-слухової діяльності та формування неправильної координації. Це не лише знижує якість вокальної роботи, а й призводить до функціональних порушень та захворювань голосового апарату (Смирна, Гіголаєва-Юрченко & Давидович, 2023; Daubney & Fautley, 2020).

Сьогодні суттєво знизити такі ризики можливо за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення. Створено програмні додатки, які дозволяють студентам аналізувати свій голос, слідкувати за висотою тону, силою та якістю звуку. Серед них:

– *SingSharp* – мобільний додаток, розроблений спеціально для вокалістів, який слугує інтерактивним вокальним тренером. Він аналізує спів користувача в реальному часі та надає зворотний зв'язок щодо точності висоти тону та якості виконання. Головні функції: визначення діапазону голосу, вправи для розширення діапазону, покращення техніки дихання та контролю висоти тону, аналіз висоти тону, запис та прослуховування, трекер прогресу вокальних навичок («Personalized training plans», 2023);

– *VocalizeU* – це високотехнологічний додаток для вокального тренування, який використовується як професіоналами, так і початківцями. Він комбінує традиційні методи вокального навчання із сучасними технологіями. Головні функції: аналіз голосу для визначення його сильних та слабких сторін, що дозволяє створювати специфічні плани тренувань; індивідуальні плани тренувань; візуальні графіки зображення висоти, сили та тембру голосу користувача, що допомагають йому зрозуміти свій вокальний потенціал; різноманітні вокальні вправи та уроки для різних рівнів вокалістів, запис та відтворення виконання користувачем, що, до речі, можуть бути передано викладачеві («VocalizeU», 2023).

До безкоштовних додатків з тренування вокальних завичок належать: *Vanido, SingPlay, Vox Tools, Yousician, Smule, Learn to Sing, Pitched Tuner* та ін.

Формування вокальних навичок зазвичай передбачає високий рівень індивідуалізації. Практична підготовка передбачає виконання індивідуальних комплексів вправ, застосування фонопедичного методу, роботу з репертуарними творами, слухання вокальних творів, які включаються до виконавського репертуару. Робота за індивідуально складеними комплексами дихальних, артикуляційних, гімнастичних вправ спрямована на розвиток навичок управління м'язами голосотвірного апарату, фонаційного дихання, постави тощо. Такі вправи прийнято розглядати як гімнастику м'язів, що беруть участь у процесі голосоутворення. В умовах дистанційного навчання комплекси вправ, що раніше застосовувалися як допоміжні, можуть бути розширені та доповнені з урахуванням специфіки проведення занять з метою підтримки голосомовного апарату в активному робочому стані та формування профільних умінь та навичок. Окрім цього, такого роді вправи студент може виконувати самостійно, без педагогічного керівництва, і так часто, як того вимагають завдання конкретного етапу розвитку голосу. Це, зокрема, вправи для розвитку голосоутворення, мовленнєвого апарату, правильного дихання, вправи на фізичну релаксацію та поставу (Бєдакова, 2022).

Перш ніж підбирати завдання для незалежної роботи, викладачу слід врахувати індивідуальні вокальні можливості студента. Це допоможе коректно обрати вокальні вправи для підвищення ключових вокальних технік, таких як:

- формування звуку в одному реєстрі та утримання високої позиції звуку;
- дихання, що базується на роботі нижніх ребер та діафрагми, з основним акцентом на м'яку атаку звука;
- почуття стабільності звуку та дихання, чітка артикуляція й вимова;
- контроль над динамікою звука для артистичної реалізації музичних послідовностей, виконання в стилях legato та staccato (Волошина, 2023).

Слухання вокальних творів у виконанні професійних співаків розглядається у вокальній педагогіці як метод опосередкованого вокального розвитку вокалістів. Загальновідомим є той факт, що при сприйнятті голосу іншого вокаліста голосотвірний апарат слухача здійснює мікрорухи згідно з робочим режимом виконавця. Цей механізм лежить і в основі методу педагогічного показу. Зважаючи на це, в умовах дистанційного навчання доцільно зробити індивідуальні добірки аудіо- та відеоматеріалу з урахуванням особливостей голосу студента та вже освоєного ним вокального репертуару для самостійного прослуховування (перегляду). Ви рішення питання підбору музичного матеріалу має першорядне значення: чим вищим є музично-художній рівень твору та професіоналізм виконавця, тим кращим є результат.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Формування професійних вокальних навичок в умовах дистанційного навчання може зіштовхнутися з певними викликами, враховуючи специфіку вокального навчання, яке традиційно здійснюється очно. Проте дотримання певних умов може забезпечити ефективність такого навчання. Серед них, передусім *матеріально-технічні умови*, що мають на увазі якісне акустичне та відео обладнання, облаштоване робоче місце викладача та студента для занять вокалом, спеціалізоване програмне забезпечення для тренування вокальних навичок та здійснення дистанційної взаємодії через комунікатори, відеозв'язок, системи управління навчальним курсом і системи управління навчальним контентом. Наступним кроком є створення *організаційних умов*, що передбачають встановлення візуального контакту викладача та студента під час занять, запровадження індивідуального підходу до відпрацювання професійних вокальних навичок як під безпосереднім контролем викладача, так і самостійно, за спеціально продуманою системою вокальної роботи; уведення групових форм навчальної дистанційної взаємодії через групові сесії, онлайн конкурси, гостьові майстер-класи; створення й надання доступу до навчального контенту (відео-уроки, тьюторіали, авторські майстер-класи, фонотеки, музичні колекції) та допоміжних матеріалів (фонограми акомпанементу, збірки вправ). *Психолого-педагогічними умовами* формування професійних вокальних навичок в умовах дистанційного навчання слід, насамперед вважати готовність викладача до організації та компетентного управління такою діяльністю. Йдеться про мотиваційну, техніко-технологічну й когнітивну види готовності. До цього також слід додати постійний зворотний зв'язок між викладачем та студентом, створення атмосфери емоційного благополуччя, цілеспрямоване формування мотивації та самодисципліни студентів, індивідуальний та практико орієнтований підхід.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці системи вправ та технік формування професійних вокальних навичок студентів, адаптованих до умов дистанційного й змішаного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

Бєдакова, С.В. (2022). *Вокально-хорове виконавство з методикою викладання (Сольний спів) для дистанційного навчання та самостійної роботи: Навчально-методичний посібник*. Миколаїв: Вид-во Ірини Гудим. (Bydakova, S.V. (2022). *Vocal and choral performance with teaching methodology (Solo singing) for distance learning and independent work: textbook*. Mykolaiv: Iryna Gudym Publ. House).

Волошина, А. (2023). Особливості самостійної вокальної підготовки студентів в умовах дистанційного навчання. *Вісник науки та освіти*, 1(7), 387-406. (Voloshyna, A. (2023). Features of independent vocal training of students in the conditions of distance education. *Bulletin of Science and Education*, 1(7), 387-406). [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-1\(7\)-397-406](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-1(7)-397-406)

Гаврілова, Л. (2016). Оновлення методів музичного виховання у професійній підготовці майбутніх учителів музики в контексті інформатизації сучасної мистецької освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. праць*, 4, 15-24. (Gavrilova, L. (2016). Updating methods of musical education in future music teachers' professional training in the context of modern art education informatization. *Professionalism of the Teacher: Theoretical and Methodological Aspects*, 4, 15-24).

Дубовий, З.С. (2019). *Формування самостійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ. (Dubovyi, Z.S. (2019). *Formation of future music teachers' self-dependence during the distance learning process* (Cand. thesis abstract). Kyiv).

Кушнір, К.В., Кравченко, І.В., & Щербаківа, Л.В. (2021). Дистанційна форма навчання студентів ЗВО в сучасних умовах мистецької освіти в період пандемії (Kushnir, K.V., Kravchenko, I.V., & Shcherbakova, L.V. (2021). Distance form of education of higher education institutions students in current conditions of art education during the pandemic). In *Proceedings of the XXV International Scientific and Practical Conference «Social and Economic Aspects of Education in Modern Society»* (pp. 3-8). Warsaw, Poland: RS Global Sp. z O.O. https://doi.org/10.31435/rsglobal_conf/25012021

Лановенко-Мельник, Н., Басовська, С., Остапчук, Л., Плакідюк, О., Хохлан, В. (2020). Особливості дистанційного навчання у вокально-педагогічній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*, 1(25), 199-203. (Lanovenko-Melnyk, N., Basovska, S., Ostapchuk, L., Plakydyuk, O., Khokhlan, V. (2020). Characteristics of distance learning in vocal and pedagogical activity of the future music art teacher. *Innovative pedagogy*, 1(25), 199-203). <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.3>

Моторна, О.С. (2020). Мистецтво дистанційно: втрачені можливості... Чи нові перспективи? *Мистецтво та освіта*, 3 (97), 13-20. (Motorna, O.S. (2020). Art in distance: Lost opportunities...or new prospects? *Art and Education*, 3 (97), 13-20).

Овчаренко, Н. (2022). Сучасний стан вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах дистанційного навчання. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 58, 63-72. (Ovcharenko, N.A. (2022). Contemporary state in vocal training of future teachers in music art in the conditions of distance learning. *Means of educational and research work*, 58, 63-72). <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2022.58.06>

Пухальський, Т., Кузів, М. (2022). Особливості організації дистанційного навчання у вокально-хоровій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Молодь і ринок*, 6 (204), 98-104. (Pukhalskyi, T. & Kuziv, M. Peculiarities of remote learning organization in vocal and choral training for future teachers of musical art. *Youth & Market*, 6 (204), 98-104). <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.262374>

Смаковський, Ю.В. (2020). Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах дистанційного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 76, 156-159. (Smakovskij, Yu.V. (2020). Professional training of future teachers of music art in the conditions of distance learning. *Scientific journal of M.P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 5 Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives*, 76, 156-159). <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.76.34>

Смирна, О.Ю., Гіголаєва-Юрченко, В.О., & Давидович, Л.В. (2023). Основні аспекти формування вокальної компетентності здобувачів вищої освіти спеціальності 025 Музичне мистецтво в умовах дистанційного навчання. *Академічні візії*, 16. Режим доступу: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/153>. (Smyrna, O.Yu., Gigolaeva-Yurchenko, V.O., & Davydovych, L.V. (2023). The main aspects of

the formation of vocal competence of students of higher education specialty 025 Musical art in the conditions of distance learning. *Academic Visions*, 16. Retrieved from: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/153>. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7625061> (

Daubney, A., & Fautley, M. (2020). Editorial Research: Music education in a time of pandemic. *British Journal of Music Education*, 37(2), 107–114. doi:10.1017/s0265051720000133

Johnson, C., Merrick, B. (2021). Australian music teachers' reflections and concerns during the pandemic: Resetting the use of technologies in 21st century classroom practice. *Teachers' Work*, 18 (2), 109-126.

King A., Prior H., Waddington-Jones C. (2019). Exploring teachers' and pupils' behaviour in online and face-to-face instrumental lessons. *Music Education Research*, 21(2), 197–209. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1585791>

Lisboa, T., Jonasson, P., Johnson, C. (2022). 23 Synchronous Online Learning, Teaching, and Performing. In Gary E. Mc Pherson (ed.), *The Oxford Handbook of Music Performance*, 2, 499–620. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190058869.013.23>

Personalized training plans adapting to your unique vocal building process. (2023). Retrieved from: <https://www.singsharp.com/>

Suvorov, V., Skakalska, Z., Pyavka, M., & Dushniy A. (2022). Theoretical and methodological aspects of the use of digital educational technologies in the process of musical-instrumental training of applicants for the higher education of the future. *Futurity Education*, 2(4), 74–82. <https://doi.org/10.57125/FED.2022.25.12.08>

VocalizeU – a music experience of a lifetime (2023). Retrieved from: <https://vocalizeu-worldwide.myshopify.com/>

Acquisition of students' vocal professional skills in terms of distance learning process: current issues and ways to solve them

Zakhar Suleimanovych Dubovy

Candidate of Pedagogical Sciences,
Teacher of the Department
of Musical Art and Choreography
The State Institution "South Ukrainian
National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky"
ORCID: 0000-0002-5989-7946

The article reveals the issues of professional vocal skills formation in students of music area of expertise and the ways and approaches to their solution. It has been established that distance learning is a modern brand and one of the ways to reduce risks arising during martial law. At the same time, it has been emphasized that its use for forming professionally essential abilities and skills of future musical performers causes several specific problems related to the peculiarities of performing and pedagogical activities in the academic vocal class. It has been concluded that compliance with certain conditions and terms can ensure the effectiveness of such training. Among them, material and technical conditions: high-quality acoustic and video equipment, made comfortable workplace for the teacher and student, specialized software for training vocal skills and remote interaction through communicators, video communication, learning management systems and learning content management systems. The organizational terms include establishing visual contact between the teacher and the student during classes, introducing an individual approach to practising professional vocal skills based on a specially thought-out system of vocal work, implementing group forms of learning distance interaction via group sessions, online competitions, guest master classes, creation, and provision of access to educational content (video lessons, tutorials, author's master classes, sound libraries, and music collections) and auxiliary materials (accompanying phonograms, and exercise collections). The psychological and pedagogical terms for the formation of professional vocal skills using distance learning cover the readiness of the teacher (motivational, technical-technological, and cognitive) to organize and competently manage such activities, constant feedback between the teacher and the student, the creation of an atmosphere of emotional well-being, purposeful formation of motivation and self-discipline in students, individual and practice-oriented approach.

Key words: vocal professional skills, training of future musical performers, distance learning technologies, material and technical, organizational, psychological and pedagogical conditions.

Вікторія Миколаївна Міщанчук

Використання тренінгових технологій в інструментально-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва

УДК 378:37.011.3-051:78]:37.091.39
DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.7>

Вікторія Миколаївна Міщанчук
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри музикознавства,
інструментальної та хореографічної
підготовки
Криворізький державний
педагогічний університет
ORCID: 0000-0002-6463-7786

У дослідженні розкриваються актуальні питання модернізації освітньої галузі й музично-педагогічної освіти, зокрема, які спрямовані на підготовку конкурентоспроможних та креативних особистостей, здатних швидко адаптуватися та реагувати на зміни в сучасному світі, креативно підходити до вирішення поставлених завдань. Зазначається, що однією із складових підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є інструментально-виконавська, пріоритетним напрямом удосконалення якої постає використання компетентнісного підходу. У статті наголошується на тому, що використання тренінгових технологій в інструментально-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва стає потужним інструментом для їх активного навчання, розвитку творчих здібностей особистостей, самовдосконалення та самореалізації в практичній діяльності, досягненні вершин професійної майстерності. Визначена мета статті полягає у розкритті особливостей використання тренінгових технологій в інструментально-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва як інноваційної технології навчання. Методологія дослідження передбачає використання у ході дослідження компетентнісного підходу, що виступає основою формування цілісного спектру ключових компетенцій майбутніх фахівців, які необхідні для здійснення успішної інструментально-виконавської діяльності. Для досягнення мети дослідження застосовано комплекс методів: теоретичного аналізу наукових праць дослідників щодо проблеми використання тренінгових технологій в освіті, компаративного аналізу, узагальнення та систематизації, що дало змогу визначити сутність понять «тренінг», «тренінгові технології», переваги використання тренінгових технологій в інструментально-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Розглянуто змістово-процесуальні особливості використання даних технологій та обґрунтовані організаційні принципи проведення тренінгів у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які забезпечують залучення всіх учасників до обговорення проблем музичного виконавства, формування ключових компетенцій, підвищенню їх мотивації та інтересу до професійного розвитку, пошуку шляхів для удосконалення інструментально-виконавської майстерності.

Ключові слова: тренінг, тренінгові технології, інструментально-виконавська підготовка, компетентнісний підхід, компетентності, майбутні вчителі музичного мистецтва, організаційні принципи.

Постановка проблеми. В умовах сучасних трансформаційних змін, які торкаються усіх сфер людського життя, особливо актуальним постає питання модернізації важливої складової суспільства – системи освіти й музично-педагогічної, зокрема, спрямованої на підготовку конкурентоспроможних, креативних особистостей, готових до будь-яких змін та нестандартного підходу до вирішення професійних завдань, самостійної і творчої діяльності, самореалізації своїх мистецьких потенцій і самовдосконалення впродовж всього життя. Однією із складових підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є інструментально-виконавська, пріоритетним напрямом удосконалення якої постає використання компетентнісного підходу (Пляченко, 2014). Опора на даний підхід в процесі інструментально-виконавської підготовки забезпечить формування в майбутніх фахівців компетентностей, які дозволять ефективного використовувати отримані знання та вміння в практичній діяльності, допоможуть швидко реагувати

на виклики сучасності та сприятимуть культурному розвитку молодшої генерації.

На нашу думку, важливу роль у вирішенні окреслених актуальних проблем відіграє використання інноваційних технологій в музичній освіті, серед яких ми виокремлюємо тренінгові технології. Вони виступають потужним інструментом для активного навчання та розвитку творчих здібностей особистостей. В процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва застосування тренінгових технологій дозволить їм обирати індивідуальну траєкторію навчання, що спрямована на формування особистісно-професійних, музично-історичних, музично-теоретичних знань, а також сольних, ансамблевих, комунікативних, інтерпретаційних і артистичних умінь, здійснювати шляхи до самовдосконалення та самореалізації у практичній діяльності, досягати вершин професійної майстерності.

Аналіз актуальних досліджень. У психолого-педагогічній літературі науковцями С. Бондарем,

С. Гончаренком, О. Дубасенюк, І. Зязюном, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєвою та ін. розглядаються питання організації навчального процесу підготовки майбутніх учителів на компетентній основі. В галузі музично-педагогічної освіти висвітленню означеного підходу в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва присвятили свою увагу вчені А. Болгарський, Н. Гуральник, А. Козир, О. Лобова, Л. Масол, Г. Ніколаї, Г. Падалки, Т. Пляченко, А. Растрігіна, О. Щолокова та ін.

Теоретичне обґрунтування загальних засад педагогічної інноватики та інноваційної діяльності вчителя знайшли своє відображення у працях Т. Бодрової, К. Бондарєвої, М. Бургіна, О. Гузенко, І. Дичківської, О. Дубасенюк, К. Завалко, О. Огієнко, О. Олексюк, О. Радченко й інші.

Необхідно зазначити, що сьогодні в сфері освіти активно обговорюється питання застосування інноваційних технологій, а саме, тренінгових, які сприяють формуванню комунікативної та інформаційної компетентності майбутніх учителів, стійких знань, умінь, лідерських якостей, стресостійкості особистості та її адаптивних можливостей до сучасних реалій (Зликов, Лукомська, 2022, с. 4).

У наукових працях Т. Альберта, Р. Баклі, В. Захарова, Дж. Кемпбелла, К. Леві, О. Маляр, С. Танненбаума, М. Форверга, Г. Юклі, О. Хаустової та ін. тренінг розглядається як ефективна форма оволодіння вміннями та навичками, конструктивної взаємодії в колективі, зміни особистісних установок та корекції особистісних якостей, вивільнення творчого потенціалу.

Тренінгові технології як засіб розвитку професійних компетенцій досліджували вчені Г. Бевз, В. Грінчак, О. Дрючило, В. Зликов, Ковальчук, А. Кордонська, С. Лукомська, Л. Лук'янова, І. Панасюк, О. Цуруль, а науковці М. Вовк, Л. Мінда, Л. Султанова, С. Соломаха, С. Ходаківська пропонують їх використовувати в навчанні дорослих в умовах формальної і неформальної освіти.

Аналіз наукових джерел із проблеми використання тренінгових технологій в музично-педагогічній освіті дозволив засвідчити розгляд деяких аспектів, які досліджувалися українськими вченими: визначення ролі тренінгу в системі музичного менеджменту (Г. Карась, Є. Кияниця, Л. Обух, М. Проскуріна, Н. Цимбалюк, К. Стеценко та ін.), використання тренінгів у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва (Н. Кьон, Г. Ніколаї), музично-виконавській (В. Міщанчук) та інструментально-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва (І. Глазунова, В. Федоришин), підготовці студентів до концертно-освітньої діяльності (Т. Жигінас), оволодінні м'якими навичками (soft skills) майбутнього вчителя музичного мистецтва (Цуй Шилін), процесі підвищення кваліфікації

для вчителів, викладачів мистецьких дисциплін, музичних керівників (С. Соломаха, Л. Шульга) та ін.

Однак слід зазначити, що сьогодні недостатньо дослідженим залишається теоретико-методологічний та методичний аспект використання тренінгових технологій в інструментально-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, що потребує висвітлення теоретичних положень та змістово-процесуальних особливостей впровадження окреслених інноваційних технологій в освітній процес музично-педагогічних закладів України.

Мета статті полягає у розкритті особливостей використання тренінгових технологій в інструментально-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва як інноваційної технології навчання.

Методологія дослідження передбачає використання у ході дослідження компетентнісного підходу, що виступає основою формування цілісного спектру знань і вмінь, необхідних майбутнім учителям музичного мистецтва в успішному здійсненні інструментально-виконавської діяльності. Для досягнення мети дослідження застосовано комплекс методів: теоретичного аналізу наукових праць дослідників щодо проблеми використання тренінгових технологій в освіті, узагальнення та систематизації, що дало змогу визначити сутність понять «тренінг», «тренінгові технології», змістово-процесуальні особливості використання даних технологій та обґрунтувати організаційні принципи проведення тренінгів у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Результати та їх обговорення. Сьогодні науковці пропонують широке коло використання тренінгових технологій в освіті для формування фахових компетентностей, однак і досі не існує загальноприйнятого визначення даного поняття. Так, здійснюючи розгляд дефініції «тренінг», у теоретичних та методичних працях дослідників він виступає як:

– тренування, навчання, виховання та підготовка (у перекладі з англ. «training») (Федорчук, 2014, с. 7);

– інтенсивні, узагальнені сеанси навчання, спрямовані на розвиток, систематизацію та засвоєння конкретних навичок, необхідних для успішного виконання особистісних, освітніх або професійних завдань, підкреслення мотивації й покращення результативності роботи (Підгурська, 2019);

– метод саморозкриття учасників і надання їм можливості самостійно знаходити шляхи вирішення власних професійних проблем завдяки створенню сприятливих умов (Карпенко, 2015, с. 20);

– метод групової навчальної діяльності в лабораторних умовах, що передбачає використання спеціальних вправ для відтворення, виконання

та аналізу ситуації, в процесі якої відбувається формування професійних умінь і навичок учасників, створення умов для їхнього професійного зростання (Лук'янова, 2013);

– запланований процес, направлений на трансформацію відношень, знань та навичок через набуття освітнього досвіду, з метою досягнення ефективності у виконанні конкретної діяльності чи в певній галузі (Ковальчук, 2006, с. 11);

– техніка, яка дозволяє моделювати різноманітні ігрові ситуації через поєднання навчальної та ігрової діяльності (Вовк, Султанова, Соломаха, Ходаківська, 2019, с. 6);

– організаційна форма навчально-виховної роботи, що передбачає ефективне використання різних педагогічних методів, зокрема, активних, спираючись на досвід та знання її учасників, метою яких є формування навичок та життєвих компетенцій завдяки створенню позитивної емоційної атмосфери в групі (Страшко).

У науковця В. Федорчука тренінг – це «найефективніша модель включення особистості в міжособистісне спілкування, діяльність у широкому розумінні цього слова, які спрямовані на самопізнання, розвиток, саморозвиток та самовдосконалення особистості, здатної до самоактуалізації власного потенціалу в різних сферах» (Федорчук, 2014, с. 12).

Щодо використання тренінгових технологій в освіті, то В. Кутішенко і В. Федорчук зазначають, що вони:

1) сприяють поглибленню та збагаченню знань особистості;

2) допомагають подолати невпевненість у собі, страх зробити помилку та закомплексованість;

3) створюють сприятливу та природню атмосферу навчання;

4) розвивають комунікативні навички, вміння сприймати та передавати інформацію, слухати та ефективно вести бесіду;

5) розвивають позитивне, доброзичливе та терпиме ставлення до оточуючих людей і самого себе (Кутішенко, Федорчук, 2003).

Розглядаючи тренінг як активну форму навчання в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, ми спиралися на дослідження В. Підгурської та були виокремили наступні його переваги:

– базується на моделюванні ситуацій, що відтворюють професійну діяльність здобувачів освіти, де відбувається формування їх професійних умінь та навичок;

– може використовуватися на індивідуальних музично-виконавських заняттях, так і на практичних із застосуванням методів, відповідно до тематики та поставлених завдань тренінгу;

– допомагає майбутнім учителям музичного мистецтва систематизувати набуті знання та усві-

домити рівень власної інструментально-виконавської майстерності, з визначенням наступних кроків особистісного та професійного розвитку;

– передбачає суб'єктно-суб'єктні відносини між учасниками освітнього процесу на основі демократичного стилю спілкування (Підгурська, 2019);

– допомагає розвинути артистичні вміння та навички, які сприяють успішній інструментально-виконавській діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва;

– сприяє формуванню soft skills в усіх учасників тренінгу, практичних навичок для виконання індивідуальних завдань та презентації своїх музично-виконавських досягнень.

Варто зазначити, що використання тренінгових технологій в інструментально-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва має свої змістово-процесуальні особливості. Щодо змісту тренінгу, то він має будуватися із врахуванням результатів сучасних наукових досліджень інструментального виконавства, а тренеру-викладачу, насамперед, необхідне чітке розуміння актуальних проблем інструментально-виконавського мистецтва, що вплине на вибір його тематики, в процесі якого учасники зможуть отримати відповіді на хвилюючі їх питання, оволодіти знаннями та набути практичних навичок і вмінь для успішного використання у професійній діяльності. Наступним кроком стане формулювання мети тренінгу, яка полягає в активному свідомому навчанні задля підвищення інструментально-виконавського рівня, а не в аналізі та інтерпретації проблем означеної підготовки (Страшко). Далі тренер-викладач визначає його основні завдання.

Процесуальна складова тренінгу потребує чіткої організації всіх його етапів (вступу, основної частини та завершальної), дотримання визначених принципів та умов проведення навчального тренінгу, створення атмосфери психологічного комфорту, активну взаємодію між учасниками, а також добору методичного інструментарію, які забезпечать його ефективність та досягнення бажаних результатів (Підгурська, 2019).

Доцільним, на нашу думку, є обґрунтування принципів організації проведення тренінгу в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Серед специфічних принципів тренінгів науковці виокремлюють наступні:

– *принцип та правило максимальної активності* полягає в тому, що в обговоренні проблемних питань, вправах, іграх приймали участь всі учасники тренінгу, де особливо важливою постає активність викладача, що сприяє кращому розумінню та засвоєнню інформації майбутніх учителів музичного мистецтва. Вагомим значенням набуває в процесі тренінгу й аналіз можливого використання отриманих знань у фаховій діяльності;

– принцип «тут і зараз» потребує від учасників сконцентрованості думок на обговорюваному матеріалі, поданого на занятті й вмінні відволіктися від минулих або майбутніх подій. Іноді здобувачі освіти можуть зациклюватися на певних невдачах, подіях чи конфліктних ситуаціях, що не дає їм можливості здійснювати кроки уперед та мобілізувати сили для подолання труднощів у навчанні;

– принцип і правило персоніфікації висловлювань передбачає, що майбутні вчителі-інструменталісти мають не боятися висловлювати свої думки, ставлення до певних подій, ситуацій та давати їм оцінку, незалежно від того, чи є вони правильними, чи ні. У даному випадку важливого значення набуває встановлення відкритого зворотного зв'язку з учасником, який виніс певну ситуацію чи проблему на обговорення;

– принцип креативної дослідницької позиції, особливістю якого є відсутність критики та оціночного висловлювання думок, рішень стосовно актуальної проблеми, що зацікавила учасників тренінгу та винесена на обговорення. Це спонукає їх шукати різні підходи та відповіді, розкриваючи свій творчий потенціал. Важливим постає толерантне ставлення до різноманітних позицій, висловлювань щодо окресленої проблеми для пошуку раціонального зерна його вирішення.

– принцип партнерського спілкування, який передбачає «суб'єктно-суб'єктні» відносини між учасниками освітнього процесу, що будуються в доброзичливій, відкритій атмосфері в групі на основі довіри й дозволяють партнерам вільно висловлювати свої думки, не боячись помилок чи неправильних висловлювань;

– принцип об'єктивності поведінки визначає ключовим у тренінгу те, що здобувачі освіти починають усвідомлювати свої дії та мотиви, розуміти причини поведінки інших учасників групи, а також бачити можливі шляхи розв'язання проблем завдяки зворотному зв'язку, побудованому на доброзичливості та щирості (Кавецький, 2022).

У руслі нашого дослідження, вважаємо необхідним також дотримання й принципів проведення тренінгу, визначених О. Шевченко та І. Хозраткуловою:

– принцип орієнтації на професійну діяльність передбачає усвідомлення чіткого зв'язку між тренінговими вправами та майбутньою професійною діяльністю учасників;

– принцип темпової регуляції тренінгу полягає у застосуванні різних темпів проведення вправ;

– принцип урахування індивідуальних особливостей учасників тренінгу передбачає індивідуальний підхід до кожного учасника, врахування його інтересів, бажань, унікальних характеристик, навичок та потреб;

– принцип етапності тренінгу потребує побудову тренінгу таким чином, щоб учасникам був

чітко зрозумілий його початок, середина та кінець. Наприкінці тренінгу майбутні фахівці мають побачити завершеність конкретного етапу їхнього професійного розвитку (Шевченко, Хозраткулова, 2010).

Таким чином, дотримання виокремлених принципів організації проведення тренінгів у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва сприятиме активному залученню учасників до обговорення проблем інструментального виконавства, формуванню ключових компетенцій, необхідних для практичної діяльності, підвищенню їх мотивації та інтересу до удосконалення інструментально-виконавської майстерності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у ході дослідження було встановлено, що сучасні перетворення в музично-педагогічній освіті потребують пошуку нових підходів та впровадження інноваційних технологій у процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Таким чином, використання компетентнісного підходу в окресленій підготовці виступає основою формування цілісного спектру ключових компетенцій майбутніх фахівців, необхідних для здійснення успішної інструментально-виконавської діяльності.

Також було зазначено, що вдосконалення інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва лежить у площині впровадження тренінгових технологій, які сприяють розвитку креативності, інтерактивної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, ефективному вирішенню проблем, формуванню особистісних якостей, практичних навичок та вмінь, самовдосконаленню та самореалізації особистості в інструментально-виконавській діяльності. Подальші дослідження будуть спрямовані на методологічне обґрунтування та методичне забезпечення процесу інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням тренінгових технологій.

ЛІТЕРАТУРА

Вовк, М. П., Султанова, Л. Ю., Соломаха, С. О., Ходаківська С. В. (2019). *Тренінгові технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: Методичні рекомендації*. Київ. (Vovk, M. P., Sultanova, L. Yu., Solomakha, S. O., Khodakivska S. V. (2019). *Training technologies for teaching adults in the conditions of formal and informal education: Methodical recommendations*. Kyiv).

Зливков, В. Л., Лукомська, С. О. (2022). *Сучасні тренінгові технології розвитку особистості в освіті*: Посібник. Київ. (Zlykov, V. L., Lukomska, S. O. (2022). *Modern training technologies of personality development in education: Manual*. Kyiv).

Кавецький, В. Є. (2022). Тренінг як інноваційна форма навчання в системі освіти дорослих. *Інноваційні технології навчання в умовах модернізації*

сучасної освіти : Монографія, Л. З. Ребуха (ред.), (сс. 107–127). Тернопіль: ЗУНУ. (Kavetskyi, V. Ye. (2022). *Innovative learning technologies in the conditions of modernization of modern education: Monograph*, L. Z. Rebukha (red.), (pp. 107–127). Ternopil: ZUNU.)

Карпенко, Є. В. (2015). *Основи психотренінгу: Навчальний посібник*. Дрогобич: Просвіт. Отримано з <http://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/2360>. (Karpenko, Ye. V. (2015). *Basics of psychotraining: Textbook*. Drohobych: Prosvit. Retrieved from: <http://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/2360>).

Ковальчук, Г. О. (Ред). (2006). *Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін: Навчальний посібник*. Київ: КНЕУ. (Kovalchuk, H O. (Red). (2006). *Training technologies of learning in economic disciplines: Textbook*. Kyiv: KNEU).

Лук'янова, Л. Б. (2013). Тренінгові технології в освіті дорослих. *Сучасні технології освіти дорослих: Посібник*, (сс. 6–40). Кіровоград: Імекс-ЛТД. (Lukianova, L. B. (2013). *Training technologies in adult education. Modern technologies of adult education: Manual*, (pp. 6–40). Kirovohrad: Imeks-LTD).

Підгурська, В. Ю. (2019). Використання навчальних тренінгів у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Система підготовки майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи: Монографія*, В. Є. Литнова (ред.), (сс. 54–70). Житомир: Вид. О. О. Євенко. (Pidhurska, V. Yu. (2019). *The use of educational trainings in the professional training of future primary school teachers. The system of training future specialists in the context of the formation of the New Ukrainian School: Monograph*, V. Ye. Lytnova (red.), (pp. 54–70). Zhytomyr: Vyd. O. O. Yevenok).

Пляченко, Т. М. (2014). Формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього

вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття». сс. 61–69. Київ. (Plyachenko, T. M. (2014). *Formation of instrumental and performance competence of the future music teacher in the process of professional training*. Kyiv).

Страшко С. Тренінг як організаційна форма навчально-виховної роботи. Отримано з https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/09/Treninh-iak-orhanizatsiyna-forma-NVroboty_Strashko.pdf. (Strashko S. *Training as an organizational form of educational work*. Retrieved from: https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/09/Treninh-iak-orhanizatsiyna-forma-NVroboty_Strashko.pdf).

Федорчук, В. М., Кутішенко, В. П. (2003). Соціально-психологічний тренінг формування творчого потенціалу майбутнього вчителя. *Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога*. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА. 78–88. (Fedorchuk, V. M., Kutishenko, V. P. (2003). *Social-psychological training of the formation of the creative potential of the future teacher. Use of interactive methods and multimedia tools in teacher training*. Kamianets-Podilskiy: Abetka-NOVA. 78–88).

Федорчук В. М. (2014). *Тренінг особистісного зростання: Навчальний посібник*. Київ: Центр учбової літератури. (Fedorchuk V. M. (2014). *Personal growth training: Textbook*. Kyiv: Tsenr uchbovoi literatury).

Шевченко, О. А., Хозраткулова, І. А. (2010). Тренінги професійного становлення молодих педагогів. Харків: Вид. група «Основа». (Shevchenko, O. A., Khozratkulova, I. A. (2010). *Professional development trainings for young teachers*. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osнова»).

Use of training technologies in the instrumental-performing training of future music art teachers

Victoria Mykolaiivna Mishchanchuk

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department
of Musicology,
instrumental and choreographic training
Kryvyi Rih State Pedagogical University
ORCID: 0000-0002-6463-7786

The study addresses current issues of the modernization of the educational sector and music pedagogical education, in particular, those aimed at preparing competitive and creative individuals able to quickly adapt, respond to changes in the modern world and creatively solve problems. It is noted that one of the components of preparing future music art teachers is instrumental-performing training, the prioritized direction for improvement of which is the use of a competency-based approach. The article emphasizes that the use of training technologies in the instrumental-performing training of future music art teachers becomes a powerful tool for their active learning, development of creative abilities, self-improvement and self-realization in practical activities, achieving the heights of professional mastery. The purpose of the article is to reveal the peculiarities of using training technologies in the instrumental-performing training of future music art teachers as an innovative educational technology. The research methodology implies the use of a competency-based approach, which serves as the basis for forming a holistic spectrum of key competencies necessary for successful instrumental-performing activity. To achieve the research goal, a set of methods was applied: theoretical analysis of researchers' scientific works on the issue of using training technologies in education, comparative analysis, generalization and systematization, which made it possible to define the essence of the concepts «training», «training technologies» and the advantages of using training technologies in the instrumental-performing training of future music art teachers. The content and procedural features of using these technologies were considered, the organizational principles for conducting training sessions in the process of instrumental-performing training of future music art teachers were substantiated. These principles ensure the involvement of all participants in the discussion of problems of musical performance, the formation of key competencies, increasing their motivation and interest in professional development and searching for ways to improve instrumental-performing skills.
Key words: training, training technologies, instrumental-performing training, competency-based approach, competencies, future music art teachers, organizational principles.

Олена Сергіївна Овчаренко-Пешкова

Здоров'язбережувальні технології як засіб формування художньо-творчої компетентності учнів на уроках музичного мистецтва

УДК 78.011.3-051.:784+615(043)
DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.8>

Олена Сергіївна Овчаренко-Пешкова
аспірантка кафедри методики
музичного виховання,
співу та хорового диригування
Криворізький державний педагогічний
університет
ORCID: 0009-0002-0722-1327

У статті розглянуто результати дослідження впливу здоров'язбережувальних технологій на формування художньо-творчої компетентності учнів на уроках музичного мистецтва. З'ясовано, що формування художньо-творчої компетентності учнів засобами здоров'язбережувальних технологій на уроках музичного мистецтва ще не достатньо обґрунтовано й розкрито в теорії музичної освіти. Тому, метою статті є теоретичне обґрунтування перспектив застосування здоров'язбережувальних технологій як засобу формування художньо-творчої компетентності учнів на уроках музичного мистецтва. Для досягнення мети використано комплекс таких теоретичних методів, як: аналіз, конкретизації, порівняння і синтезу, обґрунтування й узагальнення. Здійснено потрактування понять «здоров'язбережувальні технології», «художньо-творча компетентність учнів». Здоров'язбережувальну технологію розглянуто як комплекс форм, методів, способів, прийомів навчання та виховних засобів, метою і результатом якої є збереження і примноження здоров'я дитини. Художньо-творчу компетентність учня визначено як динамічне утворення, якому притаманний розвиток і вдосконалення, що базується на художньо-естетичному світогляді, знаннях, уміннях, здатностях інтегрувати дві складові – художню як прояв художнього мислення особистості в діалогічному спілкуванні з мистецтвом та творчу – як прояв приймати нестандартні, креативні, неочікувані рішення в освітніх ситуаціях та мистецькому навчанні. За результатами дослідження проаналізовано існуючі класифікації здоров'язбережувальних технологій, обґрунтовано доцільність поєднання процесів художньої творчості і здоров'язбереження, інтеграція яких забезпечує значний синергетичний вплив на особистісне становлення учнів, формування їх художньо-творчої компетентності на уроках музичного мистецтва, яка є основою для життєтворчої позитивної позиції учнів.

Ключові слова: арт-терапія, вокалотерапевтичні технології, здоров'язбережувальні технології, майбутні вчителі музичного мистецтва, музикотерапія, художньо-творча компетентність, учні основної школи.

Постановка проблеми. У сучасних складних умовах воєнного часу, коли українські діти на рівні з дорослими переживають значне психологічне навантаження, пов'язане з вторгненням російської навали, велика увага приділяється здоров'язбережувальним технологіям художньо-творчого спрямування, які націлені на гармонізацію внутрішнього світу дитини.

Відомо, що використання творчості, особливо в опануванні музичного мистецтва, позитивно впливає на оздоровлення людини, гармонізує її внутрішній світ. Разом з тим, існує і могутній зворотний процес – застосування здоров'язбережувальних технологій у процесі здобуття освіти спрямовує життя дитини як на здоровий спосіб життя, так і на досягнення різнобарв'я його проявів, зокрема – на художньо-творче вдосконалення, яке приносить істинне задоволення й радість, і, відповідно – здоров'я. Доцільно згадати слова А. Маслоу (Maslow, 1943), про те, що здорова людина – це людина щаслива, яка живе в гармонії з собою, не відчуває внутрішнього розладу, захищається, але не нападає першою ні на кого і задовольняє свої потреби на різних рівнях особистісного прояву, як: фізіологічні потреби,

потреба в безпеці, почуття любові, повага; важливість самоактуалізації, позитивні стосунки із оточенням. Тому, здоров'язбережувальні технології мистецького спрямування, які особливо доцільно застосовувати на уроках музичного мистецтва, мають значний вплив на формування художньо-творчої компетентності учнів. Музичне мистецтво має значний потенціал у детермінованості художньо-творчих процесів і здоров'язбереження, що потребує окремого наукового дослідження.

Огляд літератури. До проблем впливу технологізації освітнього процесу на формування компетентності особистості сьогодні прикута увага провідних вітчизняних вчених (О. Антонова, С. Гончаренко, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Пехота, та ін.). Впровадженню педагогічних технологій у мистецькій освіті, спрямованих на формування компетентності майбутніх учителів музичного навчання, учнів основної школи у процесі художньої творчості присвячені сучасні праці дослідників (В. Лабунець, Л. Масол, В. Міщанчук, О. Москви, Н. Овчаренко, О. Олексюк, О. Чеботаренко та ін.). Використання здоров'язбережувальних технологій мистецького навчання у закладах загальної середньої освіти, з притаманною їм арт-терапевтичною функцією

стало предметом наукових досліджень зарубіжних і українських науковців в сфері музично-педагогічної освіти (Л. Гавриленко, Н. Гребенюк, Р. Добровольська, Н. Кьон, Лі Ліцюань, О. Лобова, Н. Овчаренко, Н. Осборн, Ю. Ніколаєвська, А. Растрігіна, Чжу Цянь, Юйань Шаоцян та ін.). Разом з тим, проблема застосування здоров'язбережувальних технологій в галузі загальної музичної освіти на цей час тільки починає досліджуватися вченими. Аналіз сучасних дослідницьких праць свідчить, що формування художньо-творчої компетентності учнів засобами здоров'язбережувальних технологій на уроках музичного мистецтва ще не достатньо обґрунтовано й розкрито в теорії музичної освіти.

Тому, **метою статті** є теоретичне обґрунтування перспектив застосування здоров'язбережувальних технологій як засобу формування художньо-творчої компетентності учнів на уроках музичного мистецтва.

Завданнями дослідження було: виявлення сутності понять «здоров'язбережувальні технології», «художньо-творча компетентність учнів» у науковому дискурсі; здійснення аналізу існуючих класифікацій здоров'язбережувальних технологій; обґрунтування впливу здоров'язбережувальних технологій на формування художньо-творчої компетентності учнів на уроках музичного мистецтва.

Методологія дослідження базується на всезагальних положеннях щодо детермінації всіх предметів та зв'язків; причинності появи нової якості; усебічного розвитку особистості; гуманізації і гуманітаризації загальної середньої освіти; ідеях і принципах компетентнісного, технологічного і творчого наукових підходів. Для досягнення мети використано комплекс теоретичних методів таких, як: аналіз, конкретизації для виявлення сутності понять дослідження; порівняння і синтезу для здійснення класифікації здоров'язбережувальних технологій; обґрунтування й узагальнення для обґрунтування впливу здоров'язбережувальних технологій на формування художньо-творчої компетентності учнів на уроках музичного мистецтва.

Результати та їх обговорення. Теоретичне обґрунтування перспектив застосування здоров'язбережувальних технологій як засобу формування художньо-творчої компетентності учнів на уроках музичного мистецтва обов'язково передбачає з'ясування термінологічного поля зазначеної проблеми. Визначення поняття «здоров'язбережувальні технології» показало багатовекторність у його розумінні, що зумовлено багатозначністю розуміння терміну «технологія», «педагогічна технологія».

У словниковій літературі дефініція «технологія» тлумачиться, як: *techne*, що з грецької перекладається як мистецтво, майстерність та *logos* – слово, знання, наука (Яременко, Сліпущко, 2006). За доцільної думки О. Антонової, термін «техно-

логія» з'явився у середині ХХ століття у вітчизняній та зарубіжній теорії й практиці виховання і був запозичений із інженерно-технічної сфери. Під технологією розуміється науковий опис способів певного типу і виду виробництва та певна сукупність методів, необхідних для здійснення процесу виробництва (Антонова, 2015). Щодо поняття «педагогічна технологія», то в педагогіці ХХІ століття, слушно зазначає О. Москва, є одним із найбільш актуальних і вживаних понять, яке ще формується у своєму етимологічному сенсі (Москва, 2021). Частіше під педагогічною технологією розуміється спеціальний набір форм, методів, способів, прийомів навчання та виховних засобів, системно використовуваних в освітньому процесі на основі декларованих психолого-педагогічних установок, що приводить завжди до досягнення прогнозованого освітнього результату з допустимою нормою відхилення (Антонова, 2015). За думки С. Сисоєвої в основі педагогічної технології лежать ідеї діяльнісного підходу, оскільки вона є комплексною інтегративною системою, яка охоплює операції та дії, що забезпечують педагогічне ціле визначення, змістові, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань тих, хто навчається, передбачені цілями навчання (Сисоєва, 2011, с. 148].

Проектуючи наукове знання щодо педагогічної технології на сферу музичної педагогіки, О. Олексюк визначає специфічні риси педагогічної технології (Олексюк, 2006), а саме: висування цілей навчання, постановка діагностичної мети навчання, яка передбачає дії та ставлення учня; навчальний матеріал, відповідно до цілей, поділяють на логічно пов'язані ланки; можливість відтворення навчального циклу, що складається з таких компонентів організований: постановка мети навчання; попереднє оцінювання рівня навченості й вихованості; навчання та виховний вплив; сукупність процедур і коригування згідно з результатами зворотного зв'язку.

У науковій праці І. Усатової, присвяченій соціально-історичним аспектам розвитку здоров'язбережувальних технологій у системі освіти, доцільно зазначено, що таке поняття відносно молоде, однак перші спроби його тлумачення сягає корінням у глибину віків (І. Усатова, 2016). Науковець акцентує увагу на тому, що розповсюдження нового поняття «здоров'язбережувальні технології» у педагогіці було пов'язано з відповіддю на технологізацію процесу навчання, яка захопила педагогічні системи розвинених країн світу, а також необхідністю створення різноманітного спектра оптимальних умов для дітей та учнівської молоді, що забезпечують їхнє здоров'я.

На доцільну думку Т. Мостіпаки, здоров'язбережувальна технологія – це «діяльність, яка спрямована на побудову взаємозв'язків між осві-

тою і вихованням, коли виховання переходить у людинотворчий процес, що спрямований на збереження і примноження здоров'я дитини» (Мостіпака, 2014). Здоров'язбережувальні технології, як окреслює дослідниця, передбачають раціональну організацію навчального процесу, раціонально організований руховий режим, оптимальні умови навчання в школі, відповідність фізичного і навчального навантаження віковим можливостям дитини. На наш погляд, здоров'язбережувальна технологія – це комплекс форм, методів, способів, прийомів навчання та виховних засобів, метою і результатом якої є збереження і примноження здоров'я дитини.

Другим завданням дослідження було проаналізувати існуючі класифікації здоров'язбережувальних технологій в науковому дискурсі. Аналітичний огляд наукових праць дозволив вирізнити з-поміж значної кількості існуючих класифікацій наступні:

– класифікація Ващенко О. (Ващенко, 2006): здоров'язбережувальні технології, що створюють безпечні умови для навчання та праці та ті, що сприяють вирішенню завдань раціональної організації виховного процесу, відповідності навчального та фізичного навантажень можливостям людини; – оздоровчі технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я, підвищення ресурсів здоров'я; технології навчання здоров'ю; виховання культури здоров'я;

– класифікація О. Пилипишина (Пилипишин, 2015): технології організаційно-педагогічні, які стосуються структури навчального процесу, запобігання стану перенапруження й перевтомлення, позбавлення гіподинамії тощо; технології психолого-педагогічні, які пов'язуються з безпосередньою педагогічною практикою; технології навчально-виховні, які стосуються формування свідомої культури здоров'я, прихильності здоровому способу життя, профілактики шкідливих звичок, захворювань тощо;

– класифікація китайського вченого Юйань Шаоцян (Юйань Шаоцян (2022): технології саногенного й валеологічного спрямування; технології сугестопедичного спрямування; вокалотерапевтичні технології; технології, які спрямовуються на створення гігієнічно-здоров'язбережувальних умов навчання; технології, які мають застосуватися студентами у власній педагогічній діяльності, у процесі навчання співу школярів.

Класифікація Шаоцян Юйань найбільше відповідає нашому уявленню про класифікацію здоров'язбережувальних технологій у роботі з учнями на уроках музичного мистецтва. Науковець відмічає, що останнім часом значна увага приділяється арт-терапії й арт-педагогіці, у яких враховуються потенційні можливості впливу мистецьких видів діяльності на емоційні й інтелектуальні процеси та вдосконалення психічних станів особистості (Шаоцян Юйань, 2021).

Сьогодні у сфері музичної освіти різних країн широко застосовуються здоров'язбежувальні технології музикотерапевтичного, зокрема вокалотерапевтичного спрямування для оздоровлення дітей і дорослих. Сучасні вчені слушно зазначають, що здоров'язбережувальні вокальні технології сприяють формуванню вокальної культури співака, прививають потребу в дотриманні вокального режиму, сприяють усвідомленню процесів звукоутворення та звуковедення (Ovcharenko, N., Samoilenko, O., Moskva, O., & Chebotarenko, O. (2020)).

З метою визначення впливу здоров'язбережувальних технологій на формування художньо-творчих знань, умінь, здатностей учнів на уроках музичного мистецтва логічно розглянути сутність художньо-творчої діяльності як основи художньо-творчої компетентності учнів. У складі структури компетентностей, якими опановують учні на уроках музичного мистецтва, особливо вагомою є художньо-творча компетентність, що включає дві складові – художню, як здатність учня самостійно вирішувати завдання, пов'язані з художнім сприйняттям та інтерпретацією творів мистецтва різних видів і жанрів, а також зі знаннями і вміннями в різних видах художньої діяльності та творчу, як здатність вирішувати типові та незвичайні завдання музичного навчання залежно від ситуації інноваційними й нестандартними способами та прийомами (Білецька, Сопіна, Підварко, 2021).

Вагомий вплив на активізацію художньо-творчої діяльності учнів на уроках музичного мистецтва мають такі здоров'язбережувальні технології, як: *казкотерапія* з використанням музичного мистецтва, коли діти самі створюють сюжет, образи, мелодії і слова для героїв музичних казок; *музикотерапія*, застосування якої передбачає художньо-творче сприймання й інтерпретацію визначених творів мистецтва, спрямованих на гармонізацію емоційно-вольової сфери учнів та різновид музикотерапії – *вокалотерапія* – яка дає можливість поєднати завдання, тренінги для розвитку голосу, співацького дихання, звільнення від психофізіологічних зажимів із творчими вправами й тренінгами, спрямованими на розвиток художньо-образної уяви, творчого мислення учнів; танцювально-рухова і артистична терапія – забезпечує комплексне навчання учнів пластичним рухам, жестикуляції, міміки під музику через сприймання й відтворення її художніх образів, використання такої технології сприяє формуванню вмінь імпровізації; сугестивні технології або технології навіювання, спрямовані на активізацію здатності до емоційно-вольової саморегуляції учнів, під час творчого виступу на сцені, використання яких забезпечує здатність до застосування креативного підходу в стресових ситуаціях. Тож, саме поєднання процесів художньої творчості і здоров'язбереження має значний синергетичний вплив на особистісне становлення

учнів, формування їх художньо-творчої компетентності, яка є основою для життєтворчої позитивної позиції дітей.

Вважаємо слушним погляд Л. Масол, яка широко розглядає сутність художньо-творчої діяльності і вважає, що вона є входженням людини в культуру, відповідно, функції культури ідентичні функціям художньо-творчої діяльності особистості, як-от: пізнавально-комунікативна функція, функція соціальної інтеграції; функція організації людей в їхній колективній життєдіяльності; рекреаційна функція (психічна реабілітація і релаксація) (Масол, 2006). Дещо вужче, тлумачить зазначене поняття К. Зуб, який доцільно стверджує, що художньо-творча діяльність є естетичним видом діяльності, до результатів і продуктів якої відносяться твори мистецтва. Художньо-творчу діяльність вітчизняний вчений вбачає в спрямуванні всіх видів навчально-виховної діяльності на всебічний розвиток та удосконалення особистості (Зуб, 2011, с. 140–142).

Аналіз наукових досліджень дав змогу з'ясувати, що поняття «художньо-творча компетентність» тільки починає входити в науково-термінологічне поле мистецької освіти. У дослідженні А. Івершинець дається трактування сутності художньо-творчої компетентності вихователя через визначення структурних компонентів зазначеного явища, а саме, що зазначена компетентність є комплексною характеристикою особистості, яка забезпечує високу результативність освітнього процесу з передачі художньо-творчого досвіду вихованцям й охоплює такі компоненти: сформовану мотивацію до художньо-творчої діяльності; спрямованість до естетичного перетворення навколишнього простору; художньо-естетичні знання, уміння (теоретичні знання і практичні вміння з малюнку, кольорознавства, композиції) у їх актуальному виявленні; досвід практичної художньої діяльності; готовність щодо художньо-творчого навчання, виховання й розвитку учнів (Івершинець, 2019). М. Білецька, Я. Сопіна, Т. Підварко визначають художньо-творчу компетентність як таку, що включає наступні якості особистості: здатність до творчості, вирішення проблемних і креативних завдань; винахідливість, гнучкість і критичність розуму; самобутність і впевненість у собі; здатність ставити і вирішувати нестандартні завдання; здатність до аналізу, синтезу, комбінування; усвідомленість уявлень про жанри та виразні засоби музичного мистецтва; розвиток композиційного мислення, уяви, естетичного сприйняття дійсності мистецтва; розвиток уваги, спостережливості; емоційний відгук на музичний твір; самостійна творча діяльність і художньо-творчі уміння (Білецька, Сопіна, Підварко, 2021). Художньо-творча компетентність учня є динамічним утворенням, якому притаманний розвиток і вдосконалення, що базується на художньо-естетичному світогляді, зна-

ннях, уміннях, здатностях інтегрувати дві складові – художню як прояв художнього мислення особистості в діалогічному спілкуванні з мистецтвом та творчу – як прояв приймати нестандартні, креативні, неочікувані рішення в освітніх ситуаціях та мистецькому навчанні.

Для забезпечення ефективності формування художньо-творчої компетентності учнів засобами здоров'язбережувальних технологій на уроках музичного мистецтва зростає необхідність у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до формування зазначеного явища в учнів засобами здоров'язбережувальних технологій у закладах загальної середньої освіти. Так, у Криворізькому державному педагогічному університеті, Київському університеті імені Бориса Грінченка в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях з вокального класу, музичного інструменту студенти опановують інструментальний репертуар, рекомендований для дітей, які мають емоційні й фізіологічні розлади.

Наприклад, з музичного інструменту студенти опановують репертуар для учнів молодшого шкільного віку: музичні твори спрямовані на розкриття двох основних семантичних сфер – лірику та гру, де панує світло та гармонійна безконфліктна атмосфера; учнів середнього шкільного віку підібрані музичні твори, які наповнені більш різноманітною образною сферою, що не містить контр,астро-конфліктних зіставлень; учнів старшого шкільного віку – з притаманною жанровою програмністю (прелюдії, сарабанда, павана, колискова тощо). Такий репертуар не тільки сприяє формуванню позитивного сприймання дітей, але й викликає у них художнє сприймання, навчає їх творчості, бажанню самим займатися художньо-творчою діяльністю (Sysoeva, Ovcharenko & Chebotarenko, 2020).

У вокальному класі студенти, готуючись до інклюзивного навчання дітей музичному мистецтву, опановують технологіями навчання співу, спрямованими на налагодження інтелектуального, емоційного й фізіологічного зв'язків, тобто – на їх гармонізацію. Саме такою є розвивально-корегувальна технологія навчання співу, яку можна використовувати в інклюзивних класах різних за віком учнів на уроках музичного мистецтва та в позаурочній діяльності. Метою технології є соціалізація, формування художньо-творчої компетентності учнів, розвиток і корекція психофізіології дітей засобами вокального мистецтва. Розвивально-корегуюча технологія навчання співу включає початковий, основний та результативний етапи застосування. На *початковому* етапі здійснюється формування змісту, обрання форм, здоров'язбережувальних і творчих методів навчання, відповідних до освітніх потреб учнів молодшого, середнього, старшого шкільного віку. На *основному* – застосовуються зміст навчального матеріалу, форми,

методи, також, відповідно до віку. *Результативний етап* – виявляються навчальні здобутки учнів, аналізуються результати впровадження технології, визначаються позитивні й негативні моменти в її застосуванні. Змістом означеної технології є навчальний вокальний репертуар, підбір якого залежить від врахування ступеню порушення інтелекту, складних порушень психофізіологічного розвитку дітей, які навчаються в інклюзивному класі, а також – їх вікових особливостей. Для учнів молодшого, середнього і старшого шкільного віку підібрано вокальні твори – народні дитячі пісні та твори композиторів, які наповнені світлим, радісним світовідчуттям, мають ігровий та хореографічний потенціал і не містять драматургічних конфліктів, контрастних музичних образів. Особливе значення в успішній реалізації розвивально-коригувальної технології мають методи навчання співу для роботи з дітьми, які потребують особливої уваги та авторські вокально-розвивальні й вокально-корекційні методи. Для майбутніх учителів музичного мистецтва, також, важливо опанувати вміннями аналізувати навчальні результати, визначати позитивні й негативні моменти в її застосуванні; здійснювати діагностику й контроль для виявлення художньо-творчих здобутків учнів засобами здоров'язбережувальних технологій.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На основі аналізу наукової літератури з'ясовано сутність понять «здоров'язбережувальні технології», «художньо-творча компетентність учнів». Здоров'язбережувальну технологію розглянуто як комплекс форм, методів, способів, прийомів навчання та виховних засобів, метою і результатом якої є збереження і примноження здоров'я дитини. Художньо-творчу компетентність учня визначено як динамічне утворення, якому притаманний розвиток і вдосконалення, що базується на художньо-естетичному світогляді, знаннях, уміннях, здатностях інтегрувати дві складові – художню як прояв художнього мислення особистості в діалогічному спілкуванні з мистецтвом та творчу – як прояв приймати нестандартні, креативні, неочікувані рішення в освітніх ситуаціях та мистецькому навчанні. За результатами дослідження проаналізовано існуючі класифікації здоров'язбережувальних технологій, обґрунтовано доцільність поєднання процесів художньої творчості і здоров'язбереження, інтеграція яких забезпечує значний синергетичний вплив на особистісне становлення учнів, формування їх художньо-творчої компетентності на уроках музичного мистецтва, яка є основою для життєтворчої позитивної позиції учнів. Подальші наукові розвідки будуть спрямовано на проведення педагогічного експерименту з формування художньо-творчої компетентності учнів засобами здоров'язбережувальних технологій на уроках музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

- Антонова, О. Є. (2015). Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті*. Київ, 8-15.
- Білецька, М. В., Сопіна, Я. В., Підварко, Т. О. (2021). Формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2 (38), 96–100.
- Ващенко, О. (2006). Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі. *Здоров'я та фізична культура*. № 8, 1–6.
- Зуб, К. К. (2011). Художньо-творча діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Науковий вісник Николаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського*. 1, Вип. 33, 140–143.
- Івершинець, А. Г. (2019). Художньо-творча компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 5(69), 78–83.
- Масол, Л. М. (2006). *Загальна мистецька освіта: теорія і практика*. Київ: Промінь.
- Москва, О. М. (2021). Формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Дис... д-ра філ.: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), Одеса.
- Мостіпака, Т. П. (2014). Підготовка майбутніх учителів біології до використання здоров'язбережувальних технологій. *Вісник Житомирського державного університету*. 6 (78).
- Новий тлумачний словник української мови* (2006). В. Яременко, О. Сліпущко (уклад.). Київ: Аконті.
- Олексюк О. М. (2016) *Музична педагогіка*. Київ: КНУКІМ.
- Білецька, М. В., Сопіна, Я. В., Підварко, Т. О. (2021). Формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2 (38), 96–100.
- Усатов, І. (2016). Соціально-історичні аспекти розвитку здоров'язбережувальних технологій у системі освіти. *Науковий огляд*. 10 (31). Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/217450831.pdf>
- Шаоцян, Юйань. (2021). Специфіка реалізації здоров'язбережувальних технологій у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 6 (110), 381–390.
- Шаоцян, Юйань. (2022). Формування вокально-фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах здоров'язбережувальних технологій. Дис... д-ра філ.: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), Одеса.
- Maslow, A. H. (1943). Theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370-396
- Ovcharenko, N., Samoilenko, O., Moskva, O., & Chebotarenko, O. (2020). Innovative Technologies in Vocal Training: Technological Culture Formation of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(3), 115-126. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i3.2729> (Web of Science).
- Svetlana Sysoeva, Natalia Ovcharenko, Olha Chebotarenko. (2020). Professional training of future music art teachers for inclusive education: theoretical and technological aspects. *SHS Web of Conferences* 75, 04006 (2020), ICHTML 2020. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207504006> (Published online 26 March 2020).

Health protection technologies as a means of forming artistic and creative competence of students in music lessons

Olena Serhiivna
Ovcharenko-Peshkova

Postgraduate Student at the Department
of Methods of Music Education, Singing
and Choral Conducting
Kryvyi Rih State Pedagogical University
ORCID: 0009-0002-0722-1327

The article examines the results of research into the impact in the health-saving technologies on the formation of artistic and creative competence in students on music lessons. It was found that the formation of artistic and creative competence is not yet sufficiently substantiated and disclosed of students by means of health-saving technologies in music lessons in the theory of music education. Therefore, the purpose of the article is the theoretical substantiation of the prospects for the use of health-saving technologies as a means of forming the artistic and creative competence of students in music lessons. Achieving the goal, a set of theoretical methods was used, such as: analysis, specification, comparison and synthesis, justification and generalization. Interpretation of the concepts "health-saving technologies", "artistic and creative competence of students" was carried out. Health-saving technology is considered as a complex of forms, methods, teaching methods and educational tools, the purpose and result of which is to preserve and increase the health of the child. The artistic and creative competence of a student is defined as a dynamic education, which is characterized by development and improvement, based on an artistic and aesthetic worldview, knowledge, skills, and the ability to integrate two components - artistic as a manifestation of the artistic thinking of an individual in dialogic communication with art, and creative - as a manifestation of accepting non-standard, creative, unexpected solutions in educational situations and art education. Based on the results of the study, the existing classifications of health-preserving technologies were analyzed, the feasibility of combining the processes of artistic creativity and health preservation was substantiated, the integration of which provides a significant synergistic effect on the personal development of students, the formation of their artistic and creative competence in music lessons, which is the basis for a life-creating positive student positions.

Key words: art therapy, vocal therapy technologies, health care technologies, future teachers of musical art, music therapy, artistic and creative competence, primary school students.

Ганна Олексіївна Рало

Феномен тремоло в музично-інструментальному виконавстві: науковий дискурс

УДК 37.01:785+78.07

DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.9>

Ганна Олексіївна Рало
здобувачка третього
(освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
викладач кафедри музично-
інструментальної підготовки
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
ORCID: 0000-0003-0887-1559
Науковий керівник:
Ніколаї Галина Юріївна
доктор педагогічних наук,
професор кафедри
музичного мистецтва і хореографії
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Робота присвячена розгляду сутності поняття «тремоло» в інструментальному виконавстві, зокрема: на фортепіано, скрипці, домрі, духових та ударних інструментах. Мета статті полягає в дослідженні поняття тремоло, методики його формування та оволодіння на різних музичних інструментах задля порівняльного аналізу з ударними, знаходження схожих та відмінних рис між інструментами, що врешті-решт, на основі накопичених знань та практичного досвіду, дозволить більш точно визначити сутність тремоло на ударних інструментах та інтегрувати певні напрацювання з інших спеціальностей до методики оволодіння цією навичкою на звуковисотних клавішних ударних інструментах. Основними методами дослідження стали: методи порівняння, аналізу, індукції, дедукції, спостереження. Окреслена роль виконавського прийому тремоло в інтерпретації музичного твору. Відзначена проблематика даного питання у галузі виконавства та навчання гри на ударних інструментах. Визначено значення терміну у словникових виданнях. Проаналізовано теоретико-методичні розробки вчених, педагогів, музикантів-практиків, створені у різних галузях інструментального виконавства. Досліджено їх погляди стосовно трактування поняття, визначення самого терміну, принципів виконання тремоло, задля з'ясування та розкриття його сутності на окремих музичних інструментах. Розглянуто й деякі інакші поняття, окрім тремоло, що мають схожі риси з цим прийомом на інструментах інших груп, які відрізняються між собою способом звуковидобування. Представлено різновиди тремоло на фортепіано, скрипці, домрі, ударних та зазначені їх відмінні риси. Визначено функції тремоло на ударних інструментах. Простежено напрями роботи над опрацюванням тремоло на ксилофоні у навчальних програмах з навчальної дисципліни «ударні інструменти». Окреслено різні трактування до поняття «тремоло». Представлено способи його виконання на ксилофоні при грі двома палками. Проведено паралелі та знайдено спільні риси між ударними та іншими музичними інструментами у розрізі досліджуваної проблематики.

Ключові слова: тремоло, прийом, навичка, звуковисотні клавішні ударні інструменти, ударні інструменти, ксилофон, виконання, оволодіння, техніка.

Постановка проблеми. У процесі роботи над удосконаленням професійної майстерності музиканта-виконавця однією з її складових є плано-мірна та систематична праця над технікою гри, яка спрямована на володіння на певному рівні цілою низкою умінь та навичок, технічними та виконавськими прийомами, специфічними способами гри, що властиві конкретному музичному інструменту. Видатні вчені, педагоги, музиканти-практики підкреслюють важливість зберігання балансу між технічними та музичними завданнями у виконавстві, наголошуючи на тому, що складові техніки повинні сприяти, перш за все, втіленню музичного образу, характеру твору.

У більшості музикантів різних спеціальностей одним із важливіших виконавських прийомів, що потребує від музиканта наполегливої та систематичної роботи над його формуванням, а потім, й удосконаленням – є тремоло. Слід зазначити, що воно не тільки відіграє значну роль у якості допоміжного прийому, який, завдяки своїй особливій структурі, надає протяжності довгим за

тривалістю звукам, а ще, є найважливішим засобом виразності.

Слід підкреслити, що застосування цього прийому, накладає відбиток й на інтерпретацію музичного твору в цілому. Тому, дуже важливим завданням у процесі роботи над тремоло постає не тільки його відпрацювання задля рівномірності звучання, а й ще оволодіння учнем уміння додавати та використовувати цей прийом у залежності від музичного контексту.

На ударних інструментах, зокрема, звуковисотних клавішних, тремоло становить один з основних виконавських прийомів, що використовується під час гри на них. Реалізація прагнення досягнути ритмічно організованого, рівномірного за якістю звуку, опанування «дрібного» тремоло стає серйозною методичною проблемою.

На сьогодні, в Україні, нажаль, відсутні фундаментальні теоретико-методичні роботи стосовно питання формування та оволодіння тремоло на звуковисотних клавішних ударних інструментах. Ті, нечисленні напрацювання, що використовуються

педагогами у навчальному процесі, тільки фрагментарно присвячені цій проблематиці та в більшій мірі, представляють собою низку різноманітних вправ на відпрацювання даного прийому, які, в свою чергу, не надають відповідей, спрямованих на вирішення технологічних та технічних моментів, пов'язаних з виконанням тремоло.

Окрім цього, актуальність обраного дослідження підкреслюється ще самою виконавською практикою на звуковисотних клавішних інструментах. Переглядаючи концертні виступи музикантів різного віку, починаючи від початківців до студентів вищих навчальних закладів, оцінюючи конкурсні прослуховування учнів українських мистецьких шкіл та коледжів¹, слід зауважити, що у більшості з них існує проблема з опануванням цієї навички та належним застосуванням тремоло у п'єсах, особливо це стосується творів кантиленного характеру. У зв'язку з цим, тематика дослідження є досить значущою не тільки, з огляду теорії навчання гри на цих інструментах, але й для подальшого застосування її у практичній роботі.

Огляд літератури. Задля комплексного розгляду питання до формування та оволодіння виконавським прийомом тремоло на звуковисотних клавішних ударних інструментах, авторкою дослідження був здійснений аналіз науково-методичної літератури з різних інструментальних спеціальностей: фортепіано, скрипки, домрі, духових та ударних інструментах. Виходячи з огляду цих джерел, слід підкреслити, що в багатьох з них, автори праць присвячують окремі параграфи, підрозділи оволодінню саме цим виконавським прийомом, а також трактуванню самого поняття «тремоло». Так, наприклад, у скрипковому виконавстві, в роботах К. Флеша, (Flesch, 1924), Л. Ауера, (Auer, 1921), В. Стеценко (Стеценко, 1960) визначена його сутність, виокремлені різновиди тремоло та представлені принципи його здійснення. У фортепіанному виконавстві, зокрема, в теоретико-методичних працях, інструктивній літературі тремоло розглядається в контексті освоєння та удосконалення піаністичної техніки (Касьяненко, 2022; Напон, 1873). Цікавим на нашу думку, у дослідженні проблеми, постає перегляд робіт з галузі духового виконавства, а саме, розгляду класифікації штрихів та технічних прийомів на інструментах даної групи. (Гладких, 2012; Марценюк, 2017). Визначення самого терміну, методиці формування прийому та його розвитку на домрі, а також їх різновидам присвячені Школи гри на чотириструнній домрі. (Лисенко, 1967; Михеліс & Калінін, 1963;). Особлива увага розвитку цієї навички надається в програмах з навчальної дисципліни «ударні інструменти» (Гончарик & Місько, 2007; Дудник & Зінченко, 2020; Дудник, Хмиров & Томасшин, 2022; Рало, 2021).

Мета статті полягає у дослідженні поняття тремоло, методики його формування та оволодіння на різних музичних інструментах задля порівняльного аналізу з ударними, знаходження схожих та відмінних рис між інструментами, що врешті-решт, на основі накопичених знань та практичного досвіду, дозволить більш точно визначити сутність тремоло на ударних інструментах та інтегрувати певні напрацювання з інших спеціальностей до методики оволодіння цим прийомом на звуковисотних клавішних ударних інструментах.

Методологія дослідження. У процесі роботи був застосований міждисциплінарний підхід, який полягає у розгляданні обраної проблематики в різних галузях музично-інструментального виконавства. Під час написання дослідження застосовувалися методи порівняння, аналізу, індукції, дедукції, спостереження.

Результати та їх обговорення. В довідковій літературі тремоло визначається як «швидке багаторазове повторення одного звука» та «швидке чергування двох несуміжних звуків або акордів (чи співзвуччя)» (Юцевич, 2003, с. 275; Словник української мови, 1979, с. 243).

В теорії та практиці гри на струнно-смичкових інструментах, зокрема, скрипці, «тремоло» є багатозначним поняттям, що полягає в розмаїтті принципів його здійснення. З огляду методичних праць, здебільшого тремоло на скрипці визначають як різновид штрихової палітри. (Auer, 1921; Flesch, 1924; Стеценко, 1960).

У класифікації штрихів тремоло відносять як до групи протяжних штрихів, з огляду особливості штрихів цієї групи, для яких характерно відсутність пауз між окремими звуками, так й до групи стрибачих та кидкових штрихів. Деякі автори, надаючи визначення тремоло, відносять його й до групи мішаних штрихів. (Стеценко, 1960). Зокрема, у «Методиці навчання гри» В.Стеценко серед групи штрихів, які засновані на стрибкоподібному штриху сотійє та певною мірою споріднені з виконанням штриха легато, виокремлює й тремоло, що являє собою «сотійє по два або по три однакові звуки на кожний смичок». (стр. 111 Стеценко). Незважаючи на існування різновидів його гри, слід зазначити, що, переважно, тремоло на скрипці використовується в оркестровій практиці. (Flesch, 1924).

В галузі виконавства на духових інструментах у низці теоретико-методичних розробок серед усього різноманіття технічних прийомів виділяють «фрулато», який представляє собою специфічний прийом тремоловання схожий з «тремоло» на струнних інструментах. (Гладких, 2012; Марценюк, 2017). Загалом, під фрулато розуміється швидке повторення одного й того ж самого чи кількох звуків, які видобуваються за участі язика або без нього. (Гладких, 2012; Марценюк, 2017).

В галузі фортепіанного виконавства автори

¹ Авторка статті є дійсною членкинею Всеукраїнських та Міжнародних конкурсів

у своїх теоретичних і методичних дослідженнях в яких умовно, фортепіанну техніку, класифікують, спираючись на прийоми музичної фактури, тремоло відносять до «великого виду техніки» (Атрощенко & Бондар, 2022), реалізація якого в загальному сенсі базується на коливальних рухах визначених складових виконавського апарату (руки). Л.О. Касьяненко, представляючи власну класифікацію піаністичних штрихів, що групуються за принципом домінування певної частини руки, яка відіграє ключову роль у здійсненні штриха, авторка відносить тремоло, як до ліктьових штрихів – (ліктьове тремоло), що представляє собою «коливальних рух передпліччя одночасно з кистю» (Касьяненко, 2022, с. 37), так й до «великої техніки акордової фактури», виокремлюючи серед штрихів цієї групи – тремоло руки, що здійснюється «коливальним рухом усієї руки, яке починається прямо від плеча». (Касьяненко, 2022, с. 37). Таким чином, розкриваючи принципи виконання кожного з виду тремоло, підкреслюючи їх відмінні риси, авторка надає більш уточнене визначення самому терміну. Загалом, слід наголосити, що тремоло на фортепіано за своєю сутністю представляє чергування двох або більше звуків. (Напон, 1873, р.110-115).

Зацікавленість являє собою поняття в теорії та практиці гри на фортепіано, як «пальцеві репетиції», що є одним із видів «дрібної техніки» (Атрощенко & Бондар, 2022). На відміну від тремоло, технологія його виконання зводиться до повторення одного й того ж звуку за допомогою послідовної зміни пальців однієї руки.

Слід зауважити, що на відміну від інструментів струнно-смичкової групи, зокрема скрипки, з огляду на конструктивні та акустичні можливості інструменту, тремоло є основним способом гри на домрі. (Михеліс & Калінін, 1965). У зв'язку з чим, автори різних Шкіл, першорядне значення надають саме формуванню та розвитку цього прийому. Аналізуючи різні методичні розробки з цього питання, слід зазначити, що у роботах простежується єдиний підхід до трактування поняття «тремоло». Зокрема, тремоло відносять до одного з основних прийомів, способів звуковидобування на домрі та в той же час тремоло визначається як штрих. (Михеліс & Калінін, 1965; Лисенко, 1967). Щодо самого терміну, то загалом, тремоло визначається як «рівномірне або рівномірно змінне за частотою чергування змінних ударів медіатора, яке створює ефект безперервного звучання». (Лисенко, 1967, с. 18).

Слід зазначити, що у методичних працях виокремлюють різні типи тремоло. Разом з цим, підкреслюється, що використання того чи іншого типу тремоло може істотно впливати на ритмічну побудову мелодії, у зв'язку з чим необхідно уважно слідувати музичному тексту та підбирати оптимальний вид тремоловання для того, щоб уникнути спотво-

рення мелодійної лінії. У процесі здійснення прийому домристи надають важливого значення напрямку руху медіатора на початку гри тремоло та при його завершенні. Також простежується підхід до формування та оволодіння саме ритмічно організованого тремоло, де кожній тривалості відповідає певна кількість ударів. (Михеліс & Калінін, 1965).

Переходячи до розгляду сутності поняття тремоло на звуковисотних клавішних ударних інструментах, необхідно зазначити, що воно є одним з найуживаніших та основних виконавських прийомів, що застосовуються при грі на інструментах ударної групи.

Перш за все, це пов'язано з акустичними характеристиками інструментів, які здатні видавати при звуковидобуванні короткі, а деякі з них й різкі звуки. У зв'язку з чим, тремоло застосовується для забезпечення протяжності тривалих звуків на цих інструментах. Таким чином, використання цього прийому у практиці надає змогу музикантам на ударних інструментах виконувати твори кантиленного характеру, незважаючи на їх акустичну природу.

По-друге, застосування тремоло на ударних інструментах виступає як один з важливіших звуковиразжальних засобів, що може значно впливати на характер музичного фрагменту, а завдяки багатогранності виконання прийому може викликати певне образне уявлення.

По-третє, що найбільш проявляється в оркестровій музиці, тремоло може виступати зв'язуючим елементом в формоутворенні музичного твору, тим самим об'єднуючи різні частини музичної композиції.

По-четверте, завдяки використанню тремоло на ударних інструментах, можна досягти посилення гучності звучання інструмента. Так, деякі композитори користуючись цією особливістю, в своїх творах застосовують даний прийом для підкреслення кульмінаційних моментів.

Тремоло на звуковисотних клавішних ударних інструментах, у більшості методичних праць, що набули більш широкого застосування в нашій країні, розглядається як один з прийомів гри. Слід зазначити, що на ударних інструментах виокремлюють різні типи тремоло, які базуються на комбінації певних видів ударів, зокрема: одиночних, подвійних, рикошетних. На звуковисотних клавішних ударних інструментах цей перелік набагато ширший, завдяки застосування при грі на них окрім техніки двома палками, чотирিপалочної техніки, яка використовується на маримбі та вібрафоні.

Аналізуючи типові та авторські програми елементарного та базового підрівня початкової мистецької освіти з навчальної дисципліни «ударні інструменти», що представляють собою основний документ викладача з фаху, який керується її положеннями та змістом при плануванні та постановки цілей на певний проміжок періоду навчання, слід

зазначити, що серед завдань, які потрібно досягнути та опанувати учню постає оволодіння та розвиток тремоло на звуковисотних клавішних ударних інструментах, зокрема, ксилофоні. Так, у змісті навчальних модулів, увага розробників сконцентрована на відпрацювання тремоло на ксилофоні у різноманітних динамічних відтінках, різними за тривалістю нотами, опрацювання тремоло, починаючи з правої та лівої руки та з переходом з різних рук, гра тремоло на legato та різними інтервалами. (Дудник & Зінченко, 2020). Також особлива увага авторів зосереджена й на відпрацювання прийому з парною та непарною кількістю ударів (Рало, 2021), гра з поступовим збільшенням чи зменшенням динаміки (Дудник, Хмиров & Томасишин, 2022).

Слід зазначити, що автори програм по-різному трактують значення терміну тремоло. Так, наприклад, деякі автори визначають тремоло як «штрих» (Дудник & Зінченко, 2020), інша як «прийом» (Гончарик & Місько, 2007), або «виконавський прийом» (Рало, 2021).

Загалом, у практиці гри під тремоло розуміється швидке почергове виконання ударів двома палками по одній «клавіші» або пластинах інструменту, так званою, репетицією. У зв'язку з цим, з огляду на це визначення, простежуються загальні риси між технікою гри на ударних інструментах та фортепіано, де принцип виконання тремоло на ударних, схожий з окремим видом піаністичної техніки – пальцевими репетиціями, де різниця тільки полягає в здійсненні самого прийому. Так, на ксилофоні, маримбі, вібрафоні повторення одного й того ж самого звуку відтворюється за допомогою застосування виконавських засобів – палок, які чергуються між собою, а в фортепіано ця функція лягає на певну пальцеву комбінацію однієї руки.

Серед видів тремоло на ксилофоні, автори методичних напрацювань виділяють з «чіткою (певною) та безконтрольною (невизначеною) кількістю ударів». (Дудник, Хмиров & Томасишин, 2022, с. 13, 15).

Однією з найважливіших умов для визначення прийому тремоло як такого, на звуковисотних клавішних ударних інструментах, що перш за все пов'язано з його акустичною природою є виконання ударів з певною частотою в одиницю часу, не беручи до уваги темпові позначення. Такий підхід до сутності тремоло є схожим з тим, що застосовується у практиці гри на домрі, де особлива увага, при формуванні прийому прикута до вкдання «максимальної кількості ударів в одиницю часу» (Михеліс & Калінін, 1963, с. 16).

Виходячи з практики гри на звуковисотних клавішних ударних інструментах, слід зазначити, що існують різні способи виконання тремоло, відмінність яких полягає в домінуванні в процесі гри певних частин виконавського апарату верхніх кінцівок.

Зокрема, можна виокремити гру прийому за допомогою або пальців, або кисті. У зв'язку з цим можна підкреслити схожі моменти між визначеннями, що застосовуються у теорії гри на фортепіано, а саме «ліктювого тремоло» «тремоло руки», де основне навантаження, в залежності від художнього завдання, виконує певна частина/частини руки. Проте, якщо, в піаністичній практиці кожен з видів тремоло можуть окремо співіснувати та використовуватися в залежності від виконавської ситуації, то в педагогічній практиці на ударних існує два погляди на вирішення питання виконання тремоло, або із застосуванням кисті, або пальців. Нажаль, це досить суперечливе питання, в якому викладачі та виконавці ще не дійшли згоди який із способів є кращий.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, результати наукового дискурсу засвідчили, що дослідженню феномена тремоло, зокрема, трактуванню самого терміну, формуванню відповідних навичок, способам їх реалізації під час гри на різних музичних інструментах, надають важливого значення. Доведено, що превалювання означеного прийому щодо певних інструментів у виконавській практиці зумовлено, насамперед, специфікою їх конструкції та акустичними особливостями.

Встановлено, що існує безліч трактувань самого терміну. Розуміння і уявлення сутності тремоло з урахуванням специфіки різних музичних інструментів конкретизуються в методичних особливостях реалізації прийому гри, в основі якого лежить певний рух, що здійснюється за допомогою виконавського засобу та/або частин виконавського апарату музиканта.

Виявлено схожі риси між ударними та деякими іншими інструментами, зокрема, між струнно-щипковими та звуковисотними клавішними ударними, а також між принципами реалізації виконавського прийому тремоло на ударних та пальцевими репетиціями, що використовуються у піаністичній техніці, дозволяє зблизити підходи до визначення сутності виконавського прийому тремоло, його трактування і методичних особливостей формування відповідних навичок.

У процесі роботи позначилася низка питань, які задля їх вирішення потребують здійснення поглибленого компаративного аналізу, зокрема: розгляду підходів до трактування поняття *тремоло* та методики формування відповідних виконавських навичок у сфері звуковисотних клавішних інструментів в зарубіжних науково-методичних працях. У подальших дослідженнях плануємо включити поняття *тремоло* до термінологічного поля розвідок у сфері музичного виконавства, обґрунтувати специфіку тремоло відносно ксилофона, маримби, вібрафона та надати класифікацію відповідних прийомів гри.

ЛІТЕРАТУРА

- Атрощенко Т. О., Боднар Т.І. (2022). Виконавсько-педагогічні засади діяльності в професійних фортепіанних школах. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2 (139), 53-58. doi: 10.24195/2617-6688-2022-1-7
- Білодід І.К. (Ред). (1979). Тремоло. *Словник української мови: в 11 томах*, 10, 243. URL: <http://sum.in.ua/s/tremolo>
- Гладких А.В. (2012). Засоби музичної виразності. *Культура України*, 38. Отримано з: https://ic.ac.kharkov.ua/nauk_rob/nauk_vid/rio_old_2017/kultura38/25.pdf
- Гончарик О. П., Місько І. В. (2007). *Музичний інструмент. Ударні інструменти: програма для музичної школи, музичного відділення початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу (школи естетичного виховання)*. Вінниця: ПП НОВА КНИГА. Отримано з: <http://arts-library.com.ua/xmlui/handle/123456789/121>
- Дудник Є.І., Зінченко В. М. (2020). *Типова навчальна програма з навчальної дисципліни «Ударні інструменти» елементарного підрівня початкової мистецької освіти*. Київ. Отримано з: <http://arts-library.com.ua/xmlui/handle/123456789/427>
- Дудник Є.І., Хмиров С.І., Томасишин М.М. (2022). *Типова навчальна програма з навчальної дисципліни «Ударні інструменти» середнього (базового) підрівня початкової мистецької освіти з музичного мистецтва початкового професійного спрямування, інструментальні класи*. Київ. Отримано з: <http://arts-library.com.ua/xmlui/handle/123456789/1029>
- Касьяненко Л. О. (2022). Класифікація фортепіанних штрихів як теоретичний інструмент освоєння піанізму. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 1, 33-42. doi: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2022-1>
- Лисенко М.Т. (1967). *Школа гри на чотириструнній домрі*. Київ: Музична Україна.
- Марценюк Г. П. (2017, грудень). Класифікація штрихів та технічних прийомів виконання при грі на тромбоні. *Молодий вчений*, 12 (52), 187-192. Отримано з: <http://molodyvchenu.in.ua/files/journal/2017/12/45.pdf>
- Михеліс В.І. Калінін О.Є. (1963). *Початкова школа гри на чотириструнній домрі*. Київ: Мистецтво.
- Рало Г.О. (2021). *Навчальна програма з навчальної дисципліни «Ударні інструменти» елементарного підрівня початкової мистецької освіти*. Одеса.
- Стеценко В. К. (1960). *Методика навчання гри на скрипці*. Ч. 1. Київ: Державне видавництво образотворчого мистецтва і музичної літератури УРСР.
- Юцевич Ю. Є. (Ред). (2003). Тремоло. *Музика: словник-довідник*, 275. Отримано з : <https://archive.org/details/dovidnyk2003/page/275/mode/2up>
- Auer L. (1921). *Violin Playing As I Teach It*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Hanon Ch. (1873). *The Virtuoso Pianist in 60 Exercises*. Retrieved from: <http://en.instr.scorsen.com/D/91547.html>
- Flesch C. (1924). *The Art Of Violin Playing*. F.H. Martens (Transl.).Т. 1. New York: Carl Fischer, Incorporated.

The phenomenon of tremolo in musical and instrumental performance: a scientific discourse

Ganna Oleksiivna Ralo

Education Applicant of the third (educational-scientific) level at the Department of the Musical Art and Choreography, Teacher at the Department of Music and Instrumental Training South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
ORCID: 0000-0003-0887-1559
Supervisor:
Nikolai Halyna Yuriivna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Music Art and Choreography
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky

The work is devoted to consideration of the essence of the concept of "tremolo" in instrumental performance, in particular: the piano, violin, domra, wind and percussion instruments. The purpose of the article is to study the concept of tremolo, the methods of its formation and mastery on different musical instruments for the purpose of comparative analysis with percussion, finding similar and distinctive features between the instruments, which in the end, based on accumulated knowledge and practical experience, will allow to more accurately define the essence of roll on the percussion instruments and integrate certain developments from other specialties into the technique of mastering this skill on the pitched keyboard percussion instruments. The main research methods were: methods of comparison, analysis, induction, deduction, observation. The role of the performing technique of tremolo in the interpretation of a musical pieces is outlined. The problematic of this issue in the field of performance and learning to play percussion instruments is noted. The meaning of the term in dictionary editions is determined. The theoretical and methodological developments of scientists, teachers, practicing musicians created in various fields of instrumental performance are analyzed. Their views regarding the interpretation of the concept, the definition of the term itself, the principles of performing tremolo, in order to find out and reveal its essence on individual musical instruments, were studied. Some other concepts, in addition to tremolo, which have similar features to this technique on instruments of other groups, which differ among themselves in the way of sound production, are considered. Varieties of tremolo on the piano, violin, domra, percussion are presented and their distinguishing features are indicated. The functions of the roll on percussion instruments are defined. The directions of work on the development of roll on the xylophone in educational programs for the educational discipline "percussion instruments" were traced. Various interpretations of the concept of "roll" are outlined. Ways of performing it on the xylophone while playing with two mallets are presented. Parallels were drawn and common features were found between percussion and other musical instruments in the context of the researched issues.

Key words: tremolo (roll), method, skill, pitch keyboard percussion instruments, percussion instruments, xylophone, performance, mastery, technique.

Joseph Rai Mendoza Rivas
Inha Oleksiivna Khmelevska

The phenomenon of performance-methodological competence of a future music pedagogue: essential and functional characteristics

UDC 378+37

DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.10>

Joseph Rai Mendoza Rivas

PhD Student

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky

ORCID: 0009-0008-8401-5221

Inha Oleksiivna Khmelevska

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department

of Musical Art and Choreography

South Ukrainian National Pedagogical

University named after K. D. Ushynsky

ORCID: 0000-0001-9129-2173

The research is devoted to the study of the essence and functions of the performance-methodological competence of future music teachers. The application of retrospective, systematic and comparative types of analysis based on paradigmatic and comparative approaches has allowed us to determine that the foundations for organising a multi-vector and, at the same time, internally consistent process of forming music performance skills and awareness of the theoretical and methodological foundations of professional activity in future music teachers are provided by the competence-based educational paradigm. As a result of training on the basis of this paradigm, a specific construct of performance-methodological competence of future music teachers is formed, which ensures their ability of creative self-realisation, autonomy and career self-design. It is specified that this competence provides the above abilities through the implementation of axiological, gnosiological, communicative and praxiological functions. It is specified that the further direction of the study is to determine the essence and structure of the performance-methodological competence of a future music pedagogue.

Key words: competence, musical performance, educational paradigm, educational model, music pedagogue, functions, comparative approach.

Introduction. The task of training future music pedagogues with a high level of professionalism is a constant priority for the field of higher music education. However, on the way to achieving this goal, the system of higher music education faces certain challenges due to the limited focus of the educational models operating in this field. In particular, there is a somewhat too narrow focus on maintaining high standards and traditions of performing music and the desire to train outstanding performing musicians and composers, thus maintaining the appropriate level of prestige of the profession (West, 2007). At the same time, the process of training future professionals in the field of music and music education, narrowly focused on maintaining high standards of musical performance, often ignores the problems of developing what is commonly called the understanding of art and the ability to be autonomous and lifelong learners. Meanwhile, it is these abilities that ensure the success of a specialist in professional self-realisation and appropriate career growth.

Understanding of art is a rather broad concept that includes a significant amount of cultural information, including art history, which is the knowledge base of the interpretive process. This understanding also includes methodological knowledge and skills that ensure the ability of the future performer to be autonomous in their future professional activities, to independently determine strategies for processing works and generally improve their professional skills. It is especially important for future music pedagogues, whose main task in their future professional activity is to train future musicians - performers and pedagogues.

The identified contradictions and needs make it expedient to carry out a «paradigmatic reflection» (Gaunt, et al., 2021), that is, to revise the conceptual foundations of the models used in higher music education to ensure the training of future professionals. In particular, it is advisable to consider the potential of the competence paradigm, on the basis of which it is possible to form the professional competence of future music pedagogues, which would integrate a set of knowledge, skills and qualities that would equally ensure the achievement of an appropriate level of performance skills and a high degree of awareness of the theoretical and methodological foundations of the professional activity of a music pedagogue, providing the best opportunities for self-realisation and autonomy in future professional activities.

Literature review. The analysis of research has shown that scientists define a number of professional competences that ensure the ability of musicians (performers and teachers) to be effective in various types of musical activities. In particular, the following issues are studied: the formation of competences of orchestra musicians in view of the evolution of requirements for the performing interpretation of music in the context of its style (Pitko, 2020); the development of self-discipline and autonomy as factors in the preparedness of music students for professional activities (Creech, et al., 2008); the academicisation of higher music education as a process that ensures the formation of the theoretical and methodological foundations of the professional competence of music students (Moberg, 2018);

When studying the problems of training specialists in the music and art industry, scholars note that

the system of higher music education is mainly focused on the training of concert musicians, whose performing skills are due to a combination of natural talent (genius) and persistent musical training (West, 2007). This leads to a number of negative factors, primarily related to the fact that music performance remains an elitist activity, which limits the possibilities of positive aesthetic and educational impact of art on society. Thus, the obvious need of society to strengthen ties with the so-called high art is not satisfied, and the positive impact of art on society, which manifests itself in raising the cultural level, aesthetic taste, creative development, etc. is not sufficiently reproduced (Gaunt, et al., 2021; West, 2007).

The second important factor is the limitation of the realisation of the potential of musicians themselves, as the emphasis on high achievements (in education, various competitions, festivals, etc.) rather than creative expression is a factor that has a very negative impact on the development of a musician's creative potential and his/her true involvement in the arts (Gallops, 2005).

An important negative consequence is also the lack of effectiveness of the training of music teachers, whose professional competence is formed by focusing exclusively on the performance component in the learning process with insufficient attention to the formation of an understanding of the theoretical and methodological foundations of music performance in their interaction with performance skills and experience (Persson, 1996; Shaw, 2023).

Purpose of Article. The identified contradictions have led to the definition of the purpose of the study, which is to study the essence of the phenomenon of performance-methodological competence of a future music pedagogue and to specify its functions.

Research Methods. The study was based on the appropriate methodology, which is based on two approaches - paradigmatic and comparative. The paradigmatic approach became the basis for analysing the phenomena and processes that emerge and function within the music education sector, as their characteristics are determined by the influence of the provisions of a particular educational paradigm. A paradigm (from the Greek *paradeigma*) is seen as a phenomenon that is a set of theories and concepts that determine the direction of certain processes in social life, production, etc. (Cambridge Academic Content Dictionary, 2009, p. 680). Accordingly, the educational paradigm is considered as a conceptual basis for directing the main vectors of building educational models (Merriënboer & Bruin).

On the basis of this approach, the music and educational process was considered as such that its organisational and content features are determined by the design and content of the educational model built on the basis of a particular paradigm. The study considers three paradigms, including

two that traditionally prevail in music education. In particular, the first paradigm determines the focus of the educational process on the formation of a number of discrete music performance skills in the process of individual performance training. The second paradigm, which is more inherent in general music art education, involves an educational format of pedagogical communication, when a teacher transmits a certain amount of information about musical art to students in order to raise general awareness of it in a broad cultural context. However, the study focuses on the competence paradigm, which combines the advantages of both traditional paradigms, as it is aimed at developing performance skills that are formed on the basis of and in synergy with the formation of awareness of the theoretical and methodological foundations of musical performance, the ability to perform creative interpretive analysis of musical works, and the ability to self-organise and self-manage.

In interaction with the paradigmatic approach, a comparative approach is used (Nikolai, 2010), which allows comparing certain characteristics of the paradigms considered in the study by applying appropriate methods of analysis. In particular, the method of retrospective analysis will be used to study the main milestones and directions of the process of formation of the competence paradigm. The application of the method of system analysis was aimed at determining the main characteristics of the phenomenon of performing and methodological competence of a music teacher and specifying the main functions that this construct performs.

Results & Discussion. As a result of the study, it was determined that the main goal of training specialists in the field of music performance is most often understood as the ability to interpret and perform musical works. At the same time, the formation of such an ability in practice is mainly achieved by encouraging music students to endlessly practice in order to imitate the performances of outstanding musicians (de Bézenac & Swindells, 2009). However, a modern scientific view of the training of future musicians reveals that the ability to perform a truly creative interpretation of a musical work is ensured by the presence of a wide range of knowledge, skills and personal qualities that are quite heterogeneous. As J. Garnett (2013) notes, musical interpretation and performance requires a coordinated interaction of abilities and qualities that are formed not only in the course of mastering courses in various disciplines, but, in fact, in the course of studying within educational models determined by the provisions of different paradigms.

In conducting a comparative analysis of such paradigms, we will identify two main ones, in particular, the paradigm underlying the model of learning in the format of individual training to acquire a number

of musical and performing skills, and the paradigm that justifies the constructive features of the model of music education, which traditionally functions for the purpose of enlightenment, general creative development, and involvement of the individual in the cultural context. However, the latter paradigm includes music performance activities only as a separate element, which, in combination with others, contributes to the formation of an understanding of music, musical art as a phenomenon and culture in general.

At the same time, the first paradigm determines the focus of attention on the formation of narrow discrete skills that enable future specialists to engage in certain types of musical activity, or rather, its two main types - musical performance (playing musical instruments and singing) and musical composition. The second paradigm offers more opportunities for developing the ability to understand and interpret musical works. However, theoretical research and empirical observations show that a truly high-quality performance of a musical work in the artistic sense requires the actualisation of knowledge, skills and abilities formed by means of educational models based on both paradigms (Garnett, 2013).

Thus, today, the quality training of specialists in the field of music education and music performance should be based on the principles of a paradigm that allows the design of integrative educational models, that is, those that effectively combine the focus on the formation of both music performance skills and awareness of the theoretical and methodological foundations of musical activity. The competence paradigm meets these requirements, as it substantiates the foundations for organising a multi-vector and, at the same time, internally consistent process of forming knowledge, skills, abilities, qualities, perceptions, etc. that are different in direction and functionality.

This paradigm was formed on the basis of the theory of behavioural efficiency and performance technologies (Gilbert, 2013), which substantiates the determinism of the effectiveness of any action by the desire to improve a certain phenomenon - environment, process, etc. The provisions of this theory prove that such a desire activates all available abilities, knowledge, skills and qualities to achieve a certain goal. Thus, the focus on achieving a certain result, which is supported by the relevant values and attitudes of the individual, combines the professional and personal resources of the individual into a single construct that ensures the ability to act effectively - competently - in a particular field.

Against the background of the awareness of the need to reorient the educational system to train specialists who are effective in the chosen field of activity, J. Raven (1977) substantiated the foundations of the competence-based educational

paradigm. In his research, J. Raven proved that the amount of knowledge acquired during training does not determine the effectiveness of a specialist's future activities. Instead, the decisive role in this context is played by the individual's beliefs about the value of the chosen activity, as well as the degree of development of practical skills necessary to achieve value goals (Raven, 1977, p. 216). Raven considered such skills as components of competence, among which the fundamental role is played by focusing on the purpose of the activity and the desire to achieve it, emotional involvement and interest in the activity, awareness of the complexity and multifunctionality of its content, and social openness (Raven, 1977).

A significant contribution to the formation of the competence paradigm was made by B. Bloom, M. Engelhart, E. Furst, W. Hill and D. Krathwohl (1956), who developed the concept of taxonomic construction of educational goals, within which they proposed a classification of competences and specified their content. In particular, the scientists proved that competence is a construct that covers knowledge of information related to a particular field, understanding of such information, which is expressed in the ability to interpret such information and, if necessary, extrapolate knowledge to another field. The next categories - application and synthesis - belong to the sphere of praxis, as they are responsible for the ability to transmit knowledge in unaltered or interpreted form, structure information complexes, create new ideas, develop models and generally carry out creative activities. The last component - evaluation - in the taxonomy of B. Bloom, M. Engelhart, E. Furst, W. Hill and D. Krathwohl is responsible for such a crucial ability as evaluating the effectiveness of one's activities at the level of personal involvement in the process and interest in the result. This ability is based on value beliefs, personal goals, etc., which form the basis of an individual's intrinsic motivation to engage in a particular activity. The influence of another type of motivation - extrinsic - is also taken into account. The influence of extrinsic motivation on the content and functionality of competence is also significant, and it is realised through socio-cultural traditions and systems of standards approved by society, such as various requirements, conceptual provisions that regulate relationships in communities and in society in general (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956).

Further research in this area has led to the recognition by scientists (Armstrong, 2019; Anderson, et al., 2001) of the need to strengthen the self-regulatory component of the competence model. In particular, an updated model has been developed that reflects the process of self-design and self-management in professional activities, as well as the mechanisms of competence functioning in the creative process (Anderson, et al., 2001).

Thus, competence is a construct that combines the knowledge, skills and abilities necessary for professional activity and provides the ability to apply them quickly and accurately in complex conditions of activity. It is this functionality of competence that has led to the formation of the competence paradigm in the field of education, including music education. In particular, research in this area confirms the legitimacy of the implementation of the provisions of the competence paradigm and the expediency of considering the ability to reproduce musical activity as one that is provided by a set of various knowledge, skills, abilities and personal qualities that function in a coordinated manner due to the appropriate focus of the individual on achieving results in the activity. For example, the study by S. Swaminathan and E. Schellenberg have shown that engaging in any type of musical activity, even the effectiveness of performing basic aural (harmonic and metrical) analysis tasks, depends on the activation of a whole range of factors, including general cognitive abilities and personal qualities. In particular, working (short-term) memory, intelligence (measured by the Wechsler Adult Intelligence Scale), non-verbal intelligence (measured by Raven's Advanced Progressive Matrices), and openness to new experiences were measured. According to S. Swaminathan and E. Schellenberg, except for the level of previous musical training, which, as expected, had the most significant impact, all of these factors were positively correlated with the results of musical tasks (Swaminathan & Schellenberg, 2018).

N. Moberg (2018) touches upon the important problem of the discrepancy between the content of the construct that has been understood as musical competence until recently and the requirements for the competence level of music specialists put forward by the modern labour market. In particular, the scientist presents the results of a study aimed at identifying contradictions that manifest themselves against the background of determining the need for the academicisation of musical competences. According to N. Moberg, students of music universities are mostly focused on acquiring purely performing skills through long-term training, organised in accordance with the established traditions of music education. Such traditions involve an individual form of interaction between a student and a teacher, in which the teacher acts as a mentor, informing the student about traditional interpretations of a musical piece, offering exercises proven by the experience of other performers to work on certain difficult fragments, and taking on all the functions of assessing results - from auditory control to planning the learning process. Under such conditions, the requirements for training specialists who have the ability to be autonomous and creative in their professional activities, which is expressed in the ability to demonstrate and apply

– knowledge of different levels - broad knowledge in the field of musical art, as well as specialised

knowledge and understanding based on research and modern methodological and theoretical developments

– independence and creativity in organising and planning their own learning activities to master the knowledge and practical skills of musical activity;

– creativity in formulating tasks for self-development and self-education, in solving complex professional problems,

– creativity aimed at finding new forms of self-expression

– assessment based on critical analysis of one's own approach to artistic activity and approaches used by other musicians (comparative assessment);

– evaluation of the main phenomena and processes of the field of musical art and music education on the basis of appropriate theoretical and methodological awareness.

Thus, the modern requirements for a specialist in the field of music art include the ability to take responsibility for learning, performing and, in general, career development. In addition, the ability to create a unique artistic product, to express oneself creatively in musical activity on the basis of awareness of its artistic and methodological foundations is an important requirement. However, as research and, in general, observations of the current situation show, music students, while generally agreeing with the importance of acquiring such abilities, mostly rely on the natural process of their gradual acquisition, without any purposeful effort. According to a survey conducted by N. Moberg (2018), students expressed the hope that such abilities would be formed gradually, after graduation from music university. At the same time, students expressed interest in developing the ability to critically self-reflect on musical performance in order to develop their performance skills and better understand the factors that influence the artistic expressiveness of performance. An important aspect identified in the study by N. Moberg (2018) is a similar attitude of music teachers to the students' attitude to the formation of professional competence of music students exclusively as a construct that includes a number of practical automated motor-auditory skills. Given that these abilities are formed precisely as a result of mastering the theoretical and methodological foundations of musical activity, in particular, in the process of conducting research (for example, writing master's theses) and as a result of self-education, a certain contradiction becomes apparent.

This contradiction can be resolved by developing in future specialists in the fields of music performance and music education a competence that integrates performance skills with awareness of the theoretical and methodological foundations of the process of forming such skills. Such competence is characterised by a complex heterogeneous structure, such competence should include students' understanding of the essence of the phenomenon

of music performance skills, awareness of the aesthetic and stylistic prerequisites of the artistic and interpretive process, which are covered by art history knowledge, mastery of approaches to self-design in professional activities, as well as relevant effective practical methods of work. An important factor is also the presence of an appropriate personal orientation, in particular, values and attitudes about the importance of musical art and the importance of mastering theoretical and methodological knowledge about the basics of musical activity.

It should be noted that today the conclusion about the complex heterogeneous structure of the professional competence of specialists in the field of music performance and music pedagogy is also confirmed by research from the point of view of psychology, in particular, on the basis of neuroconstructivist methodology. Thus, in the dissertation by D. Rose (2016) empirically proved that a musician's ability to skilfully interpret a piece of music and perform the interpretive concept is ensured by the complex interaction of a large number of multifunctional professional skills and personal qualities. According to D. Rose (2016), the study showed that musicians activate a set of heterogeneous skills and personal qualities during musical activities. It was found that such complexes are, on the one hand, specific in structure, and on the other hand, similar to each other among musicians who specialise in performing on different musical instruments (instrumentalists, vocalists, multi-instrumentalists).

The formation of such complexes takes place in the process of musical training, which stimulates the affective, cognitive and physiological spheres of an individual to interact in an active and coordinated way against the background of his or her desire to achieve a certain level of performance skills. This process, according to D. Rose (2016), stimulates the specific nature of the structural and functional development of the brain, which leads to the formation of a number of specific skills and abilities of the musician. In this way, motivation to master the ability to perform music stimulates the process of forming musical performance competence. At the same time, as this competence is formed, motivation develops. The more an individual is involved in the art of music, the more knowledgeable he or she becomes in this field, the more intense his or her interest in music and musical activity becomes. The thirst for information related to music increases, as well as the desire to develop specific cognitive, behavioural, psychological and emotional traits that ensure the ability to understand, interpret and perform music (Rose, 2016, p. 348).

Thus, today it becomes apparent that there is a need to develop a competence that integrates practical performing, methodological and theoretical components. It is advisable to consider the performance-

methodological competence as such. It should also be emphasised that it is necessary to develop such competence in future music teachers, as their future professional activity will be aimed at training specialists in the fields of music performance and education of a new formation. It is about the focus on developing the ability to understand the basics of musical activity and apply a creative approach, create new unique artistic phenomena, express themselves in the musical arts and demonstrate a high degree of self-design ability and autonomy in lifelong learning.

It should be emphasised that this competence is an equally valuable construct in the arsenal of the competence sphere of both music teachers and performing musicians. This is due to its multifunctionality, because the availability of a significant resource of self-regulatory tools makes this competence a rather dynamic construct, that is, one whose elements can be transformed, changing their focus. For example, pedagogical tools can be aimed both at developing the professional competence of music students and at the processes of professional self-improvement.

Let's take a closer look at the functions of a performance-methodological competence of a future music pedagogue

Taking into account the specific features of competence, which lie in its assimilation on the personality orientation (Garnett, 2013; Mróz, 2016), we determine that the basis of the performance-methodological competence of a future music pedagogue is a value attitude to music performance as an art, which focuses on the spectrum of technical and performing skills and abilities to artistic perception and aesthetic appreciation. At the same time, it is now recognised that the awareness of the value of this art is the result of a musician's acquisition of knowledge about the peculiarities and methods of interpretive and performing processing of musical works, as well as the experience of their purposeful application. Thus, the value attitude and motivation to engage in musical activity grow in accordance with the process of competence formation, which leads to the functioning of such competence as a construct that provides a higher level of awareness of the value.

According to the results of the study by B. Mróz (2016), the personal and axiological dimension of an individual determines the level of his/her competence and autonomy. The assessment tools used in this study were developed based on the concept of A. Bandura (1982), which substantiates the connection between the belief in one's own effectiveness and a high assessment of one's own chances of achieving a goal, with the tendency to reproduce behaviour that leads to the acquisition of competence and autonomy. As determined by B. Mróz determined on the basis of the diagnostic activities, the identification of the need for competence

is ensured by the presence of appropriate values. That is, a person considers certain knowledge and skills valuable, as well as the ability to influence certain processes and events using such knowledge and skills, and, thus, to achieve high performance results. By accepting such abilities as values, an individual constructs an imaginary image of himself/herself through such values, linking his/her chances of achieving social recognition, ensuring proper social status, freedom and, in general, a high standard of living, with the level of competence (Mróz, 2016).

Thus, an individual, based on a certain set of values expressed in an interested, actively positive attitude to musical art and musical activity, strives to become a competent specialist in the field of music performance and music pedagogy. Such a value basis contributes to the acquisition of competence, which, in turn, increases the intensity of perception of musical art and musical activity as values. Thus, the axiological function of performing and methodological competence can be considered as fundamental, because its implementation depends on:

- the intention to acquire knowledge, skills and qualities that jointly form the construct of performing and methodological competence of a music teacher;
- the desire to apply such knowledge, skills and qualities to achieve the desired results in various types of musical activity (performing, interpretive, pedagogical);
- the desire to improve the level of performing and pedagogical competence in order to increase the efficiency and effectiveness of professional activity.

The next function of the performance-methodological competence of a future music pedagogue that needs to be considered is gnosiological. This function is related to the knowledge base of this competence. It, as well as the axiological one, reveals the autopoietic nature of the competence. This refers to the phenomenon of self-production, substantiated by H. Maturana (2002), when the active functioning of a certain phenomenon is a prerequisite for its quantitative growth. Thus, the more competent a musician becomes in the field of music performance methodology, the more information he/she acquires about the methods of processing musical works and ways of interpreting them, the more he/she understands the factors that influence the effectiveness of music performance. The growth of such awareness leads to the musician-teacher's ability to develop new effective methods of performing and interpreting musical works, which obviously leads to an increase in the level of professional performing and methodological competence (Rowley, Bennett, & Reid).

The crucial role of the communicative process in music art necessitates the definition of the communicative function of the performance-methodological competence of a future music pedagogue. It should be taken into account that

the artistic and creative process that unfolds in artistic activity, as rightly noted by R. Adler and P. Fisher (1984), is, first of all, a process of self-expression. At the same time, it is obvious that any expression, including self-expression, presupposes the presence of the one who expresses and the one to whom a certain expression is addressed. Therefore, communication is a key process that unfolds in the music art industry. In particular, the multilevel process of artistic communication as indirect communication between the performer, composer, audience, including music critics, and other performers through the presentation of the result of creative comprehension of the composer's intention, his own vision of the concept and meaning of the work. The second, directly related to the first, level of communication is intersubjective communication, which is actively unfolding in the music and pedagogical process. Such communication is aimed at finding and transmitting various information, in particular, art historical information, which is the basis of the artistic and interpretive process, as well as methodological information, which is a resource for solving various musical and performance tasks. The quality of this process largely depends on the competence of the music pedagogue, as it is his/her activity that facilitates the involvement of students in the process of global artistic communication and the exchange of music performance experience (Triantafyllaki, 2010).

The traditionally significant role of the tutor teacher in music education, who creates various models of music performance activities for his/her students, necessitates the definition of the pragmatic function of the performing and methodological competence of the music teacher. As once defined by R. Sang (1987), such modelling is a very complex process, as it requires the use of a set of interrelated skills. In particular, the teacher must demonstrate a variety of musical and performance techniques to achieve a certain quality of sound and articulation. Particular attention should be paid to phrasing and agogic, as well as to the nuances of sound production, such as vibrato. The role of the teacher in developing the student's ability to reproduce certain effective performance behaviour is significant, in particular, through the development of posture during performance, playing position (position of hands, bow, etc.). The application of developed performance skills, knowledge of repertoire, and methodological awareness requires such activities as pedagogical demonstration - in the practice of music performance training, teachers often demonstrate the means of performing certain fragments and works in their entirety, demonstrate various means of performance, which allows students to coordinate sound and movement through observation of different performance models (Sang, 1987).

Conclusions. The study examines the essence of the phenomenon of performance-methodological competence of a future music pedagogue and specifies its functions. The reliance on the relevant methodology has led to a number of conclusions. In particular, the use of methods of retrospective and systematic analysis based on the paradigmatic approach made it possible to clarify that the quality of future music teachers' preparedness for professional activity is influenced by the features of the paradigm on the basis of which the educational model of the relevant professional training of these applicants is constructed. The comparative approach has made it possible to find out that the most common paradigm in the field of music education today is the one that justifies the focus of the educational process on the formation of a number of performance skills designed to provide an opportunity to build a career as a solo virtuoso performer. At the same time, the paradigm that determines the design and content of the model common in general music education is more focused on creating awareness of the socio-cultural prerequisites of musical creativity, as well as the theoretical and methodological foundations of musical art, including performing art. This contradiction leads to a lack of music students' ability to consciously apply a large amount of art history knowledge to interpret musical works with the involvement of a broad cultural context. In addition, insufficient attention to the formation of awareness of the theoretical and methodological foundations of music performance negatively affects the formation of music students' ability to self-organise and autonomy in their future professional activities. This contradiction has a particularly negative impact on the training of future music teachers, whose professional activity requires the formation of knowledge, skills and qualities that ensure both an appropriate level of music performance skills and the ability to consciously, creatively and independently construct the music education process.

As a result, it has been determined that overcoming this contradiction will be facilitated by relying on a paradigm that allows for the design of integrative educational models, in particular those that effectively combine the focus on the formation of both musical and performing skills and awareness of the theoretical and methodological foundations of professional activity. The competence paradigm meets these requirements, as it substantiates the foundations for organising a multi-vector and, at the same time, internally consistent process of forming knowledge, skills, abilities, qualities, perceptions, etc. that are different in direction and functionality. On the basis of this paradigm, it is possible to form the performance-methodological competence of a future music pedagogue, which is a construct in the content of which they interact in a coordinated manner:

- knowledge of aesthetic-stylistic, genre, dramatic, architectonic, etc. characteristics of musical works, as well as existing traditions of their performance, on the basis of which interpretive decisions are made and methods of performance processing are selected;

- skills - performing, communicative, pedagogical, organisational, etc. that ensure the ability to create models of performance activities for students, ensure the development of analytical, auditory, interpretive, coordination, etc. skills through the use of various methods, such as pedagogical demonstration, comparison of interpretations, analysis of performance situations, etc;

- personal qualities - an active positive interest in musical art, musical performance and music teaching, the desire for effective self-realisation in such activities, self-organisational qualities, which, in general, provides the ability to be autonomous and learn throughout life;

It has been found that this competence performs a number of functions, such as:

- axiological, which is associated with the perception of musical art as a value and provides a sustained interest in acquiring knowledge, skills and qualities that ensure the effectiveness of the professional activity of a music teacher;

- gnosiological, which is responsible for the process of acquiring knowledge about musical works and methods of their performance;

- communicative, which is related to the process of information exchange - artistic (when perceiving a piece of music as an understanding of its artistic meanings, aesthetic features, cultural context, etc.), and methodological (during intersubjective communication with a student to form his/her performing skills and general musical literacy).

- praxiological, the implementation of which ensures the ability of a music pedagogue to construct effective models of music performance activity, which requires the ability to demonstrate music performance techniques for the performance of musical works, developing and applying appropriate effective methods.

Further scientific research should be aimed at clarifying the peculiarities of the performance-methodological competence of a future music pedagogue in a particular type of music performance. Such a study involves defining the essence of this construct and its component structure.

REFERENCES

- Adler, R. F., & Fisher, P. (1984). My self ... through music, movement and art. *The Arts in Psychotherapy*, 11(3), 203-208. doi:10.1016/0197-4556(84)90040-6
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Raths, J., Mayer, R. E., Cruikshank, K. A., . . . Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman. Retrieved from <https://bit.ly/3QYAYB3>

- Armstrong, P. (2019). *Bloom's Taxonomy*. Retrieved from Center for Teaching Vanderbilt University: cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. doi:10.1037/0003-066X.37.2.122
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company. Retrieved from http://bit.do/www-uky-edu_Bloom_Taxonomy
- Cambridge Academic Content Dictionary. (2009). Cambridge University Press. Retrieved from Cambridge Academic Content Dictionary: <https://bit.ly/3umhheA>
- Creech, A., Papageorgi, I., Duffy, C., Morton, F., Haddon, E., Potter, J., . . . Welch, G. (2008). From music student to professional: The process of transition. *British Journal of Music Education*, 25(3), 315-331. doi:10.1017/S0265051708008127
- de Bézenac, C., & Swindells, R. (2009). No pain, no gain? Motivation and self-regulation in music learning. *International Journal of Education & the Arts*, 10(16), n16. Retrieved from www.ijea.org/v10n16/.
- Gallops, W. (2005). Developing a Healthy Paradigm for Performers and Teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 15(1), 15-22. doi:10.1177/10570837050150010104
- Garnett, J. (2013). Beyond a constructivist curriculum: A critique of competing paradigms in music education. *British Journal of Music Education*, 30(2), 161-175. doi:10.1017/S0265051712000575
- Gaunt, H., Duffy, C., Coric, A., Delgado, I. R., Messas, L., Pryimenko, O., & Sveidahl, H. (2021). Musicians as “makers in society”: A conceptual foundation for contemporary professional higher music education. *Frontiers in Psychology*, 12, 3159. doi:10.3389/fpsyg.2021.713648
- Gilbert, T. F. (2013). *Human Competence: Engineering Worthy Performance*. John Wiley & Sons. Retrieved from <https://bit.ly/46qsdFq>
- Maturana, H. (2002). Autopoiesis, structural coupling and cognition: A history of these and other notions in the biology of cognition. *Cybernetics & human knowing*, 9(3-4), 5-34. Retrieved from <https://bit.ly/49RB99E>
- Merriënboer, J. J., & Bruin, A. B. (б.д.).
- Moberg, N. (2018). Academic musicians: How music performance students in Sweden re-/negotiate notions of knowledge and competence. *Nordic Research in Music Education. Yearbook*, 19, 53-74. Retrieved from <https://hdl.handle.net/11250/2641983>
- Mróz, B. (2016). Professional competences: Personality and Axiological Model (MOA) in verifying the sense of life quality. *Polish Journal of Applied Psychology*, 14(2), 113-132. doi:10.1515/pjap-2015-0057
- Nikolai, H. (2010). Muzychno-pedahohichna komparatyvistyka: Shliakhy rozvytku. *Studies in Comparative Education*, (1-2). Retrieved from journals.urau.ua/index.php/2306-5532/article/download/18081/15828
- Persson, R. (1996). Brilliant performers as teachers: A case study of commonsense teaching in a conservatoire setting. *International Journal of Music Education*, 28(1), 25-36. doi:10.1177/025576149602800103
- Pitko, P. (2020). *Learning in a Community of Practice: Case study of the competence development of professional classical musicians*. (Master's Degree in Education Entrepreneurship), Oulu University of Applied Sciences. Retrieved from <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2020053015501>
- Raven, J. (1977). *Education, values, and society: The objectives of education and the nature and development of competence*. London: HK Lewis. Retrieved from <https://bit.ly/3ukr3Op>
- Rose, D. (2016). *On becoming and being a musician: A mixed methods study of musicianship in children and adults*. (Doctoral dissertation), Goldsmiths, University of London. doi:10.25602/GOLD.00019105
- Rowley, J., Bennett, D., & Reid, A. (күнікөрсетілмеген). Rewriting the score: How pre-professional work and employability development can improve student thinking. H. Westerlund, & H. Gaunt (редакторлар) ішінде, *Expanding professionalism in music and higher music education: A changing game* (беттер 59-73). London: Routledge. doi:10.4324/9781003108337-6
- Sang, R. C. (1987). A Study of the Relationship between Instrumental Music Teachers' Modeling Skills and Pupil Performance Behaviors. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 91, 155–159. Retrieved from www.jstor.org/stable/40318077
- Shaw, L. (2023). 'If you're a teacher, you're a failed musician': exploring hegemony in a UK conservatoire. *Research in Teacher Education*, 13(1), 21-27. doi:10.15123/ucl.8w732
- Swaminathan, S., & Schellenberg, E. G. (2018). Musical competence is predicted by music training, cognitive abilities, and personality. *Scientific reports*, 8(1), 9223. doi:10.1038/s41598-018-27571-2
- Triantafyllaki, A. (2010). Performance teachers' identity and professional knowledge in advanced music teaching. *Music Education Research*, 12(1), 71-87. doi:10.1080/14613800903568254
- West, S. (2007). *A new paradigm in music education: The music education program at the ANU School of Music*. (Ph. D. dissertation), Australian National University.

Феномен виконавсько-методичної компетентності майбутнього педагога-музиканта: сутнісно-функціональна характеристика

Джозеф Рай Мендоза Рівас
здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
ORCID: 0009-0008-8401-5221

Інга Олексіївна Хмелевська
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри музичного
мистецтва і хореографії
ДЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
ORCID: 0000-0001-9129-2173

Дослідження присвячене вивченню сутності та функцій виконавсько-методичної компетентності майбутніх музикантів-педагогів. Застосування ретроспективного, системного та порівняльного видів аналізу із опорою на парадигмальну та компаративний підходи дозволило визначити, що підвалини організації багатовекторного та, одночасно, внутрішньо узгодженого процесу формування в майбутніх педагогів-музикантів музично-виконавських умінь та обізнаності про теоретико-методичні основи фахової діяльності, забезпечує компетентнісна освітня парадигма. У результаті підготовки на засадах означеної парадигми формується специфічний конструкт виконавсько-методичної компетентності майбутніх педагогів-музикантів, який забезпечує їх здатності до творчої самореалізації, автономії та кар'єрного самопроєктування. Конкретизовано, що означена компетентність забезпечує перелічені здатності через реалізацію аксіологічної, гносеологічної, комунікативної та праксіологічно функцій. Уточнено, що подальшим напрямом дослідження є визначення сутності та структури виконавсько-методичної компетентності майбутнього педагога-музиканта.

Ключові слова: компетентність, музичне виконавство, освітня парадигма, освітня модель, педагоги музиканти, функції, компаративний підхід.

Аліна Олексіївна Ходот

Феноменологія сценічного іміджу в контексті навчання естрадного співу

УДК 781.7 (574)

DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.11>

Аліна Олексіївна Ходот
викладач кафедри
вокально-хорової підготовки,
здобувачка третього
(освітньо-наукового) рівня вищої освіти
ДЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID: 0009-0003-7282-5714

У статті розглядається проблематика формування сценічного іміджу учнів в класі естрадного вокалу. Визначається, що одним із стратегічних напрямів оновлення мистецької освіти є залучення дітей до музично-творчої діяльності, яке має ґрунтуватися на їх індивідуальних потребах і забезпечувати максимальне вивільнення і реалізацію особистісного і творчого потенціалу кожного учня. Актуальність дослідження загострюється тим, що серед різних видів музично-творчої діяльності особливою популярністю і попитом серед дітей і підлітків користується навчання естрадному співу. Одним із механізмів підвищення популярності тієї або іншої музики є створення позитивного іміджу виконавця, який з одного боку відповідає існуючим трендам, а з іншого – здатен впливати на ці тренди, підвищуючи рівень естетичних вподобань слухацької аудиторії. Мета статті полягає у здійсненні наукової рефлексії феномену «імідж» в контексті вокально-виконавської діяльності естрадного співака та визначенні сутності поняття «сценічний імідж» з урахуванням специфіки навчання естрадному співу учнів шкільного віку. У статті використані методи, властиві для теоретичних досліджень: аналіз, синтез, узагальнення тощо. Автором стверджується, що імідж – це складний полінауковий феномен, який відображає соціо-комунікативні та особистісні аспекти діяльності людини. Імідж підлягає свідомому і цілеспрямованому формуванню і розглядається з точки зору внутрішньої природи, особистісний чинників, без урахування яких неможливе створення образу, а також з точки зору зовнішніх чинників, таких як кон'юнктура ринку, запит суспільства, тренди та інше, на які людина цілеспрямовано спирається при створенні власного образу. Сценічний імідж вокаліста визначається як інтегративний синтетичний конструкт, спрямований на створення враження і здійснення впливу на слухачів. Основоположним аспектом формування сценічного іміджу є інтеграція індивідуально-особистісних якостей, професійних виконавських умінь, особливостей зовнішніх вербальних та невербальних комунікативних проявів вокаліста в процесі виконавської діяльності. Процес формування сценічного іміджу учнів в процесі навчання естрадного співу визначається як процес розкриття індивідуальності учня, досягнення ним високого рівня розуміння себе і власного прояву в суспільстві через музично-творчу діяльність.

Ключові слова: імідж, сценічний імідж, образ, естрадний вокал, навчання естрадному співу, індивідуальний імідж співака.

Постановка проблеми. Сучасний етап становлення українського суспільства та євроінтеграційні процеси, які відбуваються в соціокультурному просторі, зумовлюють необхідність певних трансформацій мистецько-освітньої сфери. Такі трансформації передбачають пошук нових шляхів, спрямованих на збільшення гнучкості та адаптивності освіти з метою розкриття індивідуального потенціалу кожної людини і особливо підростаючого покоління. Залучення дітей до музично-творчої діяльності має ґрунтуватися на їх індивідуальних потребах і забезпечувати максимальне вивільнення і реалізацію особистісного і творчого потенціалу кожного учня.

Серед різних видів музично-творчої діяльності особливою популярністю і попитом серед дітей і підлітків користується навчання естрадному співу, адже у сучасній культурі соціальна значущість естрадної музики є дуже високою. Відповідно, естрадний спів має значний культуротворчий ефект, через який здійснюється вплив на соціум і особливо на покоління дітей і молоді. Реалії сьогодення демонструють високу конкурентність на естраді в Україні та світі. Успішність та позитивне

сприйняття соціумом естрадного співака напряму залежить від його іміджу.

Естрада здебільшого орієнтується на запити сучасного суспільства, рівень морально-естетичних уподобань якого, в контексті естрадної вокальної музики, суттєво знизився. Популяризація естетичної сучасної музики з метою глобального переосмислення щодо запитів соціуму є одним з глобальних завдань мистецької освіти. Одним із механізмів підвищення популярності тієї або іншої музики є створення позитивного іміджу виконавця, який з одного боку відповідає існуючим трендам, а з іншого – здатен впливати на ці тренди, підвищуючи рівень естетичних вподобань слухацької аудиторії. Відтак, проблема формування гармонійного іміджу, який реалізує особистість співака і, при цьому, позитивно впливає на естетичні смаки слухачів є актуальною в сучасному мистецько-освітньому просторі.

Огляд літератури. Дослідженню сутності, змісту, функціональності поняття «імідж» приділяли увагу різні вчені у галузі соціономічних і гуманітарних досліджень (Н. Баярчак, Т. Білик, Т. Демчук, М. Мазоренко, І. Размолодчикова та інші).

Питанням іміджу як механізму підвищення ефективності професійної педагогічної діяльності приділяли увагу Т. Волосюк, Т. Гребеник, Т. Довга, Г. Євтушенко, О. Козлова, В. Олексенко та інші.

Сучасні теоретико-методичні засади естрадного вокального виконавства і навчання відображені в наукових працях Л. Варнавської, О. Гавацко, Б. Гаврика, Л. Красовської, Т. Кулаги, Т. Ткаченко та інших.

Різним аспектам проблематики іміджу як сценічного образу вокаліста присвячували увагу С. Гмиріна (розвиток харизматичних якостей співака), Ю. Дерський (питання індивідуальної виконавської манери вокаліста), В. Овсянніков (імідж як складова створення сценічного образу), М. Сухолова (педагогічні умови формування сценічного іміджу викладача вокалу), С. Точкова (формування сценічного іміджу майбутнього артиста-вокаліста) та інші.

Мета статті: наукова рефлексія феномену «імідж» в контексті вокально-виконавської діяльності естрадного співака конкретизується у завданнях щодо визначення сутності поняття «сценічний імідж» з урахуванням специфіки навчання естрадному співу учнів шкільного віку.

Методологія дослідження. У ході дослідження були використані методологічні підходи, властиві для досліджень теоретичного характеру. З метою визначення сутності поняття «імідж» в соціальному, психологічному, педагогічному і мистецько-педагогічному аспектах використано методи наукового аналізу, синтезу, узагальнення, екстраполяції, конкретизації та концептуалізації.

Результати та їх обговорення. Імідж є складним полінауковим феноменом, що відображає певні аспекти світосприйняття і комунікації особистості з оточуючим світом. Аналізуючи поняття «імідж» з точки зору соціології, І. Размолодчикова стверджує, що імідж «виступає результатом соціальної комунікації; він умотивований діяльністю індивіда і рольовою включеністю в суспільні відносини; кожна особистість виконує комплекс соціальних ролей, що обумовлює необхідність створення декількох іміджів» (Размолодчикова, 2011, 118). Крім того, дослідниця зазначає, що цей конструкт має комунікативний характер, і, більш того, є результатом соціальної комунікації. Важливою умовою формування іміджу, на думку авторки, є мотиваційний фактор, тобто імідж виникає на основі усвідомленої потреби суб'єкта. Також актуальною є думка І. Размолодчикової (2011) про те, що людина має «декілька іміджів», що зумовлено виконанням різних соціальних ролей, однією з яких є роль вчителя.

Як і І. Размолодчикова, на соціально-комунікативному аспекті феномен іміджу зосереджує свою увагу О. Мазоренко. Авторка зазначає, що «імідж є не тільки продуктом, який виникає в процесі спілкування, він є і одним із засобів спілкування» (Мазоренко, 2014, 232). Тобто особистість в про-

цесі обміну інформацією з іншими формує свій імідж і, одночасно, надає іншим інформацію про себе за допомогою сформованого іміджу, що впливає на розвиток свідомості людини через наявність різних сфер спілкування, в кожній з яких імідж буде проявлятися по-своєму.

У дослідженні Т. Білик, присвяченій сутності поняття «імідж» досліджується психологічні аспекти означеного феномену. Авторка, спираючись на дослідження попередників, зазначає, що імідж – це «символічний образ суб'єкта», який репрезентується у системі людської діяльності, що так само звертає увагу на комунікативний характер іміджу (Білик, 2011). У статті також виокремлюється думка, що образ у розумінні поняття «імідж» – це феномен синтетичний та інтегративний, який «складається у свідомості людей відносно конкретної особи, організації або іншого соціального об'єкта» з певною мірою впливу емоційного сприйняття (Білик, 2011, 17), тобто імідж сприймається на рівні перцептивних механізмів.

Про соціально-перцептивний підхід до формування іміджу висловлюється Т. Демчук. Дослідниця спирається на наукові розвідки М. Апраксиної, на основі яких робить висновки, що «результат навмисного або ненавмисного створення першого враження» (Демчук, 2020, 146), тобто образу, який сприймають інші. Це враження може мати різні форми – візуальна, аудіальна тощо (Демчук, 2020). Як бачимо, різні вчені звертають увагу на те, що імідж може створюватись як навмисно і цілеспрямовано так і стихійно і ненавмисно.

В контексті педагогічних досліджень В. Олексенко розглядає імідж як синтетичний конструкт, складовими якого є «зовнішні та внутрішні якості людини». Основою до створення цього образу є «цілемотивований компонент» тобто «цілеспрямований образ, покликаний здійснити певний психолого-педагогічний вплив на людину» (Олексенко 2015, 260). Автор аналізує дослідження мотивації А. Маслоу, виокремлюючи два види мотивації, які впливають на створення іміджу: перший визначається як психологічний, який ґрунтується на самосприйнятті і має інтуїтивну природу, а другий – як прагматичний, який цілеспрямовано враховує зовнішній вплив на основі існуючого професійного досвіду (Олексенко, 2015). Таким чином, спираючись на дослідження вчених, імідж ми розглядаємо з точки зору внутрішньої природи, особистісний чинників, без урахування яких неможливе створення образу, а також з точки зору зовнішніх чинників, таких як кон'юнктура ринку, запит суспільства, тренди та інше, на які людина цілеспрямовано спирається при створенні власного образу.

Вплив особистісно-професійних якостей на розуміння процесу формування іміджу педагога розкривається у роботах Т. Довгої. Дослідниця акцентує увагу на важливості урахування не тільки професійних, але й індивідуальних рис особис-

тості вчителя в процесі створення педагогічного іміджу, образу як взірця, через який безпосередньо здійснюється вплив на здобувачів освіти. Так, ще К. Д. Ушинський, як й інші видатні педагоги, стверджував, що в центрі освітнього процесу стоїть саме особистість педагога. Саме ця особистість здатна здійснити такий вплив на здобувачів освіти, який буде спрямовувати їх на розвиток і виховання, адже «тільки особистість може творити особистість, тільки характером можна утворити характер» (Хрестоматія з української класичної педагогіки, 2008).

Окрім особистісного складника у формуванні професійного іміджу педагога вчені виокремлюють діяльнісний та соціальний. Важливу функцією діяльнісного складника є професійно-творча діяльність, підвищення педагогічної компетентності та самовдосконалення, соціальна активність. Також автори визначають соціальний складник професійного іміджу педагога, який характеризується здатністю особистості до комунікації, репрезентації особистісно-професійних якостей, відповідності суспільній орієнтованості до професії (Козлова, Гребеник & Волосюк, 2019).

Отже, підкреслимо, що творчий аспект конструювання феномену іміджу реалізується через творення себе, свого професійного образу або професійної Я-концепції. Це творення, відбувається з урахуванням двох основних аспектів: своєрідного «ансамблю» професійних і особистісних якостей педагога і того запиту, яке створює суспільство, учні, тобто з урахуванням вимог освітнього простору, в якому функціонує педагог. Відтак феномен іміджу педагога пов'язується з поняттям самоменеджменту і зумовлює з одного боку прояв власного «Я» в професії, а з іншого боку – трансформацію власного професійного «Я» (як складного набору компетенцій, знань, умінь, досвіду) на основі вимог до професійного статусу педагога в конкретній галузі.

Мета нашого дослідження передбачає дослідження феномену «імідж» не стільки в психолого-педагогічному контексті, скільки в музично-виконавському. Музичне, зокрема вокальне виконавство – це широка нива прояву унікальних особистісно-професійних характеристик, які починають формуватися майже з перших «кроків» учня-вокаліста в напрямку набуття вокально-виконавських умінь і досвіду. Спів є діяльністю, що користується надзвичайно широкою популярністю. А естрадний спів характеризується, при цьому, високим рівнем демократичності. Ґрунтуючись лише частково на теоретико-методологічних засадах академічного співу, естрадний вокал значно більшим чином спирається на особистість і будується на індивідуальному підході до психологічної та вокальної природи співака.

На відміну від усталених норм виконання академічної музики, традиції естрадної музики досить

мінливі. На зовнішню трансляцію, внутрішнє осмислення та змістовне навантаження творів естрадного вокального мистецтва впливають культурні особливості сьогодення, які є швидкоплинними і підкорюються запитам соціуму.

Так, сучасні науковці спираючись на Г. Сендса, розглядають естрадне мистецтво як «найглибше та найточніше відображення того часу, в який воно має популярність та попит, у порівнянні з академічним мистецтвом, спрямованим на більш позачасовий вимір існування (Цит. за Каблова Т., Тетеря В., 86).

Технічний розвиток комунікаційних, інформаційних та інтернет ресурсів, зокрема і у сфері естрадного мистецтва диктує поширеність його у соціумі та доступність сприйняття аудиторією. В наш час сучасна естрада носить загалом розважальний характер, результатом чого є великий обсяг примітивної музики, змістовне навантаження текстів вокальних творів знаходиться на досить низькому рівні, а в деяких випадках недопустиме для аудиторії шкільного віку, недоцільне втілення художнього образу через зовнішню трансляцію сценічного номеру, особливо це проявляється з неврахуванням вікового фактору. Особливо це питання є важливим в контексті естетичного та морального виховання школярів, які є прямими споживачами такого продукту.

Тож на виконавцях естрадної вокальної музики лежить велика відповідальність щодо інформаційної складової їх творів мистецтва, який вони транслюють соціуму, бо саме естрадна музика чинить великий вплив на формування особистості взагалі.

Естрадне мистецтво є потужним інструментом, який може впливати на соціум на різних рівнях, від особистого до суспільного. В наш час ми можемо спостерігати за тим, що запиту сучасного суспільства в контексті морально-естетичних уподобань естрадної вокальної музики суттєво знизилися. Отже, основним завданням вчителів вокального естрадного мистецтва постає створення умов для формування в учнів не тільки вокально-виконавської культури, а ще на початковому етапі навчання, у одночасній роботі над розвитком гармонійної особистості шляхом формування музично-естетичного сприйняття та орієнтирів на найкращі зразки виконавства. При цьому, необхідно зосереджувати увагу саме на особистості кожного учня, завдяки чому імідж буде створюватися з урахуванням природніх особливостей, а не імітаційних механізмів, що є важливим у формуванні успішного сценічного іміджу гармонійно розвиненої індивідуальності.

Імідж, який дійсно відображає особистість його носія має значно більші шанси здійснювати активний вплив на тих, хто його сприймає. Як вказує М. Сухолова, імідж є «інструментарієм завоювання довіри аудиторії», а до його функції входить вплив на соціум стратегічного характеру (Сухолова, 2020, 112). Таким чином, концепція іміджу перетинається з феноменом популярності естрадного

співака. При цьому, основою популярності естрадного співака є не стільки його вокально-виконавські уміння, як показує досвід, скільки унікальна харизма, так званий «х-фактор», образ, який є унікальним і відрізняє виконавця з інших.

Виконавцю-вокалісту важливо створити такий образ, який буде гармонійно поєднуватися особистісні та зовнішні якості. М. Сухолова пов'язує створення образу вокаліста з «надзвичайною достовірністю виконання». Авторка розуміє під цим поняттям (здатність до переконливої трансляції авторського задуму і вибору доцільних засобів вокально-виконавської виразності. При цьому виконавець, як вказує дослідниця, повинен враховувати, не тільки авторський задум але й власний внутрішній стан, особливості невербальної експресії і власне розуміння контекстів виконуваного твору (Сухолова, 2020).

У результаті поєднання вказаних внутрішньо-особистісних та зовнішньо-експресивних якостей співак формує свій індивідуальний стиль виконання, інтерпретації творів, передачі художньо-образного змісту, манери комунікації, зовнішній вигляд, в результаті чого в аудиторії формується певний образ сприйняття співака. Доцільно буде процитувати Т. Білик, яка тлумачить імідж як «сформований у масовій свідомості та маючий характер стереотипу, сильно емоційно забарвлений образ чого-небудь або кого-небудь». (Білик, 2011, 19). Саме забарвленість сценічного образу для створення успішного сценічного іміджу вже створює сам співак шляхом прояву особистісних та зовнішніх якостей в процесі вокально-сценічної діяльності. Важливо зазначити, що основна відмінність між сценічним образом та сценічним іміджем полягає в тому, що сценічний образ – це те, що створює артист, а сценічний імідж – це те, що бачать глядачі. Сценічний образ – це інструмент, який допомагає артисту створити на сцені бажаний ефект. Сценічний імідж – це результат сприйняття сценічного образу глядачами.

С. Точкова акцентує увагу на тому, що у якості методологічних засад формування сценічного іміджу, має виступати міждисциплінарна та міжпредметна інтеграція. Феномен «імідж» ми розуміємо як складний синтетичний конструкт, тому, як вказує С. Точкова, інтеграційні зв'язки знань з дисциплін вокального циклу, акторської майстерності, основи хореографії та ін... є важливим аспектом при створенні сценічного іміджу артиста-вокаліста. (Точкова, 2021).

Також, дослідниця підкреслює важливість психологічної підготовки артиста-вокаліста як в контексті психологічно-емоційної готовності до сценічного виступу (самоконтроль, саморегуляція, художньо-образне перевтілення) так і процесі самопізнання виконавця, наслідком чого є осягнення і прийняття ним його індивідуальних особливостей. «На таких знаннях, безперечно, базується розуміння власної

унікальності й усвідомлення індивідуальних рис як основи неповторного стилю та іміджу майбутнього співака.» (Точкова, 2021, 90).

Ключовою індивідуальною рисою сценічного іміджу співака, яка сприяє успішній вокальній-сценічній діяльності є харизма. С. Гмиріна розглядає запропоновану Т. Пляченко структуру харизматичних якостей особистості, серед яких авторка називає вимогливість до себе, відкритість, здатність до емпатії, артистичність, здатність до уяви і фантазії, емоційність та експресивність, волю, сугестивність, комунікативність, креативність тощо. Таким чином, авторка зазначає, що до складових поняття «харизматичні якості» входять особистісні якості, індивідуальні психологічні особливості, здібності. (Гмиріна, 2022, 83-84). Вирішальними у формуванні харизми співака є набуті, сформовані в процесі розвитку та природні, уроджено властиві людині особистісні якості.

В контексті нашого дослідження важливою вважаємо думку Н. Баюрчака, який стверджує, що «харизму можна надбати, «напрацювати», орієнтуючись на враження, яке ви складаєте на оточуючих, а значить, харизмою у сприйнятті інших людей може виявитися сукупність впливу на них» (Баюрчак 2022, 97). Харизма – це здатність людини приваблювати та зачаровувати інших. Вона може бути виражена у різних формах (впевненість у собі, почуття гумору, або просто здатність бути собою). Зважаючи на це, харизма співака може слугувати інструментом заволодіння увагою публіки. Використання харизми підкреслює індивідуальні особливості створеного образу, який залишається у пам'яті публіки, який є одним з інструментів у створенні сценічного іміджу співака.

Ураховуючи викладене вище, ми можемо узагальнити, що в контексті розуміння тенденцій естрадного співу феномен «сценічний імідж вокаліста» доцільно тлумачити як інтегративний синтетичний конструкт, спрямований на створення враження і здійснення впливу на слухачів. Основним положенням аспектом формування сценічного іміджу є інтеграція індивідуально-особистісних якостей, професійних виконавських умінь, особливостей зовнішніх вербальних та невербальних комунікативних проявів вокаліста в процесі виконавської діяльності.

Звісно, цей конструкт стосується, перш за все, зрілих співаків, які працюють на сцені. В контексті нашого дослідження доцільно розглянути специфіку роботи з учнями, спрямовану на формування їхнього сценічного іміджу.

Як було зазначено, естрадне музичне мистецтво має носити не тільки розважальний, а й виховний характер. В наш час більшість школярів є споживачами легкої музики, часто досить примітивної та з не найкращим смисловим підтекстом. Різні музичні зразки безпосередньо здійснюють вплив на формування особистості, яка

все ще формується ще у молодшому шкільному віці. Тому в процесі вокальної підготовки важливо координувати учнів щодо аналізу різних зразків сучасного мистецтва, виховувати в них естетичний смак, формувати слуховий досвід і спрямованість на кращі приклади популярних композицій, уміння оцінювати та обирати краще з великого переліку творів вокального мистецтва.

Дж. Мрозяк в контексті інноваційної вокальної педагогіки пропонує «особистісний шлях до навчання, що виходить за межі єдиної дисциплінарної точки зору». Автор зазначає, що, з урахування засад сучасних вокально-освітніх тенденцій, в процесі навчання естрадного співу мають панувати «методи взаємодії, діалогу, творчості та особистісної ідентичності й емпатії, яка вимагає від учнів розуміння і втілення досвіду інших як емоційно, так і інтелектуально» (Mroziak J. Цит. за Кулага, 2020, 122). Ґрунтуючись на такому баченні освітнього процесу, викладач отримує змогу «допомогти учням стати тими, ким вони ще не є» (там само).

Таким чином можна зробити висновок, що необхідно максимально розвивати природній потенціал учня в процесі навчання естрадного співу, і тільки на умовах цього працювати над формуванням його іміджу.

Для розкриття індивідуальних особливостей школярів в процесі вокальної підготовки, важливо досягти різні за стилем вокальні твори, втілювати контрастні образи, так як через наслідування інших зразків виконання з'являється можливість для порівняльного аналізу наслідком якого стане здатність обирати краще, диференціювати за рівнями якості твори сучасного вокального мистецтва, в тому числі, з точки зору смислового навантаження. Адже в процесі навчання естрадного співу школярів важливими є не тільки вокально-технічна складова, а й художньо-образне втілення глибинного змісту твору у виконанні, а також емоційна витримка на сцені та комунікативно-сугестивна взаємодія з аудиторією.

З урахуванням викладеного вище, зазначимо, що формування сценічного іміджу учнів у процесі навчання естрадного співу – це не тільки робота щодо генерації соціально обумовленого особистісно-професійного конструкту, спрямованого на створення враження з метою впливу на слухачів і підвищення популярності. Це, перш за все, процес вивільнення особистісного і творчого потенціалу, процес розкриття особистості учня, досягнення ним високого рівня розуміння себе і власного прояву в суспільстві через музично-творчу діяльність. Феноменологія сценічного іміджу в контексті навчання учнів естрадному співу лежить у площині педагогіки індивідуальності і спрямовує вокально-освітній процес на реалізацію принципів особистісно-орієнтованого підходу, що є відображенням гуманістичної парадигми та основною тенденцією розвитку суспільства в XXI столітті.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження показало, що імідж є складним полінауковим феноменом, який відображає соціо-комунікативні та особистісні аспекти діяльності людини. Імідж підлягає свідомому і цілеспрямованому формуванню і розглядається з точки зору внутрішньої природи, особистісних чинників, без урахування яких неможливе створення образу, а також з точки зору зовнішніх чинників, таких як кон'юнктура ринку, запит суспільства, тренди та інше, на які людина цілеспрямовано спирається при створенні власного образу. Сценічний імідж вокаліста визначається як інтегративний синтетичний конструкт, спрямований на створення враження і здійснення впливу на слухачів. Основоположним аспектом формування сценічного іміджу є інтеграція індивідуально-особистісних якостей, професійних виконавських умінь, особливостей зовнішніх вербальних та невербальних комунікативних проявів вокаліста в процесі виконавської діяльності. Процес формування сценічного іміджу учнів в процесі навчання естрадного співу визначається як процес розкриття індивідуальності учня, досягнення ним високого рівня розуміння себе і власного прояву в суспільстві через музично-творчу діяльність.

ЛІТЕРАТУРА

- Баюрчак, Н. (2022). Теоретико-методологічний аналіз поняття «харизма»: міждисциплінарний аспект. *Науково-теоретичний альманах Грані*. 25(1), 93-98. (Baiurchak, N. (2022). Theoretical and methodological analysis of the concept of «charisma»: an interdisciplinary aspect. *Scientific and theoretical almanac Grani*, 25(1), 93-98).
- Білик, Т. М. (2011). Концептуальний простір поняття імідж у психологічній літературі. *Психологічні перспективи*. Луцьк, РВВ «Вежа» Волинського національного університету імені Лесі Українки, 17, 12-19. (Bilyk, T. M. (2011). Conceptual space of the concept of image in psychological literature. *Psychological perspectives*. Lutsk, "Tower" RVV of Volyn National University named after Lesya Ukrainka, 17, 12-19).
- Гмиріна, С. В. (2022). Вокальна популярна музика як засіб виховання молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 80, 81–85. (Hmyryna, S. V. (2022). Vocal popular music as a means of educating younger schoolchildren. *Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and secondary schools*, 80, 81–85).
- Демчук, Т. П. (2020). Імідж особистості: шляхи визначення змісту. *Науковий журнал «ГАБІТУС»*, 12(1), 145–148. (Demchuk, T. P. (2020). Personal image: ways of determining the content. *Scientific journal "HABITUS"*, 12(1), 145–148).
- Довга, Т. (2014). Особистісно-професійний імідж учителя початкової школи як інструмент суб'єкт-суб'єктної взаємодії. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 132, 184–188. (Dovga, T. (2014). Personal and professional image of the primary school teacher as a tool of subject-subject interaction. *Scientific notes of Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vinnichenko. Series: Pedagogical Sciences*, 132, 184–188).

Каблова, Т., Тетеря, В. (2019). Вокально-естрадне виконавство України кінця XX – початку XXI ст. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку. Мистецтвознавство*, 32, 85–89. (Kablova, T., Teterya, V. (2019). Vocal pop performance of Ukraine at the end of the 20th - beginning of the 21st century. *Ukrainian culture: past, present, ways of development. Art Science*, 32, 85–89).

Козлова, О., Гребеник, Т., Волосюк, Т. (2019). Структура професійного іміджу майбутніх педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал, МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка*, 10 (94), 62–74. (Kozlova, O., Grebenyuk, T., Volosyuk, T. (2019). The structure of the professional image of future teachers. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies: scientific journal, MES of Ukraine, Sumy State. ped. University named after A. S. Makarenko*, 10 (94), 62–74).

Кравець, В. П. (укр.) (2006). *Хрестоматія з української класичної педагогіки: К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, Г. Ващенко, В. Сухомлинський : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Київ: Грамота. (Kravets, V. P. (compiler) (2006). *Textbook of Ukrainian classical pedagogy: K. Ushinskyi, S. Rusova, A. Makarenko, G. Vashchenko, V. Sukhomlynskyi: study guide for students of higher educational institutions.* Kyiv: Gramota).

Кулага, Т. О. (2020). Інноваційні ідеї викладання естрадного вокала в контексті вирішення проблем вітчизняної вокальної педагогіки. *Гірська школа Українських Карпат. Івано-Франківськ*, 22, 121–125. (Kulaga, T. O. (2020). Innovative ideas of teaching pop vocals in the context of solving the problems of domestic vocal pedagogy. *Mountain School of the Ukrainian Carpathians. Ivano-Frankivsk*, 22, 121–125).

Мазоренко, М. О. (2014). Формування іміджу в контексті розвитку особистості. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*, 9, 132–136. (Mazorenko, M. O. (2014). Image formation in the context of personality development. *Science and education: science and practice journal*, 9, 132–136).

Олексенко, В. П. (2015). Формування професійного іміджу сучасного вчителя. *Проблеми освіти*, 84, 258–263. (Oleksenko, V. P. (2015). Formation of the professional image of a modern teacher. *Problems of Education*, 84, 258–263).

Размолодчикова, І. В. (2011). Імідж як соціальна проблема: теоретико-методологічний підхід. *Педагогіка та психологія*, 40(2), 113–119. (Razmolodchikova, I. V. (2011). Image as a social problem: theoretical and methodological approach. *Pedagogy and Psychology*, 40(2), 113–119).

Сухолова, М. А. (2020). Значення артистичності у формуванні іміджу виконавця-вокаліста. *Інноваційна педагогіка : науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій*, 23(2), 110–113. (Sukholova, M. A. (2020). The importance of artistry in forming the image of a performer-vocalist. *Innovative pedagogy: scientific journal of the Black Sea Research Institute of Economics and Innovation*, 23(2), 110–113).

Точкова, С. (2021). Формування сценічного іміджу майбутнього артиста-вокаліста в процесі фахової діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук. Мистецтвознавство*, 37(3), 86–90. (Tochkova, S. (2021). Formation of the stage image of the future artist-vocalist in the process of professional activity. *Current issues of humanitarian sciences. Art History*, 37(3), 86–90).

Phenomenology of stage image in the context of learning popular singing

Alina Oleksiivna Khodot

Graduate Student,
Teacher of the Department
of Vocal and Choral Training,
State Institution
«South Ukrainian National
Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»
ORCID: 0009-0003-7282-5714

The article examines the problems of forming the stage image of students in the pop vocal class. It is determined that one of the strategic directions of the renewal of art education is the involvement of children in musical and creative activities, which should be based on their individual needs and ensure the maximum release and realization of the personal and creative potential of each student. The relevance of the research is exacerbated by the fact that, among various types of musical and creative activities, pop singing training is especially popular and in demand among children and teenagers. One of the mechanisms of increasing the popularity of this or that music is the creation of a positive image of the performer, who, on the one hand, corresponds to existing trends, and on the other hand, is able to influence these trends, increasing the level of aesthetic preferences of the listening audience. The purpose of the article is to carry out a scientific reflection of the "image" phenomenon in the context of the vocal performance of a pop singer and to determine the essence of the concept of "stage image" taking into account the specifics of teaching pop singing to school-age students. The article uses methods typical for theoretical research: analysis, synthesis, generalization, etc. The author claims that image is a complex polyscientific phenomenon that reflects socio-communicative and personal aspects of human activity. The image is subject to conscious and purposeful formation and is considered from the point of view of internal nature, personal factors, without taking into account the creation of an image is impossible, as well as from the point of view of external factors, such as the market situation, society's demand, trends, etc., on which a person is purposefully relies on creating one's own image. The vocalist's stage image is defined as an integrative synthetic construct aimed at creating an impression and influencing the listeners. The fundamental aspect of forming a stage image is the integration of individual and personal qualities, professional performance skills, features of external verbal and non-verbal communicative manifestations of the vocalist in the process of performance. The process of forming the stage image of students in the process of learning pop singing is defined as the process of revealing the student's individuality, achieving a high level of self-understanding and self-expression in society through musical and creative activity.
Key words: image, stage image, pop vocal, training in pop singing, individual image of the singer.

Чжао Бейбей

Образотворче мистецтво в китайській школі: контекст інтеграції

УДК 37:004

DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.12>

Чжао Бейбей

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ORCID: 0000-0002-9561-9935

У статті показано, що на нинішньому етапі цивілізаційного розвитку людство зіткнулося з низкою глобальних проблем і загроз, адекватна відповідь на які вимагає докорінних трансформацій, зокрема, нових способів мислення, дій, нових підходів до розв'язання проблем у глобальному вимірі. Насамперед мова йде про відмову від фрагментарної картини світу і переходу до нового цілісного, холистичного світогляду на засадах системного і гуманістичного підходів. Важливу роль у формуванні такого відкритого світобачення має відіграти «нове Просвітництво» – кардинально трансформована освіта. Доведено, що невід'ємною ланкою такої освіти має стати мистецтво і мистецька діяльність як інструменти формування актуальних для сьогодення особистісних якостей, властивостей, здатностей, *soft skills*. Ідея провідної освітньо-виховної ролі мистецтва, зокрема, образотворчого та мистецької діяльності наразі активно реалізується в системі обов'язкової освіти Китайської Народної Республіки. Освітня політика Китаю останніх років послідовно проводить лінію на інтеграцію змісту освіти в цілому та інтеграцію мистецької освіти на декількох рівнях: 1) інтеграція мистецьких курсів; 2) інтеграція мистецтва та інших навчальних дисциплін; 3) інтеграція мистецької, зокрема, образотворчої діяльності в класі та позакласні і позашкільній діяльності тощо. Дотримуючись вікових закономірностей фізіологічного та психологічного розвитку дітей, а також закономірностей мистецької педагогіки та педагогіки творчості, «Стандарти навчальних програм з мистецтва: обов'язкова освіта» КНР (2022) поетапно вводять обов'язкові навчальні курси мистецтва: музику, образотворче мистецтво, танці, драму (включаючи оперу), кіно та телебачення (включаючи цифрове медіа-мистецтво) як інтегровані мистецькі курси, а також інтегрують мистецтво до інших навчальних дисциплін з метою формування в молодих громадян цілісного світогляду, інноваційності, креативності.

Ключові слова: мистецька освіта, образотворче мистецтво, інтеграція, обов'язкова освіта.

Постановка проблеми. У 2015 р. ООН прийняла амбітний програмний документ «Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку на період до 2030 року» (United Nations, 2015). Документом визначено 17 цілей сталого розвитку, які з 1 січня 2016 року є головними орієнтирами і дороговказами міжнародної спільноти на наступні 15 років. 3-поміж інших, Порядок денний містить ціль 4: «Забезпечення всеосяжної [у деяких перекладах – інклюзивної Ч.Б.] та справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання протягом усього життя для всіх» (United Nations, 2015).

Рух на обраному світовим співтовариством шляху до забезпечення сталого розвитку потребує докорінних трансформацій, зокрема, нових способів мислення, дій, нових підходів до розв'язання проблем у глобальному вимірі, про що свідчить доповідь Римського клубу «Come on! Capitalism, short-termism, population and the destruction of the planet» (Weizsäcker & Wijkman, 2018) (далі – Доповідь), оприлюднена навесні 2018 року до піввікового ювілею організації. Свого часу Доповідь справила вибуховий ефект, адже проголосила про наявність нагальних небезпек сучасного світу, порятунок від яких вимагає кардинальних світоглядних змін. Глибоко аналізуючи названий документ, українська дослідниця Л. Горбунова звер-

нула увагу, що автори Доповіді вважають чи не основною причиною виникнення глобальних загроз домінуванням «редукціоністського мислення і фрагментацією знання» (Gorbunova, 2019, с. 60). Вихід же із системної кризи вбачається у «фундаментальній трансформації мислення, результатом якої має стати цілісний світогляд, цілісне бачення складності світу на основі системного підходу» (Gorbunova, 2019, с. 60). Отже, Л. Горбунова акцентує увагу на ключовій ролі в подоланні глобальних загроз «нового Просвітництва» – «фундаментальної трансформації мислення, результатом якої має стати цілісний світогляд (холізм) – гуманістичний, але вільний від антропоцентризму, відкритий для розвитку, але зосереджений на його збалансованості з метою піклування про майбутнє» (Gorbunova, 2019, с. 61).

Таким чином, саме життя, розвиток людської цивілізації в цілому поставили на порядок денний реформування освітніх систем і пошук шляхів формування в молодих поколінь цілісного гуманістичного відкритого світогляду.

Аналіз актуальних досліджень. Нинішній етап розвитку людської цивілізації називають етапом переходу до постіндустріального суспільства (Bell, 1973). За різними методологічними підставами різні дослідники характеризують такий тип суспільства як інформаційне (Bell, 1979; Masuda,

1981; Toffler, 1980), суспільство постмодерну (Bauman, 1992; Lyotard, 1979), суспільство ризику (Beck, 1999; Giddens, 1990), мережеве суспільство (Castells, 2000/2009; Kelly, 1998), суспільство знань (Stehr, 1994) тощо. Але так чи інакше, всі ці теорії, при всіх відмінностях і контрастах, доповнюють одна одну і наголошують на важливості кардинальних змін в освітній методології, теорії і практиці та зміщенні акцентів з розвитку в учнів суто раціонального світобачення на формування цілісного світосприйняття (UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific, 2002) із залученням багатого виховного потенціалу мистецтва.

Варто зазначити, що непересічну роль мистецтва, зокрема образотворчого, у формуванні актуальних для сьогодення особистісних якостей помітили і широко використовують не лише педагоги шкіл. Чимало фахівців по роботі з персоналом, бізнесменів, тренерів особистісного зростання високо оцінюють мистецький досвід як шлях набуття лідерських якостей (Acharya, 2021; Albrecht, 2018; "The benefits of social-emotional learning through the arts", 2018; Bonnici, 2023; McCann, 2016; Odinga-Svanteson & Galma, 2023; Springborg, 2010; "What business can learn from art", 2012 тощо).

В останні роки в науково-педагогічних пошуках чітко визначилася тенденція до інтеграції. Ми не ставимо за мету в межах статті робити аналіз підходів до трактування поняття інтеграції, тому обмежимося лише двома його визначеннями.

У контексті освіти для сталого розвитку О. Висоцька розглядає інтеграцію (від лат. *integrum* – ціле; лат. *integratio* – з'єднання) як «процес взаємного зближення, взаємопроникнення, об'єднання певних елементів (частин) у ціле та утворення між ними усталених взаємозв'язків; процес перетворення відносно самостійних і мало пов'язаних між собою об'єктів ... в єдину, цілісну систему, що характеризується узгодженістю та взаємозалежністю її частин на засадах загальних цілей, інтересів, принципів» (Висоцька, 2011, с. 29).

Особливо яскраво тенденція до інтеграції проявляється у сфері мистецької освіти. Говорячи про інтеграцію шкільних мистецьких навчальних дисциплін, Л. Масол виходить із дещо інших трактувань латинського поняття *integratio* – «відновлення», «поповнення» (від *integer* – «повний», «цілісний») і визначає інтеграцію як «стан внутрішньої цілісності, зв'язаності диференційованих частин і функцій системи, а також процес, що веде до такого стану. Інтеграція – утворення або відновлення цілісності, вища форма взаємодії, тому що вона передбачає не лише взаємовплив і взаємозв'язок, а й взаємопроникнення елементів, координацію їх дій» (Масол, 2019, с. 10).

В Україні рух запровадження інтеграції у шкільній мистецькій освіті по суті очолила Л. Масол

(2019; Masol, 2020). Утім, звісно, коло дослідників інтегрованого підходу в освіті надзвичайно широке, а проблематика їхніх розвідок не обмежується виключно інтеграцією в межах мистецької галузі. Як приклад назвемо практико орієнтовані напрацювання щодо інтеграції до освітнього процесу НУШ ідей сталого розвитку в цілому (Байдаченко, 2021), інтеграції у шкільній природничій освіті (Засєкіна, 2020), підготовки майбутніх учителів до інтегрованого навчання учнів (Поберецька, 2021), формування в учнів цілісної картини світу засобами інтегрованого навчання (Попова, 2021а), використання інноваційних засобів навчання на основі міждисциплінарної інтеграції (Попова, 2021б), внутрішньопредметної інтеграції на уроках мовознавчого циклу (Ціко, 2021), формування математичної компетентності на уроках літератури (Щербатюк, 2021) тощо.

Проте, в науково-педагогічних колах України немає ейфорії з приводу широкого розповсюдження практики інтегрованого підходу. Навпаки, лунають застереження щодо непродуманого й необґрунтованого його застосування і заклики глибоко дослідити дидактико-методологічні засади інтеграції (Стечкевич, 2022).

Достатньо швидко розвивається компаративний аспект досліджень теорії і практики інтегрованого навчання мистецтва. Як зазначає Л. Масол (2019), шестирічна початкова школа Бельгії ввела інтегроване навчання мистецтв, об'єднавши монопредметні блоки музики, малювання, танцю і драми. У Польщі в початкових класах запровадили не тільки інтегрований курс мистецтва на основі об'єднання музики й образотворчого мистецтва, але й встановлюють широку інтеграцію мистецтва з рідною мовою, природознавством і навіть фізичною культурою. У Сполучених Штатах Америки замість ізольованих мистецьких курсів діє інтегрована «естетична парасолька» (Масол, 2019, с. 8).

К. Юр'єва на основі аналізу нормативних документів, які регламентують функціонування освітньої галузі в КНР, виокремила широкомасштабну інтеграцію як сучасну тенденцію розвитку мистецької освіти (Юр'єва, 2021).

Утім, наразі залишається не достатньою мірою вивченим українськими педагогами-дослідниками досвід китайських учителів щодо інтеграції мистецької освіти в школах КНР, зокрема, використання освітньо-виховного потенціалу навчання образотворчого мистецтва. Хоча, китайській досвід у цій галузі, безумовно, вартий вивчення українською науково-педагогічною спільнотою хоча б з огляду на увагу, яку приділяє естетичному вихованню і мистецькій освіті китайська держава (Го, Чжан, Чжао & Юр'єва, 2020).

Мета статті: схарактеризувати місце мистецької освіти, зокрема навчання образотворчого мис-

тецтва, в системі формування базової грамотності як інструменту розвитку актуальних для сьогодення особистісних якостей і soft skills учнів шкіл КНР на засадах широкої інтеграції.

Методологія дослідження. В основу дослідження покладено метод вивчення літературних джерел: наукової, науково-методичної тощо літератури з проблем естетичного виховання, мистецької освіти як його ядра, навчання образотворчого мистецтва у закладах освіти різних рівнів, статей у наукових журналах педагогічної та мистецько-педагогічної тематики, джерел мережі Інтернет тощо. Ми широко аналізували відповідні українські, китайські та зарубіжні публікації, відбирали, узагальнювали та систематизували їх, знайомилися з численними психолого-педагогічними теоріями українських, китайських та зарубіжних вчених і педагогів-практиків щодо базової (у деяких перекладах – основної) грамотності та міждисциплінарного викладання образотворчого мистецтва в середній школі КНР. Проаналізовано також нормативну базу китайської системи освіти щодо відображення питань інтегрованого навчання образотворчого мистецтва, різноманітних підходів до його практичної реалізації.

Результати та їх обговорення. Навчальний план обов'язкової 9-річної освіти в Китайській Народній Республіці (певного аналогу базової загальної середньої освіти в Україні) визначає освітні цілі, зміст освіти та основні вимоги до навчання, втілює волю держави та відіграє ключову роль у вихованні моральності та цілісному формуванні людини. Оприлюднена у 2001 р. «Експериментальна програма формування навчальних планів загальної освіти» чітко зазначала: «Змініть структуру навчального плану, у якій надмірний акцент робиться на предметах, надто багато предметів або бракує інтеграції» та пропонувала «створення комплексних курсів» (Zhōnghuá rénmín gònghéguó jiàoyù bù [Ministry of Education of the People's Republic of China], 2001). Отже, можемо зробити висновок, що в новому тисячолітті китайська освіта взяла курс на глибоку інтеграцію змісту навчання і комплексний підхід до його структурування в навчальних дисциплінах.

У липні 2010 р. Міністерство освіти оприлюднило «Національний середньо- та довгостроковий план реформування та розвитку освіти (2010–2020 рр.)», який містив чіткіші положення щодо інтеграції навчальних програм. З точки зору інтеграції у навчальному плані, документ насамперед передбачає такі три вимоги: 1) уточнити та інтегрувати цілі навчального плану щодо кожної дисципліни, зосередити увагу на загальному розвитку учнів початкової та середньої школи і забезпечити їм стійку основу для їхнього майбутнього навчання упродовж усього життя, закласти міцну основу для розвитку і творчості; 2) школи мають встановлю-

вати комплексні курси. Наприклад, деякі школи мають розробляти комплексні мистецькі курси, які системно поєднують дві навчальні дисципліни: образотворче мистецтво та музику; 3) документ наголошує на міждисциплінарних методах навчання, які передбачають самостійне навчання, навчання у співпраці та навчання на основі досліджень (Xīnhuá shè [Xinhua News Agency], 2010).

Стандарти навчальних програм обов'язкової освіти, оприлюднені у 2011 р. (Zhōnghuá rénmín gònghéguó jiàoyù bù [Ministry of Education of the People's Republic of China], 2011), дотримувалися обраного раніше напряму реформування, втілювали передові освітні концепції та зробили позитивний внесок у підвищення якості обов'язкової освіти. Широка популяризація обов'язкової освіти змістила соціальний запит з «мати доступ до освіти» на «мати якісну освіту». Розробники стандартів закликають додатково уточнити «**чого** навчати, **як** навчати і **для чого** навчати».

У 2014 р. Міністерство освіти КНР у документі «Думки Міністерства освіти щодо всебічного поглиблення реформи навчальної програми та реалізації фундаментального завдання Ліде Шурен» вперше запропонувало концепцію «системи базової грамотності» (Zhōnghuá rénmín gònghéguó jiàoyù bù, 2014a). Зарубіжні дослідники іноді отожднюють Ліде Шурен з моральним вихованням. Проте, таке трактування не є повним. Свого часу ми зі співавторами вже аналізували названий документ Міністерства освіти КНР і, зокрема, дали своє визначення дискусійного поняття: «Ліде Шурен – суто китайський феномен, що передбачає цілісний, всебічний розвиток особистості з акцентом на моральному вихованні. Складник Ліде визначає пріоритет морального базису у структурі особистості, тоді як Шурен орієнтується на людину та має на меті розвиток людського потенціалу країни через розвиток кожної особистості» (Го та ін., 2020, с. 123).

Принагідно додамо, що саме поняття Ліде Шурен може до повної міри бути прийняте як синонім базової грамотності – цілісного розвитку особистості, наділеної властивостями та якостями, найбільш адекватними вимогам сучасного етапу суспільного розвитку.

З певною мірою умовності можна сказати, що Ліде Шурен / базова грамотність відповідає поняттю компетентності, унормованому п. 1.5 ст. 1 Закону України «Про освіту»: «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Про освіту, 2017). Ба більше, базова грамотність може бути визначена як ключова або інтегральна життєва компетентність особи.

У вересні 2015 року стаття 8 «Думок Генерального офісу Державної ради щодо всебічного зміцнення та вдосконалення естетичного виховання в школах» (Guówúyuàn bàngōng tíng [Office of the State Council], 2015) зазначила, що необхідно «посилити проникнення та інтеграцію естетичного виховання». Розробники документа мали на меті активне дослідження та енергійне практичне залучення мистецьких ресурсів до різних дисциплін і соціально-практичної діяльності, пошук наявних прогресивних і розроблення нових ресурсів для викладання міждисциплінарних мистецьких курсів та інтеграцію естетичного виховання до практично всіх дисциплін навчального плану обов'язкової освіти. Метою такої інтеграції є розвиток засобами мистецтва та мистецької діяльності найкращих особистісних якостей дітей і молоді – того комплексу властивостей особисті, які зазвичай об'єднують поняттям soft skills.

Така підвищена увага Китайської держави до формування у громадян soft skills зумовлена необхідністю стимулювати інноваційність і креативність в усіх сферах життя суспільства, зокрема в науці, техніці, виробництві тощо, аби наблизити реалізацію амбітних планів стати до 2050 р. найбільшою економікою світу.

Не випадково чи не найважливішим інструментом розвитку в громадян таких важливих для випереджувального розвитку країни інноваційності й креативності, а також усього комплексу soft skills обрано мистецтво, з-поміж іншого, образотворче. Адже саме образотворча діяльність надає людині:

- Сміливість створювати нові, можливо, недовірені речі.
- Відкритість до різних точок зору.
- Креативність, яка допомагає у вирішенні проблем.
- Уважність і здатність до концентрації на процесі.
- Цілеспрямованість у досягненні результату, подоланні перешкод, розв'язанні проблем.
- Зрештою, радість життя (Albrecht, 2018).

У сучасному світі наука і технології прогресують з кожним днем, стрімко популяризуються нові Інтернет медіа, спосіб життя, навчання і роботи людей постійно змінюються, середовище розвитку дітей і підлітків зазнає глибоких змін, а навчання талантів стикається з новими викликами. Навчальні програми обов'язкової освіти мають іти в ногу з часом, переглядатися та вдосконалюватися.

Сьогодні міждисциплінарність і комплексність стали важливими тенденціями розвитку освіти в Китайській Народній Республіці. На цьому, зокрема, наголошують «Стандарти навчальних програм з мистецтва» (далі – Стандарти), затверджені Міністерством освіти КНР у 2022 р. (Zhōngguó jiàoyù bù [Chinese Ministry of Education], 2022).

Дотримуючись орієнтації на інновації, Стандарти, з одного боку, успадковують успішний національний досвід побудови навчальних програм, з дру-

гого, – використовують передові міжнародні освітні концепції для подальшого поглиблення реформи навчальних програм. Стандарти посилюють комплексність і практичність навчальної програми, сприяють реформуванню способу навчання дітей і молоді, зосереджуються на розвитку базової грамотності учнів. Особливу увагу розробники документу приділяють врахуванню індивідуальних навчальних потреб учнів та диверсифікації змісту і методів навчальної діяльності з мистецьких дисциплін.

Стандарти визначають, що вивчення мистецьких курсів обов'язкової освіти сприяє досягненню учнями таких результатів навчання:

1. Здатність сприймати, відкривати, відчувати та цінувати красу мистецтва, природи, життя та суспільства, тобто здатність до естетичного сприйняття.

2. Здатність використовувати медіа, технології та унікальну художню мову для вираження та спілкування, виявляти багату уяву, образне мислення для створення творів мистецтва – здатність до художнього вираження.

3. Розвинене інноваційне мислення, активна участь у мистецькій діяльності, як-от творчість, перформанс, демонстрація, виробництво тощо, виявлення та вирішення проблем, здатність до творчої практики.

4. Розуміння глибокої культурної спадщини рідної країни, успадкування високої традиційної культури Китаю, культурна впевненість у собі та почуття спільності китайської нації.

5. Розуміння історії та культурних традицій різних регіонів, націй і країн, розуміння зв'язку між культурою та побудовою міжнародної спільноти зі спільним майбутнім для людства, а також повага, розуміння та толерантність до культурного різноманіття (Zhōngguó jiàoyù bù [Chinese Ministry of Education], 2022).

Дотримуючись вікових закономірностей фізіологічного та психологічного розвитку дітей, а також закономірностей мистецької педагогіки та педагогіки творчості, Стандарти вводять обов'язкові навчальні курси мистецтва поетапно: перший етап (1–2 клас) – це переважно синтетична мистецька діяльність, що забезпечує плавний перехід від комплексних мистецьких заходів дитячого садка до предметних курсів початкової школи; другий етап (3–7 класи) зосереджується на музиці (співи та інструментальна музика) та образотворчому мистецтві, органічно інтегрованих у споріднені мистецтва (наприклад, основи дизайну), і закладає основу для засвоєння учнями більш комплексних базових знань з мистецтва та набуття базових навичок; третій етап (8–9 класи) пропонує інтегрований курс мистецтва, що охоплює обов'язкові мистецькі курси: музику, образотворче мистецтво, танці, драму (включаючи оперу), кіно та телебачення (включаючи цифрове медіа-мистецтво). Організація мистецької діяльності в роки шкільного навчання дає змогу учням оволодіти 1–2 мистецькими спеціальностями, що забезпе-

чує плавний перехід до вищої освіти з її вимогами обов'язкового модульного навчання мистецтву для всіх спеціальностей без винятку.

Висновки. Мистецька освіта в сучасній китайській школі, зокрема навчання образотворчого мистецтва, наразі здійснюється на засадах інтеграції різних рівнів: 1) інтеграції мистецьких курсів; 2) інтеграції мистецтва та інших навчальних дисциплін; 3) інтеграції мистецької, зокрема, образотворчої діяльності в класі та позакласні і позашкільній діяльності тощо. Мистецтво і мистецька діяльність розглядаються як надзвичайно потужні інструменти формування базової грамотності особи – комплексу актуальних в сучасному суспільстві якостей, властивостей, здатностей особистості.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з вивченням досвіду інтегрованої мистецької освіти в китайських закладах освіти і місця власне образотворчого мистецтва й образотворчої діяльності в забезпеченні базової грамотності молодого покоління громадян КНР.

ЛИТЕРАТУРА

Байдаченко, Т. (2021). 1.3. Інтеграція ідей сталого розвитку в освітній процес НУШ. У І. Ціко (Ред.), *Методичний путівник Нової української школи: Мовно-літературна освітня галузь* (с. 28–35). Краматорськ: Донецький облІППО, Відділ інформаційно-видавничої діяльності. URL: https://znayshov.com/News/Details/metodychni_putivnyku_nush

Висоцька, О. Є. (2011). *Освіта для сталого розвитку*. Дніпропетровськ: Роял Принт. URL: <https://bit.ly/3GidQIQ>

Го, Іцзян, Чжан, Хао, Чжао, Бейбей, & Юр'єва, К. (2020). Нормативна база сучасного естетичного виховання в Китаї. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, (55), 102–137. doi:10.34142/2312-1548.2020.55.08

Заскїна, Т. М. (2020). *Інтеграція в шкільній природничій освіті: Теорія і практика*. Київ: Педагогічна думка. URL: https://lib.iitta.gov.ua/729967/3/monografiya_integrachia.pdf

Масол, Л. М. (2019). *Нова українська школа: Методика навчання інтегрованого курсу "Мистецтво" у 1-2 класах на засадах компетентнісного підходу*. Київ: Генеза. URL: https://www.geneza.ua/sites/default/files/product-images/Metodyky/Masol_Mystetstvo_Metodyka.pdf

Поберецька, В. В. (2021). *Підготовка майбутніх учителів початкових класів у педагогічних коледжах до інтегрованого навчання учнів* (Дис. д-ра філософії в галузі педагогіки, Інститут вищої освіти НАПН України). URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/Poberetska_V_2022_disertac.pdf

Попова, Т. (2021a). 2.1. Інтегроване навчання школярів як засіб формування цілісної наукової картини світу. У І. Ціко (Ред.), *Методичний путівник Нової української школи: Мовно-літературна освітня галузь* (с. 121–128). Краматорськ: Донецький облІППО, Відділ інформаційно-видавничої діяльності. URL: https://znayshov.com/News/Details/metodychni_putivnyku_nush

Попова, Т. (2021b). 3.4. Використання кроссенсів на уроках української мови та літератури. У І. Ціко (Ред.), *Методичний путівник Нової української школи: Мовно-літературна освітня галузь* (с. 176–187).

Краматорськ: Донецький облІППО, Відділ інформаційно-видавничої діяльності. URL: https://znayshov.com/News/Details/metodychni_putivnyku_nush

Про освіту, Закон України № 2145-VIII (2017) (Україна). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Стечевич, О. О. (2022). Історико-теоретичний аспект функціонування інтегративних курсів у професійній освіті. У Л. В. Барановська & Л. І. Морська (Ред.), *Інноваційні освітні технології: Світовий і вітчизняний досвід використання в системі неперервної освіти* (с. 51–66). Біла Церква: ТОВ "Білоцерківдрук". URL: <https://dspace.nau.edu.ua/handle/NAU/56474>

Ціко, І. (2021). 2.2. Внутрішньопредметна інтеграція на уроках мов і літератур Нової української школи. У І. Ціко (Ред.), *Методичний путівник Нової української школи: Мовно-літературна освітня галузь* (с. 129–135). Краматорськ: Донецький облІППО, Відділ інформаційно-видавничої діяльності. URL: https://znayshov.com/News/Details/metodychni_putivnyku_nush

Щербатюк, В. (2021). 3.3. Методичні прийоми щодо формування математичної компетентності на уроках літератури. У І. Ціко (Ред.), *Методичний путівник Нової української школи: Мовно-літературна освітня галузь* (с. 172–175). Краматорськ: Донецький облІППО, Відділ інформаційно-видавничої діяльності. URL: https://znayshov.com/News/Details/metodychni_putivnyku_nush

Юр'єва, К. А. (2021). Сучасні тенденції розвитку мистецької освіти в Китаї. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, (56), 126–166. doi:10.34142/2312-1548.2021.56.08

Acharya, N. S. (2021, July, 14). Art's impact on leadership. URL: <https://www.thehindubusinessline.com/opinion/arts-impact-on-leadership/article35326893.ece>

Albrecht, G. (2018, January 5). Art and leadership – what does it have in common? – Albrecht & Partners. URL: <https://albrechtpartners.com/art-and-leadership/>

Bauman, Z. (1992). *Intimations of postmodernity*. London; New York: Routledge.

Beck, U. (1999). *World risk society*. Cambridge: Polity.

Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society. A venture in social forecasting*. New York: Basic Books.

Bell, D. (1979). The social framework of information society. У М. L. Dertouzos & J. Moses (Ред.), *The computer age: A twenty-year view* (с. 163–211). Cambridge: MIT Press.

Bonnici, F. (2023, October, 19). Leading into tomorrow: How leaders can navigate changes. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2023/10/leading-through-disruption-skills-leaders-need-to-navigate-the-future/>

Castells, M. (2009). *The rise of the network society* (2-re вид.). Hoboken: Blackwell Publishing. (Оригінал опубліковано 2000 р.)

Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity.

Gorbunova, L. (2019). Education for sustainable development: Towards a concept and methodology. *Filosofiya Osvity. Philosophy of Education*, 24(1), 52–78. doi:10.31874/2309-1606-2019-24-1-52-78

Guówùyuàn bàngōng tīng [Office of the State Council]. (2015, 15 September). Guówùyuàn bàngōng tīng guānyú quánmiàn jiāqiáng hé gǎijìn xuéxiào měiyù gōngzuò de yìjiàn [Opinions of the General Office of the State Council on Comprehensively Strengthening

and Improving School Aesthetic Education]. URL: http://www.gov.cn/zhengce/content/2015-09/28/content_10196.htm

Kelly, K. (1998). *New rules for the new economy. Ten radical strategies for a connected world*. New York: Penguin Books.

Lyotard, J.-F. (1979). *La Condition postmoderne: Rapport sur le savoir*. Paris: Les Editions de Minuit.

Masol, L. (2020). Integration? Integration. integration... integration! (polycentric integration of the content of general art education). *Art and Education*, (1(95)), 20–27. doi:10.32405/2308-8885-2020-1-20-27

Masuda, Y. (1981). *The information society as post-industrial society*. Washington: World Future Society.

McCann, M. (2016, September 9). Developing artistic leadership. URL: <https://www.mcknights.com/blogs/guest-columns/developing-artistic-leadership/>

Odinga-Svanteson, C., & Galma, K. (2023, October, 23). 12 top leaders share how to achieve inclusive leadership. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2023/10/redefining-leadership-embracing-inclusivity-and-accessibility/>

Springborg, C. (2010). Leadership as art – leaders coming to their senses. *Leadership*, 6(3), 243–258. doi:10.1177/1742715010368766

Stehr, N. (1994). *Knowledge societies*. London: Sage. The benefits of social-emotional learning through the arts. (2018, November, 30). URL: <https://artsintegration.com/2018/11/30/social-emotional-learning-benefits/>

Toffler, A. (1980). *The third wave*. New York: Bantam.

UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific. (2002). *Learning to be: A holistic and integrated approach to values education for human development; core values and the valuing process for developing innovative practices for values education toward international understanding and a culture of peace*. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127914>

United Nations. (2015, October 21). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development | department of economic and social affairs. URL: <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Weizsäcker, E. U. v., & Wijkman, A. (2018). *Come on! Capitalism, short-termism, population and the destruction of the planet*. New York: Springer New York. doi:10.1007/978-1-4939-7419-1

What business can learn from art. (2012). URL: <https://executiveeducation.wharton.upenn.edu/thought-leadership/wharton-at-work/2012/09/business-learns-from-art/>

Xīnhuá shè [Xinhua News Agency]. (2010, 29 July). Guójiā zhōng cháng qī jiàoyù gǎigé hé fāzhǎn guīhuà gāngyào (2010–2020 nián) [National medium and long-term education reform and development plan outline (2010–2020)]. URL: http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm

Zhōngguó jiàoyù bù [Chinese Ministry of Education]. (2022). *Yìshù kèchéng biāozhǔn: Yìwù jiàoyù* [Art curriculum standards: Compulsory education]. Beijing: Normal University Press. URL: <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/W020220420582364678888.pdf>

Zhōnghuá rénmin gònghéguó jiàoyù bù [Ministry of Education of the People's Republic of China]. (2014a). Jiàoyù bù guānyú quánmiàn shēnhuà kèchéng gǎigé luòshí lì dé shù rén gēnběn rènwù de yìjiàn [Opinions of the Ministry of Education on Comprehensively Deepening Curriculum Reform and Implementing the Fundamental Task of Lide Shuren].

Zhōnghuá rénmin gònghéguó jiàoyù bù [Ministry of Education of the People's Republic of China]. (2001, 8 Juny). Jīchǔ jiàoyù kèchéng gǎigé gāngyào (shìxíng) [Basic education curriculum reform outline (trial)]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjcggh/200106/t20010608_167343.html

Zhōnghuá rénmin gònghéguó jiàoyù bù [Ministry of Education of the People's Republic of China]. (2011, 28 December). Jiàoyù bù guānyú yìfā yìwù jiàoyù yǔwén děng xuékē kèchéng biāozhǔn (2011 niánbǎn) de tōngzhī [Notice of the Ministry of Education on Issuing the Curriculum Standards for Compulsory Education Chinese and Other Subjects (2011 Edition)]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201112/t20111228_167340.html

Fine arts in a chinese school: the context of integration

Zhao Beibei

applicant of the third (educational-scientific) level of higher education by specialty 011 Educational, pedagogical sciences,

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
ORCID: 0000-0002-9561-9935

The article demonstrates that at the current stage of civilization development, humanity is facing a series of global problems and threats, the adequate response to which requires radical transformations, including new ways of thinking and acting, and new approaches to problem-solving on a global scale. Primarily, this involves abandoning a fragmented worldview and transitioning to a new holistic perspective based on systemic and humanistic approaches. The concept of "New Enlightenment," particularly through a radically transformed education, is crucial in shaping such an open worldview. It is argued that an integral part of such education should be art and artistic activities as instruments for cultivating contemporary personal qualities, traits, abilities, and soft skills. The leading educational role of art, especially visual and artistic activities, is actively implemented in the compulsory education system of the People's Republic of China. In recent years, China's education policy has consistently pursued the integration of educational content as a whole and the integration of arts education on several levels: 1) integration of art courses; 2) integration of art with other academic disciplines; 3) integration of artistic, especially visual, activities in both classroom and extracurricular activities, and more. Adhering to the age-related regularities of physiological and psychological child development, as well as the principles of art pedagogy and creativity pedagogy, the "Art curriculum standards: Compulsory education" of the PRC (2022) gradually introduce compulsory art courses, including music, visual arts, dance, drama (including opera), film and television (including digital media art) as integrated art courses. Additionally, they integrate art into other academic disciplines with the aim of fostering a comprehensive worldview, innovation, and creativity in young citizens.

Key words: art education, visual arts, integration, compulsory education, basic literacy, soft skills, People's Republic of China.

Сергій Васильович Шип
Лянь Юйцзінь

Чинники художньої семантики вокальної музики

УДК 37:004

DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.13>

Сергій Васильович Шип
доктор мистецтвознавства, професор,
професор кафедри музичного
мистецтва і хореографії
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»
ORCID: 0000-0003-2569-4240

Лянь Юйцзінь
аспірантка кафедри музичного
мистецтва і хореографії
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»
ORCID: 0009-0001-6409-3424

У статті розглядаються загальні та специфічні художньо-семантичні властивості вокальної музики, які мають слугувати орієнтирами для теоретично обґрунтованих герменевтичних дій представників музичної освіти в їх виконавській та вербально-педагогічній діяльності. Широкий обрій вокальних творів розглядається і осмислюється з погляду типової семантики в аспектах характеристики голосу як фізичного інструменту, вікових і гендерних властивостей вокалістів, кількісного складу виконавців, взаємодії співу з іншими засобами художнього вираження. Особлива увага надається семантиці вербального тексту вокального твору. Стверджується, що для її врахування в об'єктивному герменевтичному аналізі обов'язковою умовою є розуміння всієї складності мовної організації музичної форми і словесного тексту, усіх можливостей взаємодії цих текстів як на граматичному, так і на риторичному рівнях організації форми. Розуміння загальних і специфічних чинників художньої семантики вокальної музики є умовою герменевтичної компетентності спеціаліста у сфері мистецької освіти, зокрема його здатності розуміти, відтворювати в звуковій формі та пояснювати словесними засобами художньо-образний зміст музичного твору.

Ключові слова: вокальна музика, учитель музичного мистецтва, музично-виконавська підготовка, герменевтична компетентність, семантика мистецтва, інтерпретація, типологічний підхід.

Постановка проблеми та аналіз актуальних досліджень. Спів – це найбільш природний, найбільш ранній в історико-культурному відношенні, і тому самий поширений в культурі вид музикування. Спів – це не просто доступний кожній людині засіб отримання естетичного задоволення і яскравих художніх вражень. З перших років життя спів є одним з найбільш ефективних шляхів засвоєння кожною людиною можливостей власного організму, фізичного феномену звуку, ресурсів рідної словесної мови і мови музичного мистецтва. Дорослій людині вокальна музика відкриває широкі горизонти всесвітньої духовної культури. Тому спів займає таке важливе місце у вихованні та загальній освіті дітей і учнівської молоді. На означеному положенні багаторазово, починаючи ще з часів Просвітництва, наголошували всі авторитетні вчені, методисти і педагоги-практики у сфері загальної та мистецької освіти, такі як Борис Грінченко, Еміль Жак-Далькроз, Золтан Кодаї, Марія Монтессорі, Карл Орф, Йоганн Песталоцці, Василій Сухомлинський, Костянтин Ушинський, Іван Франко та ін.

З цього слідує, що вокальна підготовка є обов'язковим і дуже важливим компонентом професійної освіти учителів музичного мистецтва. Відомо, що оволодіння вокальними вміннями – дуже складне завдання навіть для тих майбутніх учителів музики, хто має загальну музичну підготовку і сприятливі природні дані. Процес навчання вокалу потребує формування багатьох технічних навичок і умінь. Не даремно цей процес знаходиться у центрі уваги дослідників фізичних і психологічних засад вокального мистецтва, таких

як W. Bartholomew, Г. Гельмгольц, М. Дейша-Сіонницька, Л. Дмитрієв, В. Морозов, J. Sundberg, Сяо Піні Дін Шує, Р. Юссон та ін. Питання природного фундаменту співу вивчаються також педагогами-практиками і методистами, які безпосередньо займаються проблемами підготовки професійних вокалістів та вчителів музичного мистецтва. Особливо складними і, з цієї причини, окремими завданнями для науковців і практиків є формування навичок дихання і коректного використання природних засобів звукоутворення – зв'язок, резонаторів, артикуляційного апарату. Масштабними проблемами вокальної підготовки є загальна культурна компетентність особистості вчителя, висока міра розвитку його музичного мислення, здатність до артистичної репрезентації музичних творів тощо.

У широкому контексті зазначених проблем вокальної підготовки важливе місце посідає *проблема інтерпретації музичного твору*. Дана проблема розглядається підрізними кутами зору, зокрема в аспектах методології та понятійного апарату інтерпретаційного аналізу (Л. Гаркуша і О. Економова, М. Гейченко, Н. Гребенюк, М. Кононова, О. Котляревська, В. Крицький, В. Москаленко); формування виконавської культури, стильової та жанрової компетентності, володіння виразними засобами, притаманними музиці різних історичних епох чи національних традицій (Лі Данся, І. Семененко, Т. Ткаченко, А Швачка, О. Щербініна, Чжу Цзюньцяо та ін.); психології музично-виконавської творчості (О. Комаровська, О. Оганезова, Д. Юник та ін.); педагогічних завдань і проблем музично-виконавської освіти, зокрема підготовки майбутніх

учителів музичного мистецтва (Г. Ніколаї, Н. Овчаренко, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Реброва, П. Харченко, О. Щолокова та ін.).

Очевидно, що якість інтерпретації конкретного музичного твору безпосередньо залежить від того – як музикант-виконавець розуміє художню концепцію даного артефакту, як він уявляє художній задум автора і приймає до уваги об'єктивні чинники, що визначають семантику виконуваної композиції. Питання про розуміння та звукове втілення художньої концепції музичного твору – це, по суті, є центральним теоретичним і практичним питанням музичної герменевтики. Дане питання викликає сьогодні велику дослідницьку увагу вчених всього світу (Дуган Ю, N. Clark, L. Kramer, N. Cook, A. Ліненко, Д. Лісун, О. Ляшенко, J. Margolis, О. Олексюк, О. Полатайко, E. Ruddock, D. G. Smith, Л. Степанова, Сунь Пенфей, E. Tarasti, M. Ткач, R. Hatten, Чен Цзіцзян, С. Шип та ін.).

Мета даної публікації – визначити загальні та специфічні властивості художньої семантики вокальної музики, які зумовлюють можливості розуміння та об'єктивної інтерпретації творів у цій сфері музичної практики і дозволяють вирішувати **завдання** уточнення теоретичних основ і розробки методики формування герменевтичної компетентності майбутніх учителів музики у процесі вокальної підготовки.

Методологічною основою дослідження слугує історичний і типологічний підходи до практики вокального музикування, положення класичної філософії мистецтва щодо жанрового устрою і естетичного змісту музичного мистецтва.

Результати та їх обговорення. Вокальна музика становить надзвичайно широку сферу музичної практики, що осмислюється і науково вивчається під різними кутами зору. В залежності від аспекту, підходу, аналітичного методу вокальна музика може бути представлена в різних типах і класами артефактів. Якщо підійти до неї з боку форм музикування, які стихійно виникли у історичному процесі, то можна виділити *сольну*, *хорову* і *ансамблеву* форми вокального музикування. Перші дві форми є відчутно різними за типовими семантичними властивостями. Однак між хоровими і ансамблевими (йдеться про камерні форми музикування) творами образно-семантична різниця є значно менш вираженою, хоча при певних умовах вона може стати помітною.

Хорова форма музикування за самою своєю природою є вираженням колективної психології, соціальної свідомості, спільності духовного руху чи стану. Ця семантична властивість хорової музики завжди «проглядає» крізь будь-яку конкретну звукову форму твору. Такий ефект проявляє себе навіть тоді, коли хор чи партія хору сприймається як голос одної персони. Тут доречно згадати, що хор у давньогрецькій трагедії співав

від першого лица, однієї людини, яка при цьому виражала одностайну думку соціальної групи. Наприклад, в трагедії Софокла «Цар Едіп» є діалог Едіпа з Хором, де останній співає: «На клятву клятвою відповім, царю: Не вбивав я Лая і вбивцю безсилий вказати...». Тобто, в семантиці хорової музики від самого її початку – від ритуального співу родової общини або кліру разом із паствою в релігійних обрядах міститься дух колективізму, образ певним чином поєднаних людей. З цієї причини хорова музика найкращим чином виконує культурну функцію консолідації індивідів, їх об'єднання в соціальні групи, партії, класи. Цим пояснюється пріоритетна роль хорового звучання у виконанні національних і релігійних гімнів, трудових і військових пісень. Коли Людвігу ван Бетховену потрібно було створити художній образ єдності мільйонів людей у Дев'ятій симфонії, він не знайшов нічого кращого, аніж звернутися до хорового вокалу.

Сольний спів має інший семантичний нахил. Він природно підкреслює індивідуальність людини. Звичайно, і сольний спів також може яскраво виражати колективний настрій, одностайну думку і психологічний стан соціальної групи. Однак його художньо-змістовною специфікою завжди була і є сфера внутрішній світ особистості. Це стає очевидним, якщо охопити одним поглядом всю сферу сольної пісенності у світовій народній та професійній художній культурі.

Якщо подивитися на широке поле вокальної музики з точки зору звукового матеріалу даної практики, оцінюючи якість голосу людини, то найбільш очевидною постає різниця між дорослими та дитячими, чоловічими та жіночими голосами. Даний критерій лежить в основі прийнятої диференціації типів хору. Звичайно розрізняють чоловічий, жіночий, дитячий, юнацький та змішаний типи хорового колективу. Зауважимо, що статево-вікові особливості голосів істотно впливають на звукову форму хорових і сольних вокальних творів, а також, звичайно, і на їх зміст. Найбільш визначеною є межі, що відрізняють художньо-образний зміст творів для чоловічих і жіночих, дорослих і дитячих голосів. Доречі, подібного розмежування ми не знаходимо в галузях інструментальної музики. Щоправда, вікові і статеві властивості відбивалися та ще й досі відбиваються на можливостях оволодіння техніками гри на різних інструментах. Є музичні інструменти, які вимагають чималої фізичної сили та витривалості (наприклад, фагот, труба, валторна, тромбон, туба), і тому вони непридатні для маленьких дітей, і мало пасують жінкам. Однак сучасні технології виробництва зробили майже усі розповсюджені на практиці музичні інструменти відносно легкими у фізичному відношенні і доступними для дітей і жінок (скажімо, гра на старовинному механічному органі вимагала значної фізичної сили і витривалості від вико-

навця, чого зовсім не потребує гра на сучасному електрифікованому органі).

Варто відзначити, що вікові, а особливо гендерні відмінності виконавців дуже мало обумовлюють зміст інструментальних музичних творів. У цьому відношенні вокальна музика має виразні відмінності. Більшість творів, призначених для голосу, зовсім не є нейтральними за формою і змістом щодо гендерних і вікових властивостей потенційних виконавців. Це обумовлено не тільки змістом словесного тексту, але й тими художньо-образними уявленнями, що виникають в процесі сприйняття твору. Очевидно, що арія «Se vuol ballare signor contino» з опери Вольфганга Моцарта «Весілля Фігаро» чітко розрахована на голос дорослої людини. Художній зміст цього твору буде цілком зруйнованим, якщо він буде озвучуватися голосом жінки або хлопчика. Немає сумніву в тому, що фізичні властивості голосу, які обумовлені віком і статтю співаків, слугують одним з детермінантів форми та образного змісту вокального твору.

Свої наслідки для типової семантики вокальної музики мають звукотехнічні характеристики голосів – так звані «вокальні дані». В академічній та концертній практиці голоси (відповідно і музичний репертуар) розрізняються за критерієм співацького діапазону. Головними різновидами вокального голосу є сопрано, альт, тенор, баритон, бас і дискант. Більш тонкою і водночас менш точною є диференціація голосів за їх динамічними і тембральними характеристиками (наприклад: колоратурне, ліричне і драматичне сопрано, ліричний і драматичний тенор, бас-баритон, бас-buffo, бас-profundo тощо). Відповідно цій градації голосових даних дослідники і методисти виділяють і певні семантичні типи, які позначаються поняттям вокального ампула або «тембр-ампула» (праці Є. Авраменко, Тан Чжанчена, В. Мітюшкіна, Хон Чена та ін.).

З погляду взаємодії вокального інтонування з іншими видами мистецтва також виділяють різні семантичні типи, які мають велике значення для розв'язання поставленого нами питання. Величезний масив складають музичні твори, де голос взаємодіє зі словами. Дана взаємодія дає підстави для формування різних формальних і, водночас, семантичних типів, якими є наприклад: мелодекламація (з варіантами Sprechstimme, Sprechgesang), скандування, речитатив, силабічний розспів, орнаментика тощо. Проблемі взаємодії музики і слова присвячена велика кількість монографій, статей, (І. Барсова, К. Brown, Р. Брузгене, В. Васіна-Гроссман, W. Wolf, М. Ланглебен, О. Приходько, К. Руч'євська, О. Станішевська, О. Фрай, Р. Friedrich, Р. Scher та ін.). Ця обставина народжує багато типів взаємозв'язку між словом і музичною інтонацією. В спеціальній науковій літературі такі типи розглядаються з позицій лінгвістики (зокрема

фонології, інтонології, принципів орфоєпії, морфології, лексикології, теорії синтаксису), класичної та структуральної філології (зокрема поетики і риторики), теоретичного музикознавства (теорії метру і ритму, артикуляції, інтонації, синтаксису, архітектоники, жанру, стилю, техніки композиції тощо), психології мистецтва і загальної естетики.

Результати взаємодії співу і словесного тексту вчені часто характеризують за допомогою категорії художнього синтезу (синтезу мистецтв). Українська дослідниця-філолог Наталія Дмитренко, спираючись на низку праць з питань естетики (О. Габай, А. Зись, О. Рисак), виділяє «три типи художнього синтезу: 1) поєднання різних видів мистецтва для посилення виражальних і зображальних засобів реалізації єдиного художнього засобу; 2) як особлива група синтетичних мистецтв (театр, цирк, естрада, кіно, телебачення); 3) як переклад твору мистецтва з мови одних на мову інших видів» (Дмитренко, 2014, с. 119). Така типологія на перший погляд здається цілком придатною. Однак її не так просто застосувати до вокальної музики, що взаємодіє зі словесним текстом. Питання дуже ускладнює невизначеність логічних меж, які розділяють названі типи. Як потрібно, скажімо, кваліфікувати загальновідомий конкретний зразок пісенного фольклору – веснянку «Благослови, мати, весну зустрічати»? Можливо цей твір є наслідком первинного синкретизму художніх дій, коли ще нічого було синтезувати? Або його «синтетична» форма є природною, отриманою «від народження» у процесі колективного пристосування слів і співу до вимог ритуалу? Чи, можливо, ця пісня є наслідком вдалого поєднання старовинного магічно-формульного мотиву зі словесним текстом, який був «відредагований» збирачем-фольклористом?

Найскладнішим науковим завданням є об'єктивна оцінка результату взаємодії виразних засобів музики і слова. В будь-якому разі, коли композитор створює мелодію до готового словесного тексту, виразний смисл цього тексту якимось чином змінюється. Він посилюється або послаблюється, стає другорядним чинником «синтетичної образності», або, нерідко, навіть спотворюється (в цілому чи в окремих деталях). Естетичне сприйняття зазвичай особливо відзначає випадки синергії словесної та музичної форми, що проявляється на рівнях ритму, мелодії, і фразування. Можна цілком погодитися з думкою відомого українського співака Дмитра Гнатюка, висловлену щодо особливого естетичного ефекту, який народжує узгодженість мелодії поетичного слова і музичної форми: «У художньому стилі, особливо в пісенних текстах, мелодика слова проявляється найсильніше. Вияв мелодики слова у піснях ми спостерігаємо не лише в абзаці, рядку, фразі, а навіть у кожному складі. Словесне звучання тексту, мелодика слів стає для композитора ключем щодо композиції усієї пісні

при створенні мелодії. І коли віршовий текст написаний з урахуванням мелодики слів, то слова уже самі лягають на якусь мелодію» (Гнатюк).

Описана Гнатюком синергія є лише одним з типів формальної та смислової взаємодії між словом і музикою. Справедливо відзначили Н. Павлюк і Т. Смокович: «...межа між мистецтвом музики і мистецтвом слова дійсно виявляється розмитою: перехід від одного до іншого відбувається непомітно. Вербальний початок цілком заявляє про себе лише на досить високих структурних рівнях; крім того, стосовно нього матеріально-звуковий аспект явно недостатній – необхідно занурення в змістовий аспект (Павлюк, Смокович, 2018, с. 55).

На жаль, в музичній педагогіці далеко не всі ці аспекти взаємодії вокальної музики і слова приймаються до уваги при аналізі та словесній інтерпретації конкретних творів, жанрів і стилів. Часто вчителі музики і педагоги-дослідники обмежуються поверховими зауваженнями щодо відповідності між словами і музичною формою вокальних творів, не розрізняючи ані рівнів, ані семантичних варіантів взаємодії цих двох систем художньої виразності.

Ще раз підкреслимо, що ескізно намічена вище сфера вокальної музики, яка рясно представлена різними типовими формами, характеризується безмежним потенціалом художньої образності. Так само як технічні ресурси, як види вокальної практики музикування, сфера смислів потребує типологічного розгляду. Типологічний підхід має не тільки суто науково-дослідницькі цілі. Він має важливу роль в освітньому процесі. Без звернення до типологічного підходу вчителю дуже важко самому орієнтуватися в смислових полях багатомірною вокального музичного мистецтва, і ще важче здійснювати функції музиканта-інтерпретатора і герменевта, здатного переконливо і коректно виконувати, а також пояснювати музичні твори своїм вихованцям за допомогою вербальних засобів спілкування.

Спробуємо ескізно розглянемо якщо не всю сферу вокальної музики, то хоча би певну її галузь, що може вважатися центральною в жанровій системі музики для голосу. Йдеться про жанрову сферу пісні. Вже з античних часів у цій сфері люди виділяли деякі семантичні класи. Наприклад, стародавні греки метафорично репрезентували різні види мистецтва у вигляді муз, які опікувалися різними художніми практиками. Хоровод з 9-ти «канонізованих» класичною літературою муз, звичайно, не можна вважати логічно строгою класифікацією. Однак в цій типологічній персоніфікації був свій порядок. Серед муз були такі: Калліопа – Муза епічної поезії та красномовства; Кліо – Муза історії; Ерато – муза любовної поезії; Евтерпа – Муза ліричної поезії та музики; Мельпомена – Муза трагедії, співу і музичної гармонії; Полігмнія –

Муза ліричної поезії, танцю, геометрії та риторики; Талія – Муза комедії; Терпсихора – Муза танцю, музики і балету; Уранія – Муза астрономії та астрології. Неможливо не помітити, що лише одна з дев'яти Муз, а саме Уранія, не має прямого відношення до музики. Всі інші так чи інакше з музикою пов'язані, бо всі поетичні твори (епічні, ліричні, еротичні) існували як звукове мистецтво; вони співалися. Те ж саме стосується театру, який в античні часи був, власне, музичною дією. Танець також найчастіше супроводжувався співом та грою на музичних інструментах. Таким чином, межа між семантичними напрямками вокальної практики, умовно пов'язаними з Музами, була нечіткою. Втім, представлений «хоровод Муз» слугував типологією, що метафорично відбивала саме художньо-образний зміст музично-поетичних і театральних творів. Іншими словами, античні музи репрезентували раціональні типологічні уявлення стародавніх еллінів про семантику вокальної музики тих часів.

Більш чітку і, як можна сьогодні судити, більш універсальну і актуальну типологію художньої семантики словесності та всіх мусичних видів мистецтва запропонував у свої часи Аристотель. Поняття *епіки*, *лірики* і *драми* стали загально прийнятими також в теорії музичного мистецтва. Дані категорії підкреслюють перш за все художньо-семантичні особливості мистецьких артефактів, хоча кожний з цих класів, звичайно, характеризується і типовими властивостями форми. Інколи ці класи називають жанрами. Це вірно по суті, але не дуже зручно, бо кожний з таких класів представлений відповідними низками жанрів (скажімо, драма репрезентована жанрами трагедії, комедії, фарсу, опери, пасіонів). Мабуть краще буде вважати зазначені три поняття родами мусиченого мистецтва (слов'янське слово *рід* буквально відповідає французькому *genre*, що має коріння в давньогрецькому *genus*).

Кожний з названих родів античного музичного мистецтва розвивав свої типові виразні засоби: ритмічні формули, метричні закономірності (віршові розміри), тембральні засоби (скажімо, різні форми інструментального супроводу). Про це ми знаємо сьогодні напевно. Імовірно розрізнялися також і мелодичні звороти. Найбільш релевантними властивостями їх розрізнення був зміст словесного тексту, з яким взаємодіяв голос. Спрощуючи пояснення згаданих родів мистецтва, зазначимо, що епічні твори містили розспівану розповідь про об'єктивні події. Останні з максимально можливим «реалізмом» передавалися у частково імпровізаційному майстром даного роду мистецтва. В епічних творах йшлося звичайно про історичні події, що мали для людей важливе значення, і до яких ніхто не був байдужий. Розповіді про криваву і тривалу троянську війну між громадянами Іліону та ахейцями, описання пригод

героїв Еллади та їх богів-покровителів стали змістом поем Гомера. Невдалий похід князя Ігоря на половців, що довго зберігався в пам'яті південних слов'ян, знайшов художнє відображення в епічних піснях легендарного Бояна («Слово о полку Ігоревім»). Аналогічні тексти збереглися у китайців («Саньго Яньи»), індусів («Рамаяна»), франків («Пісня про Роланда»), фінів («Калевала») та інших народів. На жаль, музичні компоненти цих великих творів не зберіглася. Ми можемо тільки відчувати відлуння музичних ритмів, які корелювали з ритмікою словесних текстів. Щоправда, в українській культурі чудовим чином збереглися зразки народної вокальної музики в семантичній сфері епосу. Йдеться про твори у жарі «думи». Традиція думи в українській культурі жива і сьогодні, живлячі творчі пошуки професійних композиторів.

Лірика – це розповідь, а часто навіть сповідь про внутрішній світ митця – автора словесного тексту і музики, в також і співака-виконавця (нагадаємо собі, що народному і самодіяльному мистецтві це одна персона). Семантичною особливістю ліричних творів є їх образна тематика, що визначена художнім завданням розкриття особистісних емоційних переживань, чуттєвих вражень і уявлень, власних думок про людину, суспільство, природний світ, життя і смерть, кохання і дружбу. Цей характер може бути особливо виразно переданий засобами вокалу, навіть інколи і без допомоги поетичного тексту. Наприклад, у творі Ейтора Вілалобоса «Бразильська бахіана» № 5 голос щиро і переконливо виражає душевний стан і динаміку ліричного переживання без допомоги словесного тексту.

Специфічні властивості семантики драми – це персоніфіковане оповідання, коли виконавець перевтілюється в когось іншого, грає роль, висловлюється не від себе особисто, а від якоїсь умовної персони. Драма може репрезентувати якісь події особистісного чи суспільного життя у вигляді стосунків між дієвими персонажами. У найбільш розвинутому вигляді рід драми представлений в музичному мистецтві театральним спектаклем: оперою, оперетою, водевілем, мелодрамою, зіншпілем тощо. Однак у фольклорі часто народжуються набагато більш менші за масштабом і скромні за своїми засобами виразності імпровізаційні пісенно-драматичні твори, що відтворюються двома-трьома артистами, не потребують сцени і мають мінімум зовнішніх дій. Їх драматична семантика вичерпується репрезентацією діалогу (найчастіше в характері сперечання), в якому учасники, приховуючись за умовними ролями і представленими ситуаціями, розкривають взаємні стосунки. Прикладами можуть прислужитися українські коломийки або китайські «сяншен».

Епос, лірика і драма – це три смислові модальності, що «покривають» майже все поле вокальної

музики. Однак, якщо нашим завданням є охоплення фольклору, культової та сучасної професійної музики, то варто до цього додати принаймні ще два семантичні роди музичного мистецтва. Перший з них ми наважимося позначити неологізмом *психотропіка* (від грецьких слів *psychē* – душа, і *tropos* – напрямок, поворот). Звичайно слово «психотропний» відносять до якихось медичних засобів, які впливають на психіку людини, змінюючи її стан. Подібні можливості впливу, як було підмічено ще дуже давно, має також мистецтво. Причому, особливо високий потенціал засобу збудження або заспокоєння, піднесення або пригнічення психічного стану людини, має саме музика. Отже, психотропічними можна назвати музичні твори, що мають своєю ціллю і своїм змістом здійснення впливу на психічний стан, на психологічні процеси індивіда. Ця сфера музичної семантики є дуже давнім надбанням культури. Вона пов'язана з ритуалами доісторичної людини. А з ритуальної музики, як відомо народився театр. Рудименти словесно-музичної магії дослідники знаходять в епічних та ліричних піснях, рідше – в драматичних творах. Однак даний модус стародавньої вокальної музики не розчинився без залишку в епосі, ліриці та драмі. Він інколи відверто проявляє себе в музичній практиці різних релігій. Прикладами можуть слугувати: спів-гудіння тибетських монахів під акомпанемент монотонного звучання гонгів та барабанчиків; манера ісонного співу (від грецького *ἴσος* – рівний, однаковий, нерухомий), екстатично збуджені наспіви (*gospels*) афро-американських парафіан у євангелічних церквах США. Даний тип художньо-образної семантики є і в модерністському мистецтві мінімалізму, і в композиціях психоделічного року. Його втілення можна відчувати в творах напрямку фольк-року (пісні гуртів *The Beatles*, *The 13th Floor Elevators*, *Beach Boys*, *Tangerine Dream*, *Даха Брахма*, *Shiva the Destructor* та ін.).

Нарешті, особливий семантичний клас може бути позначений як гедоніка (від грецького *ἡδονή* – насолода, задоволення). Цим поняттям можна охопити такий спів і такі тексти, які не розповідають об'єктивних історій, не прагнуть відкрити суб'єктивний світ особистості, не зображають нікого, не розігрують ніяких ситуацій і не намагаються здійснити якийсь особливий вплив на психіку людини. Їх завданням є лише пробудження почуття задоволення у співаків та слухачів. Прикладами такого роду вокальної музики можуть бути віртуозні фрагменти в аріях жанру опери-серія, які зупиняють драматичну дію, нічого не додають до експонованого психологічного образу оперного персонажу, а лише тішать слух меломанів. Головною стихією гедоністичного вокалу є, звичайно, масово-популярна музика.

Усі зазначені вище семантичні сфери виокремлені умовно і досить грубо. На практиці вони рідко

себе проявляють «у чистому вигляді». Однак вони помітні навіть у поєднанні, так би мовити, у змішаному вигляді. Так, скажімо, фольклорна колискова пісня має природний психотропний тренд. Її ціль – заспокоїти дитину, вплинути на її психологічний та фізичний стан. Однак при цьому численні колискові пісні мають ліричний характер. Наприклад, частим тематичним мотивом колискових пісень є жалоба, скарги матері на свою долю чи майбутню долю дитини (наприклад, колискові Якова Степового на слова Лесі Українки, Миколи Збарацького на слова Тараса Шевченка, Петра Чайковського на слова Олексія Плещеева та ін.). Деякі наспіви на церковно-ритуальні тексти можуть слабо виявляти природний для жанру психотропний смисл і яскраво тяжіють за типом своєї художньої образності до ліричного та гедоністичного полюсів.

Тепер коротко визначим специфічні властивості семантики вокальної музики саме як музики для співу. Незалежно від того, скільки голосів співає, які це голоси, яким співакам чи співачкам вони належать, супроводжується їх спів звучанням музичних інструментів чи ні, рухаються виконавці чи зберігають нерухомість, виявляє спів епічний, ліричний, драматичний, психотропний, гедоністичний чи можливо якийсь інший типовий образний зміст, він має певну типову семантичну властивість. Йдеться про те, що вокальні твори природно виникають в середовищі усного музикування людей (фольклорні, аматорські, бардівські пісні) або складаються авторами для відтворення живими людьми, але не музичними інструментами. Ця очевидна обставина здається самоочевидною і тому часто не помічається. Втім, вона принципово важлива, в тому числі для тих артефактів, які сприймаються в аудіо- та відеозапису. З цього слідує, що мимоволі і несвідомо або цілеспрямовано і цілком усвідомлено у створенні художньо-змістовного простору вокального твору приймає участь персону виконавця з усіма наслідками цього феномену. З цього слідує, що всі якості конкретної персони виконавця – зовнішній вигляд, фізичний та психічний стан, психологічні процеси що відбуваються протягом виконавських дій, жестикуляція, міміка – утворюють свій виразний план і «накладаються» на смисли, які несуть в собі вербальний і музичний тексти. Дана обставина обумовлює важливе завдання професійного співака, який прагне створення цілісного художньо-образного враження від вокального твору. Цим завданням має бути рішуче обмеження своєї поведінки у плані проявів власного психофізичного стану і емоційних переживань, а також і тілесних дій у процесі співу. Поведінка вокаліста має бути не природною, а штучною, тобто такою, що відповідає художньо-образному змісту твору. Дана поведінка вимагає від вокаліста особливої здатності і, бажано, розвинутої здібності, яку часто

позначають коротко словом *артистизм*. Отже, ми можемо запропонувати у зв'язку з цим робочі терміни *артистичний текст* і *артистичний зміст* вокального твору. Такий текст і відповідний зміст є специфічним і потенційно присутніми компонентами кожного конкретного музичного твору, призначеного для голосу.

Висновки:

1. У своїй практичній діяльності вчитель музики часто має співати музичний твір і пояснювати його зміст учням. Обидва провідні компоненти вчительської діяльності потребують від вчителя не тільки технічних навичок вокалізації та мовлення. Не менш важливими є уміння інтерпретації, які складаються з двох компонентів: здатності розуміти художньо-образний зміст музичного твору й уміння пояснювати його учням. Означений комплекс особистісних властивостей доцільно визначити як *герменевтичну компетентність* спеціаліста сфери мистецької освіти.

2. Герменевтичний або інтерпретаційний (за терміном В. Москаленка) аналіз може мати різне підґрунтя. Об'єктивний герменевтичний підхід має спиратися на певні наукові принципи. Однією з принципів основ об'єктивної інтерпретації художнього твору є семантико-типологічний підхід. Він полягає в тому, що інтерпретація вчителем музики конкретного вокального твору орієнтується на знання типів (з погляду логіки – класів) музичних артефактів, які, зазвичай, вже усвідомлені в культурній практиці, відбиті у поняттєвому арсеналі та відповідній термінології, або можуть бути визначені теоретично і номіновані за допомогою робочих неологізмів.

3. Будь-які типології вокальних творів, навіть якщо вони здаються цілком формальними за своїми критеріями (як, наприклад, типи вокалу, зумовлені характером голосу як фізичного інструменту, віковими і гендерними властивостями вокалістів, кількісним складом виконавців, якістю взаємодії співу з іншими засобами художнього вираження тощо), згідно загального естетичного принципу діалектичної єдності та взаємозалежності форми і змісту, мають бути осмислені як типології семантичні.

4. Оскільки у вокальній музиці домінують твори, які містять у своїй синтетичній або синкретичній формі вербальну складову, величезну роль в них має семантика мовленнєвого тексту. Для її врахування в об'єктивному герменевтичному аналізі обов'язковою умовою є розуміння всієї складності мовної організації музики і словесного тексту, усіх можливостей взаємодії цих текстів як на граматичному, так і на риторичному рівнях форми.

5. Усі типи (усталені композиційні структури, жанри, стилі) вокальної музики характеризуються в семантичному аспекті тим, що вони виконуються не інструментом, що так чи інакше імітує чи моделює людську поведінку, а співаком чи співачкою,

тобто живою людиною, поведінка якої органічно чи дисгармонічно вступає у взаємодію з музичним і словесним текстами. Дана семантика може бути визначена як артистична. Вона також може бути піддана типологічному вивченню.

Подальше дослідження проблеми передбачає розробку питання щодо типології артистичної семантики вокального виконавства, зокрема виявлення можливостей, які надають означеній стороні інтерпретації музичний і вербальний тексти. Інший напрямок дослідницької роботи над темою полягає в уточненні можливостей вербальної інтерпретації вчителем виявлених семантичних властивостей вокального твору. Потребують подальшого вивчення і питання методики вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в напрямку вирішення на основі герменевтичного підходу художньо-образних завдань музичного виконавства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гнатюк Дмитро. Мелодика слова. Електронний ресурс. Код доступу: <http://kulturamovny.univ.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine15-4.pdf>
2. Дмитренко, Наталія (2014). Явище синтезу мистецтв як літературознавча проблема // *Studia methodologica*, ISSN 2307-1222, No. 39. С. 118-124.
3. Дуган Ю. (2017). Образ та семантика вокального мистецтва. Сучасна музика (Шанхай), № 3. С. 10-16.
4. Москаленко В. Г. (1994). Творческий аспект музыкальной интерпретации (Кпроблемаанализа). – К.: Мін. культ. України, КГК. – 157 с.
5. Олексюк О. М., Ткач М. М., Лісун Д. В. (2013). Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колект. монограф. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 164 с
6. Павлюк, Надія; Смокович, Тетяна (2018). Музыка і слово: матеріально-звуковий аспект // *Педагогічний часопис Волині*. – № 4 (11).
7. Степанова Л. В. (2016). Методологічні основи дослідження герменевтичної компетентності майбутніх викладачів музики та хореографії. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. – Суми, Вип. 2 (8). – С. 32–42.
8. Hatten, Robert (1996). Grounding Interpretation: A Semiotic Framework for Musical Hermeneutics. *The American Journal of Semiotics* 13, Iss. 1–4.

Factors of artistic semantics of vocal music

Serhii Vasylovych Shyp
 Doctor of Art Studies, Professor,
 Professor of the Department of Musical
 Art and Choreography
 The State Institution «South Ukrainian
 National Pedagogical University
 named after K. D. Ushynsky»
 ORCID: 0000-0003-2569-4240

Liang Yujin
 Graduate Student of the Department
 of Musical Art and Choreography
 The State Institution «South Ukrainian
 National Pedagogical University
 named after K. D. Ushynsky»
 ORCID: 0009-0001-6409-3424

General and specific semantic properties of vocal music are considered in the article, which should serve as guidelines for the hermeneutic actions of representatives of musical education in their performance and verbal-pedagogical activity. A wide range of vocal works is considered and analyzed with a view to typical semantics in the aspects of the characteristics of the voice as a physical instrument, age and gender properties of vocalists, a quantity of performers, and the interaction of singing with other means of artistic expression. Special attention is paid to the semantics of the verbal text, which is associated with the musical text. The authors claim that is necessary to understand the complexity of the linguistic organization of music and verbal text, as well as all the possibilities of interaction between these texts, both on the grammatical and rhetorical levels of organization. These complex relationships must necessarily be taken into account in an objective hermeneutical analysis of vocal works with verbal text. Understanding the general and specific factors of the artistic semantics of vocal music is a condition for the hermeneutic competence in the field of art education, in particular teacher's ability to understand, reproduce in sounds and explain by verbal means the artistic and figurative content of a musical work.

Key words: vocal music, musical art teacher, musical performance training, hermeneutic competence, semantics of art, interpretation, typological approach.

Галина Юріївна Ніколаї
Бянь Наньнань

Антропологічні засади підготовки викладачів мистецького профілю

УДК 371:378.013:7
DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.14>

Галина Юріївна Ніколаї
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри музичного
мистецтва і хореографії
ДЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID: 0000-0001-6751-1209

Бянь Наньнань
здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти
ДЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID: 0009-0009-3898-8134

У статті визначено антропологічні засади підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю. Антропологію потрактовано як розгалужену систему дисциплін (культурна, педагогічна, психологічна, музична антропологія), виявлено її зв'язки з етнологією. З огляду на сучасні тенденції розвитку вітчизняної мистецької педагогіки вищої школи обґрунтовано нову антропологічну дисципліну – мистецьку антропологію. Висвітлено музично-антропологічні контексти вокально-виконавської саморегуляції. Методологія дослідження вибудована з огляду на принцип історизму, антропологічний, культурологічний, феноменологічний і компаративний підходи. Серед використаних наукових методів переважають аналітичні, зокрема структурний і функціональний. Показано, що в теоретичній складовій вищої мистецької освіти особливої ваги набувають аксіологічні й естетичні аспекти антропології. Висвітлено ідеї вітчизняної християнської антропології. У ході презентації антропологічних засад підготовки викладачів мистецького профілю задіяно концепцію трьох світів К. Поппера та структуру естетичного переживання, запропоновану Романом Інгарденом. Вказано на невідворотність сучасних глобалізаційних трансформацій, які змінюють антропологічні контексти, коли національні культури перестають бути самодостатніми і не можуть існувати у взаємній ізоляції з огляду на зростаючу мобільність і рухливість суспільств та розвиток засобів комунікації.

Ключові слова: мистецька антропологія, методологічні засади, підготовка майбутніх викладачів мистецького профілю, вокально-виконавська саморегуляція.

Постановка проблеми та огляд літератури.

Антропологічні засади підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю викристалізувалися у процесі становлення і розвитку антропології та її окремих галузей. Сьогодні вона становить розгалужену систему дисциплін, серед яких культурна антропологія, педагогічна антропологія, психологічна антропологія, музична антропологія тощо. Останню часто трактують у контексті зв'язків з етнологією і музикологією, а особливо – із фольклористикою. Наголосимо, що використання антропологічного підходу дозволяє трактувати музику як універсальну, видоспецифічну людську систему символічної комунікації.

Сьогодні у пошуковому полі української науки починає активно розвиватись нова дисципліна – мистецька антропологія, яка тісно пов'язана з іншими гілками антропології. Оскільки всі вони формують методологічні засади дослідження підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, вважаємо, що детальний розгляд розгалуженої системи антропології й формулювання відповідних засадничих положень саме на часі.

Витоки антропології слід пошукувати у спадщині старожитніх філософів Демокрита й Тита Лукреція Кара, які запропонували перші концепції антропосоціогенезу, та Гіппократа з його ідеєю щодо прямого впливу природно-географічних факторів на політичні й соціально-психологічні явища. Доба великих географічних відкриттів породжує концепцію «щасливого дикуна» в антропологічних

ескізах Дені Дідро, Мішеля де Монтеня, Жана-Жака Руссо.

Поширення принципу історизму у науковій сфері та значний масив етнографічних досліджень у XIX столітті визначає одну з основних течій культурної антропології в річищі етнології, а функціональний підхід, що був застосований на початку минулого століття Броніславом Малиновським та Альфредом Радкліфф-Брауном, дозволив трактувати культуру як системи нормативних, ціннісних, ритуальних і звичаєвих функцій.

Антропологічно-філософські погляди видатних українських мислителів Г. Сковороди, М. Костомарова, Т. Шевченка, П. Юркевича, Д. Чижевського, О. Кульчицького та ін. методологічно спрямовували українських освітян у річище християнського персоналізму. Представники філософії освіти І. Зязюн та А. Шолтисек визначають антропологічні засади сучасної педагогіки, зокрема мистецької.

У річищі здатності людини управляти своєю психікою (особливо в умовах концертного виступу) саморегуляцію, як специфічну активність, що має на меті оптимізацію власних станів, досліджують А. Бандура, Г. Грибенюк, П. Жане В. Зарицька, Дж. Гросс та інші.

Мета статті полягає у визначенні антропологічних засад дослідження проблем підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю, що конкретизовано в завданнях стосовно обґрунтування предмету мистецької антропології та висвітлення музично-антропологічних контекстів вокально-виконавської саморегуляції.

Методологія дослідження вибудована з огляду на принцип історизму, антропологічний, культурологічний, феноменологічний і компаративний підходи задля висвітлення генези розгалуженої системи антропологічних теорій та обґрунтування нової дисципліни – мистецької антропології. Серед використаних наукових методів переважають аналітичні, зокрема структурний, функціональний та порівняльний аналізи, а також методи узагальнення та систематизації наукової думки.

Результати та їх обговорення. За результатами компаративного аналізу стає очевидним термінологічний плюралізм у трактуванні змістового навантаження поняття «антропологія» та його специфікацій в різних країнах. Так, вже півтора століття активно розвивається культурна антропологія, місією якої вважають пояснення всього розмаїття матеріальної та духовної культури в різні історичні епохи й у різних народів світу. Зокрема, у вітчизняних джерелах культурну антропологію переважно трактують як частину етнології стосовно біологічної та фізичної природи людини. У США, де наприкінці XIX століття власне й виникла культурна антропологія, її отожднюють з етнологією, а у Великій Британії частіше використовується поняття «соціальна антропологія».

За результатами систематизації наукової думки можемо стверджувати, що педагогічна антропологія має тісні зв'язки із соціальною антропологією і взагалі носить міждисциплінарний характер. Зокрема, педагогічна антропологія влітає в соціокультурний контекст психологічну теорію, пошукує проявів культурних універсалій певних етнічних спільнот в підсвідомих і надсвідомих структурах психіки, враховує положення філософської антропології, християнського персоналізму, герменевтики, семіотики тощо. Антропологічне розуміння людини як частини природи закладає у свій дидактичний принцип природовідповідності Ян Амос Коменський, а антропологізм Костянтина Ушинського корелюється з гуманістичним принципом організації навчання і виховання відповідно до законів становлення і розвитку особистості (Богуш, 2017). Отже, можемо стверджувати, що педагогічна антропологія включає у свою проблематику людину, її буття, біологічні й культурні програми й механізми розвитку, перцепцію, мотиви поведінки, працю і гру, освітнє середовище тощо.

Антропологічне забарвлення мають ідеї християнського персоналізму. Професор Януш Тарновський, якого в Польщі називають Корчаком у сутані в дисертації *“Problem chreścijańskiej pedagogiki egzystencjalnej”* виділив такі важливі антропологічні характеристики виховання, як інтра- та інтерактивність, людяність, невизначеність, перманентність і трансгресивність. У подальших дослідженнях науковець розробляє педагогіки діалогу, «педагогіку з людським обличчям, укорінену на християнському ґрунті, яка виражається в автентичному діалозі» (Tarnowski, 1993, 38).

За Тарновським *людяність*, елімінуючи асиметричність інтеракції суб'єктів виховного процесу, повинна стати первинною основою виховання. Людяність полягає у спрямованості на діалог з Іншим і з самим собою. Без здатності до такого діалогу, коли замість відкритості на Іншого домінують впевненість у собі та організаційна спритність, існує можливість розв'язання тільки зовнішніх конфліктів (Tarnowski, 1993, 68).

Наші дослідження засвідчили, що християнсько-педагогічний вимір притаманний спадщині таких видатних українських мислителів, як Г. Сковорода, М. Костомаров, Т. Шевченко та ін. У працях П. Юркевича, Д. Чижевського, О. Кульчицького розроблялася духовно-пізнавальна категорія «сердечності». Григорій Сковорода вважав серце вічною цінністю, що розриває покрови смертності й уводить людину в безодню Божественного Буття (Ніколаї, 2007, 129). «Філософія серця» Памфіла Юркевича яскраво втілює специфіку української ментальності, маніфестуючи сутність людини в її духовному житті, яке має нерациональну форму існування та осягає світ через натхнення та одкровення (там само).

Сьогодні антропологічна проблематика кардинально змінює свої вектори. У новому тисячолітті з позицій культурної антропології наше суспільство здавалося б задовольнило свої довгі очікування – культура і мистецтво нарешті отримали свободу, але, нажаль, свободу негативну, свободу від багатьох зовнішніх і внутрішніх обмежень на межі свавілля, звільнившись не тільки від цензури, але й, коли зникли зовнішні бар'єри для глобальних контактів, від тиску патріотичних та моральних зобов'язань. Євроінтеграційні процеси на пострадянському просторі вивільнили митців не тільки з лабетів соціалістичного реалізму, але й із зони постійної боротьби за національне самоствердження, що позбавило їхні твори універсального суспільного резонансу, а їх самих – громадянської харизми. До початку повномасштабного вторгнення українська культура поступово втрачала німб унікальності, що був народжений її історичною місією та багатовіковими стражданнями під штампом Малоросії.

Входження у світ глобальної культури принесло мистецтву незнані виклики. Приєднання до «глобального села» (Маршал Маклюєн) споводувало ґвалтівний наступ масової культура. Звільнення від кайданів авторитетів і канонів призвело до втрати універсальних цінностей і загальної дезорієнтації. З активізацією синергетичного підходу на горизонті замаячив хаос занепаду – справжній чи позірний.

Сьогодні, разом із усвідомленням невідворотності сучасних історичних трансформацій, при-

ходить розуміння того, що національні культури перестали бути самодостатніми і не можуть нині існувати у взаємній ізоляції з огляду на зростаючу мобільність і рухливість суспільств та розвиток засобів комунікації, для яких національні кордони перестають бути перепоною. З другого боку, нині збільшується прірва між поколіннями, які, не відрізняючись хронотопічно, живучі в одному часі і просторі, практично знаходяться в різних світах. Вони мають свій тезаурус і власні символи, різняться когнітивними категоріями та патернами почуттів. Їх моделі спілкування, міфи і бачення майбутнього неспівставні. Це вже не просто різні соціальні групи, середовища або верстви – це фактично різні культури.

Стає очевидним, що культурна антропологія, втрачаючи свій предмет у сфері корінних культур і порушуючи усталені кордони, починає виходити за рамки вивчення національної ідентичності, а саме поняття нації трансформується під впливом економічної та культурної інтеграції на глобальному та європейському рівнях. В означених умовах поява такого нового антропологічного напрямку як мистецька антропологія видається логічним, оскільки мистецтво завжди оперативно віддзеркалювала зміни у реляціях людини і світу. Наголосимо, що в сучасних реаліях мистецтво та його функції підлягають кардинальним трансформаціям, які серйозно впливають і на специфікацію предмета мистецької антропології. Якщо раніше він був зосереджений на етносі, то нині панування мультикультуралізму потребує внесення до нього значних коректив.

Мультикультуралізм сьогодні не зводиться до відмінностей у смаках та розвагах, він сягає самих основ антропологічного бачення і розуміння світу. Принцип культурного релятивізму, згідно з яким пізнати інших можна лише прийнявши їхню точку зору, стосується не тільки племен, які зберегли в диких джунглях первісні традиції, але й тих, кого ми щодня зустрічаємо на вулиці. Мультикультуралізм, навіть якщо він змушує відкривати для себе чужість у рідному суспільстві, є потенційним джерелом культурного багатства і сили, родючим ґрунтом для розвитку творчості.

У культурно-антропологічних вимірах серйозну загрозу людині несе із собою мультимедійний світ масового культурного споживання, котрий виявляється набагато більшим, ніж просто потік наворочених гаджетів і глянцевиx упаковок. Оснащений інструментами економічної та організаційної ефективності, він здобуває все більшу владу над розумом, почуттями і тілом людини. Сьогодні остання стикається з новим антропологічним виміром культури, її новою формою, новим типом переживання світу, що є небезпечним не стільки самим по собі, скільки своєю претензією на винятковість. Світ колективної галюцинації дедалі досконаліше імі-

тує і замінює реальність, намагаючись створити ілюзію окремого, завершеного світу, з якого немає повернення до реальності.

Фантомний Мак-Світ, запрошуючи людину в космос поп-культури, здається, дозволяє їй миттєво компенсувати цивілізаційну відсталість і культурний прогрес. Мак-Світ лікує тубільні комплекси, експлуатуючи слабкості людської природи, замість свободи індивідуального вибору пропонує моделі масового споживання товарів і відчуттів. У цьому світі запланованих сюрпризів знаходять вираження лише ті проблеми, для яких є готові рішення, і лише ті прагнення, які можуть бути задоволені спектром пропонованих послуг. Мак-Світ реалізує всі мрії, бо сам їх створює.

Уважаємо, що культурна і мистецька антропологія (не лише як певна галузь знань, а й як джерело особливого роду уяви та чутливості) надає базову перспективу для розпізнавання ситуації, потреб і потенціалу людини, а також зручний інструмент активного впливу на неї, що дозволяє звертатись до первинного й елементарного в людському досвіді.

На початку нового тисячоліття ідеї культурної антропології безсумнівно вплинули на філософське осмислення загальної кризи системи освіти Іваном Зязюном, який вважав основними її (кризи) причинами дефіцит культури, технократичне перевантаження освіти, трансляцію знань у відчуженій формі без залучення емоційної сфери особистості, перенасиченість предметного змісту знаннями за відсутності смислів (Зязюн, 2006, 33). У річищі антропологічного підходу подолання цієї кризи можливо за умов модернізації освіти, глобальною метою якої стане людина культури, яка здатна з максимальною ефективністю реалізувати свої інтелектуальні та моральні можливості, індивідуальні здібності, людина, якій притаманні потреба і пристрасть до самореалізації (Зязюн, 2006, 34-35). Академік наголошував, що у змісті освіти культура відображається у філософських ідеях, смислах, духовних цінностях і, насамкінець, у творах мистецтва (там само). Отже, стає очевидно методологічна роль мистецької антропології.

Результати аналізу і систематизації значного масиву наукових джерел засвідчили, що в середині минулого століття в річищі антропології починає активно розвиватись її музична гілка. Сильні емоційні асоціації, які викликає музика, роблять її одним з найважливіших критеріїв відчуття унікальності, ідентичності та вищості етносів по відношенню до інших. Зауважимо, що традиційна музична культура певної спільноти ґрунтується на узгодженій, конвенціоналізованій системі музичної поведінки, яка однаковою мірою стосується функцій, виконання і внутрішньої організації музики. Моделі поведінки, сформовані традицією, передаються усно і не піддаються критичному осмис-

ленню. Цікаво, що усний характер трансмісії сприяє стабільності музичної культури.

Антропологічні розвідки засвідчили, що музична поведінка членів етнічної спільноти є спонтанною і безпосередньою, тобто функції радників і реципієнтів музичної комунікації на цьому етапі відсутні, а музична соціалізація, тобто музичне виховання, є формальним. Знаменно, що спонтанна музична творчість індивіда в народній культурі не пригнічується, однак підлягає контролю, що накладається традицією. Музика також не є об'єктом естетичного споглядання і підлягає оцінці насамперед щодо відповідності традиції.

Поступово в наукових розвідках з'являється чітке розмежування між музичною антропологією та фольклорною антропологією. Відмінність між ними стосується предмета дослідження, тобто вивчення музики в народній культурі, яка розглядається як відносно ізольоване та інтегроване ціле. Відповідно до так званої глобальної концепції, сфери культури не розмежовуються, а символічна діяльність, до якої належить в тому разі й творення музики, включається в повсякденну поведінку. У той же час музична культура громадянського суспільства розглядається як внутрішньо цілісна підсистема всієї культурної системи.

В результаті еволюції наукової думки відбулось уточнення предмету музичної антропології. Як наукова дисципліна, вона описує й пояснює еволюційний процес людської музики й музичної культури у зв'язку з біологічною еволюцією і на тлі природного середовища. Музична антропологія містить у собі проблеми походження музики, включаючи: акустичні системи тварин і людиноподібних; еволюцію когнітивних механізмів музичного продукування та сприйняття; дослідження еволюції музичної культури; компаративні дослідження функцій музики та її використання у всіх людських культурах. Вивчаючи людину та її звукове середовище в контексті еволюції музичної культури, музична антропологія сьогодні активно досліджує реалії функціонування музики в масовій культурі. Означене становить серйозну методологічну базу для обґрунтування механізмів саморегуляції людини/індивіда, зокрема у процесі вокально-виконавської діяльності.

У контексті мистецької та музичної антропології особливої ваги набувають аксіологічні й естетичні аспекти, які активно розроблялись у минулому столітті в річищі феноменології. Тому звернемось до розвідок знаного польського філософа Романа Інгардена, талановитого учня й послідовника Едмунда Гусерля, який використав феноменологічний апарат для розв'язання аксіологічних та естетичних проблем, що збагачують антропологічні контексти. Уже у своїй першій монографії «*Das literarische Kunstwerk*» (1931), польське видання якої було здійснено під назвою «*O dziele literackim*»

Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury (Ingarden, 1960) значно пізніше, Р. Інгарден досліджує проблему існування цінностей у творах мистецтва, що стає потім предметом його досліджень у сфері естетики й завершується створенням власної теорії естетичного переживання. У працях філософа «*Przeżycie – dzieło – wartość*» (Ingarden, 1966) та «*Utwór muzyczny i sprawa jego tożsamości*» (Ingarden, 1973), обґрунтовується положення про твір мистецтва, який становить для свідомості інтерсуб'єктивний багаторівневий інтенціональний предмет. І хоча музичні твори реально існують на фундаменті художньої форми, але тільки як можливість доокреслення твору, що реалізується за участі актів естетичної перцепції, переживання та уяви в ході конституювання особистого естетичного предмета. У музичній партитурі фіксується тільки ідея, оскільки в нотному записі твір існує потенційно, а правдивого життя набуває лише у процесі озвучування й перцепції (Ніколаї, 2007, 136-137).

Пояснимо докладніше феномен «доокреслення», під яким Роман Інгарден розуміє індивідуальну побудову структури твору і надання їй певних смислів і емоційного значення. Багатомірність і багатофазовість перцепції музичного твору зумовлює відповідну структуру естетичного переживання. У першій фазі народжується «вступна емоція», з'являється відчуття швидкоплинної приємності, гамується буденний плин життя, никнуть звичайні інтереси й думки (Ingarden, 1957). Перша фаза переживання закінчується підміною практичної орієнтації індивіда на естетичну і переходить у другу фазу, де відбувається наочне схоплення (перцепція) тієї самої якості, яка викликала емоції. Змістом третьої фази стає конституювання, тобто офіційне оформлення естетичного предмета. У наступній фазі переживання напруження, що було викликано динамізмом створення естетичних якостей, поступово спадає і запускається процес контемпляції (споглядання) сприйнятого твору. В означених фазах перцепції індивід, на думку Р. Інгардена, за участі спектру психічних функцій компонує власну структуру мистецького твору, надаючи їй певного емоційного значення, тобто доокреслює її (там само).

На нашу думку, до антропологічного виміру музичного твору можна віднести ідеї Романа Інгардена стосовно квазічасового характеру музичного твору та пізнання його «самого в собі», розрізняючи звукові компоненти (мелодію, гармонію, ритм) і незвукові – квазічасову структуру, рух і форму, що є раціональним упорядкуванням звукової основи, через яку «просвічується безодня ірраціонального» (Ingarden, 1973, 115–116). Філософ маніфестує наявність специфічних для музичних творів емоційних якостей, які особливим чином впаяні у звукову форму. Знаменно, що означені

емоції мають надзвичайну силу впливу на індивіда та є «такими пронизливими, як ні в якому іншому мистецтві» (там само).

Зауважимо, що евристичний потенціал новітніх освітніх теорій базується, крім іншого, на філософсько-антропологічних засадах, які посилюються через конструкти гуманістичної психології А. Маслоу і К. Роджерса, філософії життя В. Дільтея і міжкультурної комунікації Е. Холла. Означене, побільшує значення музики як сфери життєвого самовизначення людини, у тому разі й вокально-виконавської саморегуляції.

У вирішенні проблеми вокально-виконавської саморегуляції не слід легковажити й думкою знаного польського філософа Адольфа Е. Шолтисека про те, що антропологія, відповідаючи на питання, в чому полягає сутність людини, ким вона є, що їй дано від природи і що вона може набути, є однією з п'яти опор, на яких тримається педагогіка (Szołtysek, 1998, 20). Згадаємо і про патерни культурної особистості, яка в умовах інформаційної цивілізації може втратити аксіологічні пріоритети академічного вокального мистецтва.

Наголосимо також, що з огляду на теорію трьох світів К. Поппера, де Світ-1 – світ фізичних явищ та Світ-3 – світ ідей, теорій, аргументів, смислів, логічних відношень, можуть здійснити інтеракцію тільки за посередництвам Світу-2 – світу ментальних та психічних станів свідомості, зокрема, духовного світу людини, світу людської суб'єктивності, тобто світу мислення та емоцій (Popper, 1994), причому найкращим інструментом ірраціонального пізнання взаємовідносин людини і світу як предмету антропології стає музичне мистецтво.

Антропологічний підхід властивий і когнітивній психології, де вирішальним фактором успішної саморегуляції вважається соціальне середовище, коли відповідно до соціальної ситуації і згідно внутрішніх стандартів процеси саморегуляції забезпечують здатність оцінювати і коригувати власну поведінку. За А. Бандурою, феномен саморегуляції розглядається в одному ряду з самоконтролем та самоефективністю і містить самостереження, самооцінку й самозвіт (Bandura A. 1991).

На нашу думку, вирішення проблеми саморегуляції має особливе значення, з одного боку, для оптимізації підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, а з другого – для успішної концертно-виконавської, особливо вокальної діяльності. Слідом за П. Жане вважаємо здатність до саморегуляції найважливішим критерієм ступеня розвитку особистості, коли вона керується сталою системою внутрішніх вимог, що була вибудована завдяки процесу опосередковування соціальних норм і цінностей (Бянь Наньнань, 2023).

Отже, дослідження музично-виконавської діяльності як способу буття людини в універсумі культури потребує конструювання певних антропологічних

засад. Вони передбачають врахування цивілізаційних тенденцій розвитку, осмислення людини як об'єкта і суб'єкта вокально-виконавської діяльності, а також змісту і способів трансляції культурних цінностей, зокрема музичних артефактів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Визначення антропологічних засад дослідження проблем підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю спирається на розгалужену систему дисциплін (культурна антропологія, педагогічна антропологія, психологічна антропологія, музична антропологія тощо). Поява нової дисципліни «мистецька антропологія» видається логічною, оскільки мистецтво, зокрема музичне, завжди оперативного відзеркалювало зміни у відношеннях людини і світу.

Невідворотність сучасних глобалізаційних трансформацій змінює антропологічні контексти мистецької освіти у вищій школі, оскільки національні культури перестали бути самодостатніми і не можуть нині існувати у взаємній ізоляції з огляду на зростаючу мобільність і рухливість суспільств та розвиток засобів комунікації. Тому у наших подальших наукових розвідках плануємо продовжити вивчати проблеми мистецької антропології.

ЛІТЕРАТУРА

- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*, №. 38, Lincoln: University of Nebraska Press, p. 69–164.
- Ingarden, R. (1966) *Przeżycie – dzieło – wartość*. Kraków.
- Ingarden, R. (1973) *Utwór muzyczny i sprawa jego tożsamości*, Kraków.
- Ingarden, R. (1957) *Studia z estetyki*, Tom I, Warszawa
- Ingarden, R. (1960) *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury*. Warszawa.
- Popper, K. (1994). *Knowledge and the Mind-Body Problem: In Defence of Interaction* (ed.), Routledge.
- Szołtysek A. E. (1998) *Filozofia wychowania: ontologia, metafizyka, antropologia, aksjologia*, Toruń: Wydaw. Adam Marszałek
- Tarnowski J. (1993) *Jak wychowywać?* W-wa: ATK
- Богущ А. М. (2017) Становлення і розвиток педагогічної системи К. Д. Ушинського. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*, № 1, 7–12.
- Бянь Наньнань (2023), Феномен саморегуляції у психолого-педагогічному дискурсі, *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики*, Матеріали X Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, Переяслав
- Зяюн І.А. (2006) Естетичні засади розвитку особисті, *Мистецтво у розвитку особистості*, Чернівці: Зелена Буковина, 14–36
- Ніколаї Г.Ю. (2007) *Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність*, Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Anthropological foundations of art teachers training

Halyna Yuriivna Nikolai
DSc in Education, Professor,
Professor of the Department
of Musical Art and Choreography
South Ukrainian National
Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky
ORCID: 0000-0001-6751-1209

Bian Nannan
PhD Student
Department of Musical Art
and Choreography
South Ukrainian National
Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky
ORCID: 0009-0009-3898-8134

The article reveals anthropological foundations of future art teachers training. Anthropology is defined as an extensive system of disciplines (cultural, pedagogical, psychological, musical anthropology), its connections with ethnology are revealed. Taking into account the current trends in the development of domestic art pedagogy of higher education, a new anthropological discipline – art anthropology – is substantiated. The musical-anthropological contexts of vocal-performing self-regulation are highlighted.

The research methodology is based on the principle of historicism, as well as anthropological, culturological, phenomenological and comparative approaches. Among the used scientific methods, the analytical, in particular structural and functional, prevail. It is shown that axiological and aesthetic aspects of anthropology acquire special importance in the theoretical component of higher art education. The ideas of domestic Christian anthropology are highlighted. In the course of the presentation of the anthropological foundations of art teachers training, K. Popper's concept of three worlds and the structure of aesthetic experience proposed by Roman Ingarden were used. The inevitability of modern globalization transformations, which change anthropological contexts, when national cultures cease to be self-sufficient and cannot exist in mutual isolation in view of the growing mobility of societies and the development of communication means, is pointed out.

Key words: artistic anthropology, methodological foundations, future art teachers training, vocal-performing self-regulation.

РОЗДІЛ 2. МОДЕРНІ ПОШУКИ У ПРОСТОРИ МИСТЕЦТВА

Андрій Михайлович Никифоров

Матаідеалізм або теоретико-методологічний концепт авторського художнього стилю

УДК 377/378.09:74/75(477)“18/193”

DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.15>

Андрій Михайлович Никифоров
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри образотворчого
мистецтва та дизайну
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID: 0000-0002-0576-980X

У дослідженні розкривається теоретико-методологічна модель розробки авторського художнього стилю – Матаідеалізму. Визначено термін Матаідеалізм як художній стиль, котрий ґрунтується на метамодерністському розумінні стану сучасної культури, відноситься до предмета як до ідеалізованої конструкції, керується науковим і метамодерністським підходами та вільно використовує і поєднує модерністські й постмодерністські методи. Розкрито відношення до предмета як до ідеалізованої конструкції, що підпорядкована ідеї художнього твору і може одночасно мати усі історично сформовані в мистецтві типи відношень (несвідомого відтворення, свідомого наближення і свідомого віддалення). Науковий підхід забезпечує як системність дослідження, так і служить універсальною мовою вираження логіки мистецьких пошуків. Метамодерністський підхід дозволяє поєднувати різні спеціально-наукові мистецькі методи формоутворення (осьової побудови, пластичної побудови, символізму, конструктивізму, абстракції, кристалізації форми). Особливості практичного використання мистецьких методів показано на прикладах авторських художніх творів – «Все йде, все минаєш», «Ті, що пізнали Добро і Зло», «Святий Юрій». Кожен із творів втілює загальну концепцію, структуру образу, що відображає ідею, послідовність та особливості використання художніх методів формоутворення й організації композиції. Метод осьової побудови дозволяє урівноважувати композицію та передавати складний рух форми. Через використання методу символізму залучаються слова-символи, що збагачують комунікацію глядача та художника. Метод абстракції служить для узагальнення другорядного. На основі конструктивного методу розробляються структури форми, котрі підпорядковані ідеї твору. Метод пластичної побудови використовується для вирішення ступеня напруженості форми, її пластичності через поєднання прямої та кривої в одній лінії. За допомогою методу кристалізації форми виробляється єдине пластичне рішення синтетичної композиції.
Ключові слова: матаідеалізм, метамодернізм, теорія та методика образотворчого мистецтва, художній стиль, художній метод, скульптура.

Постановка проблеми. Образотворче мистецтво як сфера знань знаходиться у постійному розвитку, що визначений її відношенням і взаємним впливом як частини до цілого – глобального культурологічного процесу розвитку. Ці відносини щоразу ставлять нові виклики перед митцем, приводять його до нових практик, теоретичних та методологічних пошуків на шляху створення художніх образів, розвитку мистецької дискусії, котру він підтримує. Разом із тим, насичений постінформаційний простір мистецтва сучасності по-новому актуалізує діалог навколо художнього твору стосовно необхідності пояснювати мистецтво, у тому числі й через використання наукових підходів.

Аналіз актуальних досліджень. Підґрунтям для розробки проблеми послужив масив досліджень художників, мистецтвознавців та теоретиків українського авангарду від початку ХХ ст. і до теоретиків культури та методології науки початку ХХІ ст. Особливий інтерес до українського авангарду зумовлений появою раніше маловідомих, або не опублікованих рукописів українських художників модерністів, чії праці знову побачили світ під редакцією Дмитра Горбачова (Горбачов, 2020а, 2020б, 2020в). Так,

з публікацій Олександра Богомазова, Казимира Малевича, Михайла Бойчука, Олександра Архипенка, Василя Кандинського перед нами розкриваються витоки зародження мистецтва модерну, мистецького діалогу, у центрі якого, зокрема, постали питання свідомого відходу від об'єкта, роботи з простором, рухом, синтезом форми та стилю і діалогу між глядачем та художником. Особливої уваги заслуговує переклад монографії Олександра Архипенка «50 років творчості (1908–1958)», де автор демонструє інтуїтивну логіку мислення художника (Архипенко, 2009). У праці «Notes on metamodernism» науковці Т. Вермюлен і Р. Ван ден Аккер представляють інноваційне бачення сучасного стану культури, що дозволяє поєднання методів (зокрема й наукового) зі спадщини модерну і постмодерну (Vermeulen, Van den Akker, 2010). Поштовхом до розробки теоретико-методологічної складової нашого дослідження стали праці сучасних науковців: Г. Ніколаї (Ніколаї, 2013), О. Сухомлинської (Сухомлинська, 2007), Є. Хрикова (Хриков, 2018), Р. Шмагала (Шмагало, 2005).

Мета нашого дослідження – розкрити теоретико-методологічні засади розробки авторського

художнього стилю на прикладі серії власних творчих робіт.

Методологія дослідження. У процесі розвитку даного концепту автор керується науковим підходом, котрий забезпечує системність дослідження, прозорість та доступність матеріалу для більш широкого кола читачів, котрі можливо не звикли аналізувати «несвідоме художника», чи потребують більш повної аргументації. Поряд із тим, як підхід ми використовуємо концепцію метамодернізму, що дозволяє органічно поєднувати різні художні методи, притаманні часто віддаленим як за часом, так і по-суті стилям та сферам пізнання, виходячи (коли це необхідно) за хронологічно-культурні рамки відношення модерну-постмодерну.

Відповідно до підходів авторського стилю використовується ряд взаємодоповнюючих художніх методів (Никифоров, 2019). Під художніми методами ми розуміємо спеціально-мистецькі методи, котрі розроблені автором твору, або адаптовані ним відповідно до специфіки творчої діяльності і більш предметно орієнтовані ніж загальнонаукові методи логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, узагальнення, індукція, дедукція та інші), котрі також застосовуються, проте як базові прийоми формоутворення.

Серед спеціально-мистецьких методів, котрі ми використовували у нашій розробці варто виокремити наступні:

- класичний *метод осьової побудови* композиції, що характерний для академічного мистецтва, також часто притаманний авангардним напрямкам скульптури. Оскільки кругла скульптура завжди залишається матеріальним об'єктом, органічно для людського сприйняття врівноважити цей об'єкт у просторі. При цьому вісь рівноваги і стане центром простої осьової побудови, що організує конструкцію силових ліній композиції твору в різних варіаціях, як-от: по спіралі, зі сходженням в одній точці, з розходженням від точки, паралельно, або у їх поєднанні;

- *метод символізму* дозволяє використовувати уже сформовані образи культури як символи, що не обов'язково покладені в основу сюжету, однак дозволяють вести більш глибокий діалог з глядачем, апелюючи до його аналітичного сприйняття;

- *метод конструктивізму* застосовується для формоутворення, підпорядкованого генеральній ідеї, коли зміст вимагає виходу за рамки узагальнення природи і побудови іншої виразної форми;

- *метод абстракції* уможливилує обрати ступінь узагальнення другорядного елемента та підкреслити основний;

- *метод кристалізації форми* використовується для збереження цілісності, оскільки низка різних авангардних методів у творі, де внутрішня структура композиції виставляється на показ, породжує грані, котрі вимагають осмисленого відношення;

- *метод пластичної побудови* застосовується для досягнення необхідного звучання форми через взаємовідношення прямої і кривої у рамках однієї лінії-грані.

Низка основних художніх методів (конструктивізму, символізму, осьової побудови, кристалізації форми, лінійно-пластичної побудови) не розглядаються нами як виключні ознаки метаідеалізму як стилю. Означені методи були необхідні для створення конкретної серії творів. Маємо підстави віднести їх до базових, якими ми користуємося для втілення нашого стилю, що передбачає їх доповнення, синтез, поєднання у різних комбінаціях, конструювання нових зв'язків між елементами, якщо цього потребує вирішення певної ідеї.

Результати та їх обговорення. Питання відношення до предмета по-різному розв'язувалися упродовж історії розвитку мистецтва. Як визначав Олександр Богомазов (Горбачов, 2020в), спершу художник робив несвідомі кроки до предмета, пізніше, з розвитком системи художніх знань, свідомо намагався відтворити предмет, і вже модерністи почали свідомо віддалятися від предмета. На нашу думку, можливо також зображати й ідеалізований предмет, котрий умоглядно сконструйовано для дослідження певної ідеї. Відтак, завданням мистецтва стає відтворення ідеї в образі. З таким ідеалізованим синтетичним предметом можна одночасно зберігати усі форми відношень, несвідомого наближення, свідомого відтворення і свідомого віддалення. Означене відношення до предмета буде проявлятися в художньому образі у поєднанні елементів різних стилів (наївного, академічного, абстрактного тощо). Мабуть, з цього варто почати, щоб окреслити метафізичні, ідеалістичні принципи творчості, котрими керується автор у власній художній діяльності. Окреслені принципи скоріше світоглядні, ніж спеціально-наукові, або художні, але саме вони формують модель творчого мислення – авторський художній стиль. Саме основи формування стилю, або ж теоретико-методологічні засади образотворчості, ми актуалізуємо у нашому дослідженні, спираючись на твердження Т. Вермюлена та Р. Ван ден Аккера стосовно того, що сучасні митці створюють стилі, а не окремі твори (Vermeulen, Van den Akker, 2010). Наразі вважаємо за необхідне зауважити, що в нашій розвідці свідомо використовуються твердження маніфестаційного характеру, оскільки, на нашу думку, саме маніфест – це те, що відділяє мистецтво від науки і виражає творчу волю художника.

Розвиваючи лінію дослідження стилів образотворчості спершу вважаємо за доцільне відштовхнутися від найвищого рівня узагальнення методики створення художнього твору та класифікувати стилі за двома категоріями: канонічною і патерністичною. Застосована класифікація обумовлена логікою використання художніх підходів та методів. Якщо

мета художника відтворити сформований образ і при цьому ним використовується чітка і регламентована послідовність методів, тоді стиль можна вважати канонічним. Якщо ж мета створити інший, або новий образ, методи використовуються вільно, зазвичай у рамках певної моделі художнього мислення (допускається помірне відхилення від установленої практики, привнесення власного бачення), такий стиль можна вважати патерністичним. Канонічні й патерністичні художні стилі формувалися на всьому протязі розвитку історії образотворчості, в них привносилася унікальна манера художника і це, звичайно ж, був не лише процес наслідування традиції. Поряд із тим активізувалися процеси формування саме індивідуальних стилів модернізму, коли свідоме використання різних методів одного стилю в поєднанні з іншим, або розробка нових методів образотворчості, породжувало новий стиль. Так, наприклад український футурист Олександр Богомазов, поєднавши метод кристалізації форми (характерний для кубізму та відтворення руху у футуристичній манері), створив унікальне явище – кубофутуризм, тим самим перетнув межі двох окремих стилів і перейшов до нового.

Наш час post-постмодерну, схарактеризований у Notes on metamodernism не як стиль, а як стан розвитку культури, при якому для художника стало можливо не еклектично поєднувати різні (не тільки мистецькі) модерністські й постмодерністські підходи та методи створюючи власний стиль. Послугуючись певним вихідним положенням щодо суб'єктивного розуміння образотворчості, керуючись визначеними принципами та за допомогою низки взаємоузгоджених художніх методів, можемо говорити про формування унікального авторського художнього стилю, котрий ми визначаємо як «Метаідеалізм». Указане термінологічне визначення стилю першою чергою обґрунтовано тим, що стиль є художнім і автор користується правом на його ідентифікацію. Проте, є й більш об'єктивні причини. Так, частка «Мета» відображає знаходження стилю у рамках метамодерністського розуміння стану культури та побудованого на його основі підходу до поєднання художніх методів. Частка «Ідеалізм» продиктована авторським принципом образотворчості, що ґрунтується на філософсько-ідеалістичному сприйнятті творчості. Поєднання двох часток терміну, з нашої точки зору, наповнює сенс визначення і відображає сутність сукупності переконань, якими користується автор у процесі образотворчості. Значення, що ми вкладаємо в термін «Метаідеалізм», не є спробою відображення або вирішення протиріч за допомогою мистецтва, а є намаганням дати розвиток першоджерелу творчості як осмисленій спробі пізнання через конструювання моделей ідей в художніх образах.

«Будь-яке складне знання набуває наукової форми», – таке твердження проголосив Гегель –

засновник класичної німецької філософії й один із провідних філософів-ідеалістів у передмові до своєї праці «Феноменологія духу» (Гегель, 2010). Мистецтво, як одна з форм пізнання, на своєму теперішньому етапі розвитку набула достатньої складності, щоб залучати наукові підходи та методи. Водночас, в постінформаційному суспільстві по-новому актуалізується питання необхідності пояснення мистецтва. Оскільки форми художньої творчості надзвичайно різноманітні, залучення наукової методології покликане виконувати функцію універсальної мови, розкриваючи генезу стилю, комплекс його зовнішніх (історичних, культурних) та внутрішніх зв'язків.

Наразі, необхідно зауважити, художня творчість – це складний, багатогранний вид діяльності й тому, у межах висвітлення концепції Метаідеалізму, керуючись науковим підходом, підкреслюємо найбільш суттєве в формуванні стилю і вимушені відкинути велику частку технічних подробиць, інтелектуальної діяльності, свідомого і несвідомого, чим керувався автор у процесі реалізації творчого задуму.

З метою наочної демонстрації практики Метаідеалізму як художнього стилю наведемо розбір особливостей методики його використання на конкретних прикладах. Такими прикладами обрано три авторські скульптури, що експонувалися на «Всеукраїнському трієнале. Скульптура-2023», а саме композиції: «Все йдеш, все минаєш», «Ті, що пізнали Добро і Зло», «Святий Юрій» (Дирекція виставок, довідка НСХУ № 102 від 17.08.2023 р.).

Композиція «Все йдеш, все минаєш» втілює образ людини, що не знаходить екзистенційних сенсів (фото 1). В історії мистецтва образ крокуючої людини часто пов'язувався з ідеєю людського буття. На наш погляд, можна простежити цю лінію від стародавнього Єгипту до пізнього модерну. Від єгипетських статуй крокуючих жерців, котрі проходили шлях буття, та статуй богів і фараонів, котрі буди живими богами втілювали сенс суспільного буття. Серед авторів визначних «крокуючих» скульптур варто відзначити Альберто Джакометті, котрого Жан-Поль Сартр визнавав художником-екзистенціалістом за його «Людину, що крокує» та інші твори цієї серії. Важливо окремо зауважити, що обрані відсилки до одних з найвизначніших «крокуючих» образів в історії мистецтва скульптури є настільки впізнаваними й очевидними, що це навіть перегукується з попартром у розрізі використання рішень на межі банальності й самовпевненості автора в продовженні розвитку такої масштабної теми. Виходячи з міркувань підсилення ефекту від використання очевидних рішень автором було використано заводний годинниковий ключ, як символ повторюваності, механічності людини, котрій не вистачає волі для спрямування своїх дій, і котра просто пливе

за течією, знаходячи спокій у розміреності буття. Використання ключа як готового предмету, котрий став частиною композиції, ілюструє процес перетворення за допомогою метамодерністського підходу вже сформованого стилю реді-мейд, котрий пройшов апробацію в історії розвитку образотворчого мистецтва у якості методу реді-мейд, що наряду з іншими підпорядкований синтетичному стилю. Це ряд міркувань, якими послуговувався автор у процесі розробки обраної теми. Окресленими міркуваннями продиктована послідовність основних художніх методів, котрі були використані у ході створення скульптури.

Найперший акцент структури композиції покладено на осьовий метод, котрий підпорядковано рівновазі руху. Логіка такого підпорядкування виходить із сутності образу крокуючої людини, котра задля поступального руху вперед виконує серію контрольованих падінь. Якщо умовно розділити круглу скульптуру на дві проєкції, то при спогляданні постаті «в фас» ми маємо можливість простежити форму трапеції, що розкривається до гори, а нижньою вузькою частиною врівноважується від стоп, які розташовані на лінії сталої рівноваги. На осі рівноваги постаті «у профіль» маємо можливість виокремити трикутник, в основу якого покладені крайні точки стоп, а «центр мас» зсунутий відповідно до напрямку руху. Далі, у рамках запропонованої логіки осей рівноваги простежуються інші, менш значні осі, навколо яких побудовані підпорядковані маси. Так, наприклад, ноги можна розглядати як дві осі, що протиставляються у відштовхуванні-впіранні й утворюють більш стійку, проте домірну конструкцію. Одночасно торс являє собою велику масу, що задає напрям руху, при цьому рух вперед більше виражений тощо.

У тісному поєднанні з осьовим методом використовується конструктивний метод. Особливості використання цього методу продиктовані принципом підпорядкування форми відносно ідеї композиційного твору. Виходячи зі згаданого принципу форма переосмислюється, стає лаконічнішою відносно природної. Автор вважає можливим генерувати нові конструкції, що не обов'язково підпорядковані анатомії руху, а можуть ґрунтуватися на самій ідеї. До прикладу руки, які постать композиції тримає в кишенях, показані як грані дугоподібної форми, котра у нижній частині певним чином переплітається, відображаючи складний вузол, але лише тією мірою, в якій це бачить необхідним автор. Відтак, пошук конструктивних рішень продиктований не лише необхідністю трактування об'ємів. У певних випадках він може бути викликаний бажанням ввести якийсь випадковий елемент, оскільки таке використання методу конструктивізму дає виняткову свободу і підбурює до експериментів. Так, наприклад з'явилася асиметрія фасу скульптури, де вздовж центральної

лінії ніби утворився розріз між двома різними конструктивними рішеннями, що в поєднанні зі зламом на ший створюють більш складну комбінацію гри світла і тіні підсилюючи враження руху. Тісно пов'язаний з конструктивним і метод кристалізації форми. Можемо зауважити, що означений метод виник у художників-кубістів, котрі працювали з простором конструюючи його по-новому. Зокрема, Пабло Пікассо відкрив грань форми розгортаючи простір до глядача так, ніби той одночасно може осягнути об'єкт із кількох зорових точок. Олександр Архипенко довго не визнавав себе кубістом і врешті-решт перестав це заперечувати, адже досяг кристалізації форми іншим шляхом, працюючи з матеріалами, такими як пластик чи листовая сталь, де цілком природно утворювались грані при згинанні. Поряд із тим, митець не змінював простір, а зображав його як порожнечу, утворюючи форму навколо. Натомість, Олександр Богомазов, котрий використовував метод кристалізації форми, на наш погляд, розламував картинну площину футуристичним стрімким тараном, і уламки такого простору як кристали скла розліталися по всьому полотну, ніби відкриваючи інший простір.

Зазначимо, що метод кристалізації форми використовується як продовження лінії конструктивізму, поєднуючи, або переплітаючи різкий перехід форми від світла до тіні через злам, чи з м'яким та поступовим переходом. Таким чином, наша скульптура не має бути обов'язково повністю кристалізованою, і кристалізація форми – це скоріше максимальне вираження внутрішньої структури композиції там, де це доцільно.



Фото 1. Андрій Никифоров, «Все йдеш, все минаєш», 2022 р., смола, сталь, ліплення, реді-мейд, лиття, 45x18x9 см.

У скульптурі «Ті, що пізнали Добро і Зло» в основу сюжету покладено питання пізнання крайніх форм проявів людяності/нелюдяності й наслідків набуття такого досвіду (фото 2). У композиції зображено дві персони – чоловіка та жінку, що перебувають у стані

між поєднанням/роз'єднанням і тримають у руці плід, який майже повністю ними з'їдено (пізнано). Саме процес поєднання/роз'єднання для автора був основною точкою формування проблеми твору, відправною точкою варіативності наслідків пізнання Добра і Зла, розуміння чи неприйняття, солідарності чи протиріччя, тобто осмислення.

Серед низки поєднаних методів, що використовувалися при створенні скульптури, першим варто відзначити метод символізму, котрий був використаний у формі відсилки до біблійного сюжету, що описує гріхопадіння перших людей. Проте композиція не зображає Адама і Єву, сюжет лише символ, що дозволяє глядачу зчитати ідею. Фігури композиції не зображені канонічно, а скоріше максимально віддалені від традиції й ключовий елемент сюжету – плід із дерева пізнання Добра і Зла, який в народі заведено вважати яблуком і зображати надкушеним, – у нашому сюжеті з'їдено, тобто вичерпано. Осьовий метод побудови композиції також використовується в скульптурі і має свої особливості продиктовані ідеєю художнього твору. Варто зауважити, композиція дуже залежна від дотримання осі рівноваги. Такий підхід зумовлено намаганням створити синтетичний рух, котрий буде по-різному сприйматися з різних сторін. Відтак, умовно виділивши чотири стани фігури, котра крокує, тягнеться за плодом, поступається і протягує плід, ми вирішували по-різному пластику руху «в фас», «анфас» та бічних проєкціях. Різноманітність станів руху в різних проєкціях забезпечена різною організацією форми відносно центральної осі рівноваги, тобто осі підпорядкованих об'ємів мають свої відхилення у межах основного руху.

Водночас, свої особливості використання мав конструктивний метод, оскільки він забезпечував розвиток основної ідеї поєднання/роз'єднання фігур з одного цілого. В основу конструктивного вирішення покладено умовний «розріз», котрий роз'єднує фігури починаючи з грудної клітини. Насправді цей поділ-розріз ділить навпіл усю скульптуру, проте не так очевидно, як у верхній частині. При цьому, через асиметричне вирішення правої та лівої сторін на рівні узагальнення і створення конструктивних рішень, (що варіюються від наближених до природної форм однієї руки і приведеними до конструкції другої) на такому рівні абстракції як це необхідно для виявлення ідеї твору.

На стику методів, використаних у скульптурі «Ті, що пізнали Добро і Зло», автор вбачає можливість виявлення й інших, котрі використовувалися не так явно. Наприклад, елементів кубізму, в розумінні перетворення та роботи з простором. До цього підштовхує різноманітність руху у різних проєкціях. Це було підкреслено нахилом плінта, що уможливило створити ефект споглядання немов із різних точок на площину, на якій стоїть фігура, та на простір, в якому узгоджена її вісь рівноваги.

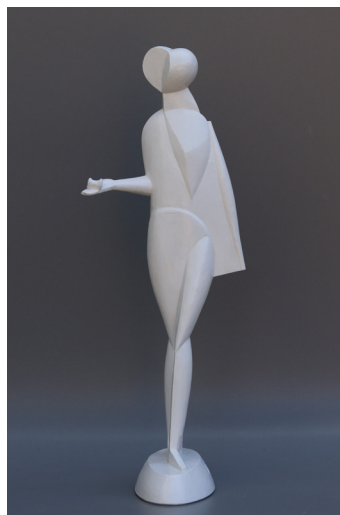


Фото 2. Андрій Никифоров, «Ті, що пізнали Добро і Зло», 2023 р., смола, ліплення, лиття, 46x16x7 см.

Під час розробки композиції «Святий Юрій» основою сюжету стало звернення до канонічного зображення святого, і саме використання канонічної основи композиції відсікає символічність як метод і тим самим зберігає символічне значення образу (фото 3). Інтерес до переосмислення художньої форми релігійного сюжету викликаний історичною генезою сакрального мистецтва на теренах України як місця, де ще з часів Київської Русі Візантійська традиція трансформувалася під впливом як західних мистецьких тенденцій, так і місцевих художніх течій. Тому ми розвивали цю ідею як цілком природне продовження лінії, котру можна вважати традиційною для українських художників від минулого до сьогодення. Водночас, цим викликане збереження близької до канонічної організації композиції вершника зі списом на коні, котрий уражає змія.

Насамперед ми відштовхнулися від неминучої складності внутрішнього рисунка композиції, оскільки вже мали композиційне рішення, котре поєдналося зі стильовими особливостями, в рамках яких розробляли образ твору. Можливість організації такої складної структури забезпечило використання осьового методу, на основі якого переплетення різновекторних спрямувань були об'єднані в одній площині для збереження цілісності. Серед спрямувань заданих осями: рух коня вперед і вгору, що забезпечує можливість для потенціалу ще динамічнішої осі списа і передніх ніг коня, що контрастують з віссю більш спокійною задніх ніг коня і спиною вершника. Крім того, всю композицію пронизує вісь, поєднана із загальною віссю рівноваги, на котрій розміщено постать вершника, що ніби балансує намагаючись втримати контроль над протистоянням, яке розгортається біля підніжжя. Доцільно указати, що на основі конструктивного методу була проведена серія перетворень, виражених у відношеннях між

близьким до натуралістичного силуетом композиції й абстрактною деталлю; та між деталями, як от: від майже натуралістичного зображення тулуба коня до формування жорсткого геометричного клина копит, якими кінч ніби розколює змія. В основі пластичного вирішення твору крім конструктивного методу використано поєднання методів кристалізації форми та лінійно-пластичної побудови. Так, для збереження цілісності пластичного рішення деякі деталі було кристалізовано. А за забезпечення органічного поєднання округлої та кристалізованої форми «відповідав» метод лінійно-пластичної побудови. За допомогою якого грані зламів та грані поєднання об'ємів, характер блоків форми були вирішені в єдиній логіці.



Фото 3. Андрій Никифоров, «Святий Юрій», 2022 р., смола, ліплення, лиття, 34x20x8 см.

Отже, можемо стверджувати, що в основі наведених прикладів створення композиції у рамках стилю Метаідеалізм прослідковується певна послідовність і варіативність використання спеціально-художніх методів:

- метод конструктивізму використовується для трансформації та створення нових пластичних рішень у межах логіки підпорядкування форми до ідеї твору;
- використання методу осьової побудови обумовлено тим, що ми намагаємося підкреслити предметність та скульптурність твору;
- метод кристалізації форми привносить елементи роботи з простором та органічного поєднання варіативних пластичних рішень;
- за допомогою методу лінійно-пластичної побудови доповнюється художня виразність твору та цільність його вирішення;
- метод символізму використовується для введення у твір вже сформованих символічних образів для поглиблення діалогу між автором і глядачем.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, підсумовуючи, можемо констатувати, що:

- по-перше, метаідеалізм є авторським стилем моделювання ідей в художніх образах, що ґрунтується на ідеалістично-філософських світоглядних принципах, які дозволяють вільно підходити до конструкції іншого образу як того вимагає ідея, котру втілює автор;

- по-друге, стиль керується науковим та метамодерністським підходами:

- науковий підхід дозволяє «вийти» за межі мистецької дисципліни, провести міждисциплінарне дослідження, розширити методологію та систематизувати авторський досвід набутого складного знання;

- метамодерністський підхід забезпечує можливість органічного використання різних методів, які виокремлені чи сконструйовані із раніше сформованих стилів.

Предметом подальших наукових розвідок вважаємо ретельне вивчення питання пояснення мистецтва, розширення поля міждисциплінарної взаємодії художньої творчості, дослідження обривів мистецького мислення і подолання викликів постінформаційного суспільства та обмеження комунікативних можливостей між автором та глядачем, що постають на цьому шляху.

ЛІТЕРАТУРА

Архипенко, О. (2009). 50 років творчості (1908–1958). *Хроніка–2000: Український культурологічний альманах*, А. Ю. Буряк (перекл. з англ. і ред.), (сс. 438–493). Київ: Фенікс.

Геґель, Г.В.Ф. (2010). Феноменологія духу. Вступ / Пер. з нім. І. Іващенко. *Філософська думка*, 3, 96–110.

Горбачов, Д. (2000а). *На карті українського авангарду. Українське мистецтво та архітектура кінця XIX – початку XX ст.*, (сс. 93–105). Київ: Наукова думка.

Горбачов, Д. (2020б). *Лицарі голодного ренесансу*. О. Січенко (упор.). Київ: ДУХ І ЛІТЕРА.

Горбачов, Д. (упоряд.). (2020в). *Український художній авангард: маніфести – публіцистика – спогади – листи*. Київ: ДУХ І ЛІТЕРА.

Никифоров, А. М. (2019). Творчий метод в образотворчому мистецтві як інструмент освоєння дійсності. *Духовна культура особистості в контексті сталого розвитку суспільства: матеріали науково-практичної конференції*. Лебедин, Сумська область, 8–9.

Ніколаї, Г. (2013). Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1 (1), 13–17.

Сухомлинська, О. (2007). Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини XX ст. *Шлях освіти*, 4, 6–12.

Хриков, Є. (2018). *Методологія педагогічного дослідження: монографія*. Харків: вид-во Панов А. М.

Шмаґало, Р. (2005). *Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX ст.: структурування, методологія, художні позиції: монографія*. Львів: Українські технології.

Vermeulen, T. & Van den Akker, R. (2010). Notes on metamodernism. *Journal of Aesthetics & Culture*, 2 (1), 56–77.

Metaidealism or theoretical and methodological concept of author's artistic style

Andrii Mykhailovych Nykyforov

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Fine Arts and Design
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
ORCID: 0000-0002-0576-980X

The research reveals the theoretical and methodological model for development of the author's artistic style – Metaidealism. The term Metaidealism has been defined as an artistic style based on a metamodernist understanding of the modern culture state which regards the object as an idealized construction, follows scientific and metamodernist approaches, and freely applies and combines modernist and postmodernist methods. The object has been found to be treated as an idealized construction, which is subordinate to the idea of artistic work and can simultaneously contain all types of relationships historically formed in art (unconscious reproduction, conscious approach and conscious distancing). The scientific approach not only provides systematic research but also serves as a universal language for expressing the artistic research logic. The metamodernist approach allows combining various special scientific artistic methods of the form shaping (axial construction, plastic construction, symbolism, constructivism, abstraction, crystallization of form). The peculiarities of applying artistic methods in practice have been analyzed on the examples of the author's artistic works: «Everything goes, everything passes», «Those who knew Good and Evil», «Saint Yuri». Each of the works is shown as a general concept, the image structure that reflects the idea, sequence and peculiarities of using artistic methods in shaping the form and organizing the composition. The method of axial construction allows balancing the composition and conveying the complex movement of the form. Through the use of symbolism method, words-symbols are involved, which enriches the communication between the viewer and the artist. The method of abstraction serves to generalize the secondary. The use of the constructive method enables to develop the structure of the form which is subordinated to the idea of the work. The method of plastic construction is used to solve the degree of tension of the form and its plasticity due to the combination of a straight line and a curve in one line. Using the method of form crystallization, a single plastic solution of a synthetic composition is produced.

Key words: metaidealism, metamodernism, theory and technique of fine art, artistic style, artistic method, sculpture.

Се Пенцзо

«Das Lied von der Erde» Густава Малера в жанрово-стильовому аспекті

УДК 78.03 + 784.5

DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.16>

Се Пенцзо

аспірант кафедри теорії музики і композиції

Одеська національна музична академія імені А.В. Нежданової

ORCID: 0009-0007-0589-2123

Твір Малера Das Lied von der Erde розглядається в аспектах жанрової належності, властивостей жанрового та етнічного стилів. Аргументується жанрова гетерогенність твору. Обґрунтовується належність даного твору до жанру симфонічного пісенного циклу, який викристалізувався в опусах Малера і отримав інтенсивного розвитку в XX сторіччі. Надається стильова характеристика літературної основи і музичного тексту твору, пов'язана з пісенною та симфонічною природою твору. Встановлено, що витоками стильової гетерогенності музичного тексту є аутентичний стиль німецької та австрійської народної пісні (Lied); б) вишуканий стиль пісенно-романсових циклів Шуберта, Шумана та інших композиторів-романтиків, які спиралися на національну пісенну традицію і прагнули вираження індивідуальних музично-філософських концепцій; в) стиль романтичної симфонічної музики, у традиції масштабних драматичних творів Бетховена, Брамса, Брукнера; г) умовний «стиль китайської музики», яким він уявлявся Малеру, репрезентований пентатонічним звукорядом, механістичним ритмом, різкими фарбами тембральної палітри, форсованим звучанням високого регістру голосу та інструментів; д) художньо-естетичні спрямування нового покоління, що усвідомлюються сьогодні як стилі модерну (secession, Jugendstil) та експресіонізму. Відображається естетична рецепція «Пісні про Землю» у китайському музично-культурному середовищі. Підкреслюється практична значущість жанрово-стильового аналізу для розробки виконавської концепції музичного твору.

Ключові слова: жанр мистецтва, художній стиль, симфонія, пісня, пісенний цикл, мистецька традиція, культура Китаю, Густав Малер, «Das Lied von der Erde», музичне виконавство, інтерпретація, образний зміст.

Постановка проблеми. Творчість Густава Малера привертає до себе неослабну увагу спеціалістів і любителів музики у всьому світі. Твори композитора звучать у симфонічних і камерних залах у виконанні найкращих солістів, оркестрів, диригентів. Кожного року публікуються популярні коментарі та нові наукові дослідження. До найбільш гострих і актуальних питань щодо творчої спадщини австрійського композитора належить питання його художнього стилю. Воно з'явилося вже у перших літературно-критичних відгуках на прем'єрні виконання його опусів, і не зникає досі зі сторінок публікацій різного жанру. Надзвичайна оригінальність притаманних творам Малера музично-виразових засобів і художньо-образних смислів сприймається, характеризується і оцінюється то як неповторний синтетичний стиль, то як барвіста полістилістика, то навіть як еkleктика і несмак. Осмислення і оцінка стилю творів Малера може здатися суто теоретичною проблемою, що хвилює тільки музикознавців. Втім, це не так. Дана проблема має значний прагматичний сенс, обумовлений потребами встановлення стильових орієнтирів і критеріїв у практиці музичного виконавства. З особливою гостротою проблема аналізу, атрибуції і художньої оцінки стилю ставиться в дослідженнях «Пісні про Землю» («Das Lied von der Erde») – одного з найбільш відомих, масштабних і часто виконуваних творів композитора.

Аналіз актуальних літературних джерел.

Творча діяльність Густава Малера розгорталась переважно у двох жанрових сферах: симфонії

та пісні. Серед усіх його пісенних творів помітно виділяється своїми масштабом, художньо-образною глибиною, оригінальністю, загадковістю та іншими чудовими якостями твір *Das Lied von der Erde* (Пісня про Землю) для симфонічного оркестру, тенора і альту (баритона) на слова з китайської поезії. Недаремно цьому твору присвячено багато статей і монографій. Йдеться, перш за все, про німецькомовні та англійськомовні роботи, як наприклад книги і статті З. Бруна (Bruhn), А. Венка (Wenk), Г. Данузера (Danuser), М. Карнера (Carner), Ф. Памера (Pamer), З. Романа (Roman), Г. Тишлера (Tischler), С. Хефлінга (Hefling) та ін.

В останні 40 років спостерігається зростання інтересу до цього твору Густава Малера в Китаї. Цей процес, очевидно, бере початок з концерту в Пекіні у 1988 році, коли вперше китайські слухачі познайомилися з твором австрійського майстра. Через деякий час була створена версія твору з текстом, перекладеним на китайську мову. Твір отримав китайську назву «Чень Ши Чжи Ге» У 2005 році він був виконаний Симфонічним оркестром Цзянсу в Концертному залі Нанкінської академії мистецтв, а також у залі Шанхайської філармонії. В останній виконавчій версії були зроблені невеликі зміни у інструментальному складі оркестру: мандоліна, яку композитор ефектно використав у фінальній частині циклу, була замінена на піпу – традиційний китайський щипковий інструмент. З того часу «Пісня про Землю» виконувалася багато разів вітчизняними і зарубіжними музикантами. Отже

не дивно, що постать і творчий шлях композитора, зокрема його симфонічна творчість все більш пригортає увагу спеціалістів і широкої публіки. Сьогодні в КНР існує стійка традиція дослідження творчості Густава Малера. Її представляють роботи таких авторів, як Ху Хайпін, Цзян Пу-Ці, Жен Їпін, Лу Женьлун, Ю Жуньян, Ю Їнфан, Ян Баоюй, Ли Сюцзюнь, Ю Жуньян, Цянь Ренькан, У Цзяньмін, Би Минхуэй, Ли Ланьцин та ін.

Велика кількість праць, присвячена «Пісні про Землю», вже сама по собі свідчить про те, що даний твір є дуже не простим для розуміння, не однозначним для наукового осмислення і зовсім не легким для інтерпретації. Його чесноти приваблюють музикантів-виконавців, зокрема вокалістів. Серед найкращих, на нашу думку, виконавців цього твору відзначилися: тенори Юліус Патцак, Річард Люїс, Сет Сванхольм, Петер Шрайєр, Рене Колло, Фриц Вундерліх, Петер Зайферт, Джон Вікерс, Антон Дермота; баритони Дітріх Фішер-Діскау і Томас Хемпсон; мецо-сопрано Агнес Балтса, Кетлін Феррієр, Кріста Людвіг, Бригітта Фасбендер, Анне Софі фон Оттер, Джессі Норман, Нін Ліан, Керстін Торборг, Вальтрайд Майєр; контральто Джанет Бейкер, Ельза Кольветті, Морін Форрестер, Ганна Ларссон та ін. Навіть ті музиканти, хто не дуже глибоко знають поетичні особливості та технічні проблеми вокального мистецтва, розуміють, що цей твір Малера не може бути успішно виконаний без спеціального всебічного вивчення. Вочевидь, його інтерпретація потребує багатьох знань, що далеко виходять за межі звичайного знайомства співака з музичним твором і вимагає створення концептуально цілісного, детально продуманого, художньо виправданого виконавського проекту або, за терміном Віктора Москаленка (Москаленко, 2013), музично-інтонаційної моделі.

Мета статті: дослідити твір Малера у стильовому аспекті, визначити його жанрово-стильові властивості, і тим самим встановити необхідні об'єктивні орієнтири для критичної оцінки виконавських інтерпретацій даного твору, розробки власної концепції його виконання.

Методологічними засадами дослідження є історичний підхід до музичних феноменів; структурно-функціональний аналіз, що лежить в основі базових положень теорії художнього жанру; типологічний підхід до формальних і семантичних властивостей артефактів мистецтва як основа теорії музичного стилю.

Основний зміст статті. Аналіз твору *Das Lied von der Erde* почнемо з уточнення поняття про художній стиль. За визначенням С. Шипа, художній стиль – це «комплекс індивідуально-типових властивостей форми та образного змісту одиничного артефакту мистецтва або певної множини артефактів, що оцінюється як відмінна особливість відповідного явища» (Шип, 2023, с.20). Стиль кожного

окремого твору, згідно з уявленням автора наведеної дефініції, обумовлюється комплексом чинників, а саме: особливостями творчої натури митця, властивостями етнічної культури, станом і тенденціями розвитку соціуму, властивостями мистецького жанру і типом художньо-образної експресії.

Перш за все, розглянемо стиль даного твору Малера з погляду індивідуально-типових рис, що обумовлені його жанром. Одразу зазначимо, що жанр даного твору є зовсім не очевидним. В літературі зустрічаються різні його жанрові визначення і характеристики. У нотних та фонографічних каталогах *Das Lied von der Erde* значиться в рубриці «симфонічна музика». Австрійський музикознавець Йєнс Шуббе вважає, що у «Пісні про Землю» Малер використав два головних для своєї творчості музичні жанри – авторську пісню та симфонію – і об'єднав їх у новому синтезі. Результат можна найкращим чином охарактеризувати виразом «лірична симфонія» – таку назву Олександр Цимлінський взяв для свого власного твору 1922 року, який є близьким до твору Малера» (Schubbe, 2019). «Твір є вельми незвичайним у всіх смислах – зауважує Йорг Урбах – він постійно перемикається від одного жанру до іншого: часом здається, що це звичайний для композитора пісенний цикл, хоча і з більшим, більш могутнім оркестром..., або це якийсь вид оперного монологу. В інший момент твір розкриває свою справжню симфонічну природу...» (Urbach, 2018). Нагоду для варіювання жанрових визначень надав сам композитор, який у бесідах з диригентом Бруно Вальтером називав свій твір «симфонією в піснях» (Mahler 1940, 432). При цьому, на титульному листі партитури у визначальному для жанрової атрибуції підзаголовку значиться тільки слово «симфонія» («Eine Symphonie für eine Tenor- und eine Alt- (oder Bariton-) Stimme und großes Orchester»).

Надане самим автором жанрове ім'я твору завжди служить важливим орієнтиром аналізу. Однак воно не є визначальним для встановлення його об'єктивних жанрових і стильових властивостей.

Для визначення жанру найбільше значення мають, по перше – функція твору, по-друге – умови і обставини його існування в художній практиці, по-третє – типові засоби художньої виразності. За своєю функцією *Das Lied von der Erde* є типовим твором концертної академічної практики, який призначається для уважного прослуховування і, врешті решт, задоволення духовних потреб добре мотивованої, культурно освіченої, музично підготовленої публіки. Оказіональними властивостями твору є його виконання великим ансамблем фахових музикантів-інструменталістів та співаків під орудою досвідченого диригента. Виконання має відбуватися у спеціально відведеному для такого музикування приміщенні. Воно призначено слухачам, які зберігають спокій і повну тишу для того,

щоб мати можливість уважно слідкувати за звуковим процесом. Такий комплекс властивостей при-таманий жанрам симфонії та кантати, але він не є типовими для пісні.

Що стосується третього жанрового виміру – засобів виразності, то в цьому відношенні твір Малера виявляє водночас різні жанрові ознаки. З одного боку, жанровою основою композиції дійсно слугує пісня. Це проявляється в тому, що провідна роль у творі віддана голосу. Вокальна партія панує над усіма іншими інструментами і групами, лише в декількох випадках віддаючи провідну роль оркестру. Друга ознака пісенного жанру – це композиційна структура, яка відповідає строфічній організації віршового тексту. Найбільш чітко цей тип композиції, найбільш природний для пісні, проявляє себе у перших п'яти частинах. Композитор часто використовує складний варіант пісенної форми, в якій правильно чергуються більш мінливий і більш стабільний тематичний розділи (подібно до заспіву і приспіву). Іноді така структура наближається до композиційної схеми рондо. Так само, як і в камерних композиторських піснях, партія голосу, зокрема її ритміка, мелодичний малюнок, темпові коливання, динаміка і артикуляція можуть тонко слідувати за змістом слів і речень вербального тексту, або виявляти незалежну від слів інтонаційну траєкторію і логіку розгортання.

Поряд з цим, пісенна стихія твору часто відступає на другий план і віддає головну функцію оркестру, який в будь-яку мить готовий стати лідером у процесі розгортання форми. Першим чином потрібно вказати на останню частину – «Прощання», яка може сприйматися як розгорнутий симфонічний твір на зразок поеми, в першому та останньому розділі якої партія соліста на певний час відновлює тип і структурний принцип строфічної композиції. Ознаками симфонії є інтенсивне застосування виразних ресурсів оркестру, велике значення мотивного тематичного матеріалу в безупинному процесі його варіювання і розробки (з ознаками монотематизму).

Також релевантною властивістю композиції *Das Lied von der Erde* як симфонічного твору є високий рівень контрастування частин і ознаки типової логіки класичного симфонічного циклу в їх послідовності. Перша частина – «Застольна пісня про прикросці землі» подібна до початкової швидкої частини симфонічного циклу. Вона динамічна, жвава, гостро драматична, пронизана контрастними зіткненнями різнохарактерних елементів. Другу пісню «Одинокий восени» небезпідставно порівнюють з повільною частиною симфонії. Вона трагічна, як і перша пісня, однак, на відміну від неї, має більш споглядальний і відверто особистісно-психологічний характер. Третя і четверта пісні («Про Юність» і «Про красоту») вносять різкий контраст в послідовність образів твору; вони мають

світлий, бадьорий, жвавий характер і нагадують симфонічне скерцо. П'ята частина – «Сп'янілий весною» – знову повертає атмосферу, властиву повільній частині симфонії. Що стосується останньої пісні – «Прощання», то вона з великою натякою може бути зіставлена з типовим симфонічним фіналом, хоча по суті вона відіграє саме таку роль в тематичній композиції і образній концепції твору.

Окрім жанрово-стильових властивостей пісні та симфонії, *Das Lied von der Erde* виявляє також чіткі ознаки *пісенного циклу*. Леонард Бернстайн у коментарі до своєї знаменитої виконавської версії цього твору (разом з Рене Колло і Кристою Людвіг) наголошував, що твір Малера – це не проста низка пісень (collection of songs), а щільне поєднання, буквально – «сузір'я пісень» (constellation of songs) (Bernstein, 1972). Цей жанр у теорії музичної форми звичайно позначається як *пісенний цикл*. У німецько-австрійській традиції такий тип композиції зветься *der Liederkreis*. Він склався у руслі так званої «авторської» (або «композиторської», «артистичної») пісні на початку XIX сторіччя у творчості Л. ван Бетховена («An die ferne Geliebte», 1916), Ф. Шуберта («Die schöne Müllerin», 1823 і «Winterreise», 1827), Р. Шумана («Dichterliebe», «Frauenliebe und –leben», «Liederkreis», 1840). Малер був одним з тих композиторів, який блискуче розвинув головну властивість семантики даного жанру, а саме: можливість створення цілісної і багатогранної художньої концепції циклу шляхом зіставлення і складного, часом парадоксального об'єднання образів різних частин на основі одного образу чи сюжету. Центральним образом у таких циклах є сам автор (ліричний герой), іноді персоніфікований у певному персонажі (скажімо в обличчі закоханого юнака, помічника майстра, старого поета, померлої дитини), а сюжетом слугує умовна мандрівка героя часі та просторі.

Звернення композитора до колосальних звукових можливостей симфонічного оркестру в функції супроводу (замість відносно тихих засобів фортепіано або щипкових струнних інструментів у циклах ранніх романтиків) різко змінило масштаб творів. У творчості Малера пісенний цикл втратив камерність. Він «залишив» кімнати приватних помешкань, де збиралося для спілкування і музикування невелике коло людей, пов'язаних між собою родинними чи дружніми стосунками, і «перемістився» до великих філармонічних концертних залів, заповнених вимогливою публікою, що прагне сильних, яскравих, глибоких і значущих художніх вражень. Пісня в супроводі оркестру набула, таким чином, монументального масштабу, який можна порівняти з літературним романом, фрескою, скульптурною групою чи архітектурним ансамблем.

У жанровому аналізі потрібно враховувати, що вокально-симфонічні композиції Малера були історично підготовлені не тільки камерними пісенними циклами німецьких романтиків. Вони мали ще й інші

жанрові джерела, а саме: кантату і оперу. В творчості композиторів XVIII – XIX століть можна знайти чимало зразків музики, написаної для голосу і оркестру. До таких, наприклад, відносяться твори Людвіга ван Бетховена: «*Meine weise Mutter spricht*», «*Mit Mädchen sich vertragen*» на слова В. Гете, «*Ah! Perfido*» на слова П. Metastasio та інші. По суті, вони є типовими кантатними або оперними аріями, створеними чітко за відповідними жанровими зразками. Дещо ближчими за формальними властивостями і образним змістом до циклів Малера є опуси Гектора Берліоза, такі як «*Ночі влітку*» («*Nuits d'été*», 1840-1841). Однак подібні твори композиторів-романтиків носили, якщо можна так сказати, експериментальний характер, і не мали великого впливу на широку музичну практику.

Ми коротко охарактеризували культурно-історичні передумови появи чотирьох опусів Густава Малера, які явно окреслили контур нового жанру в західноєвропейській композиторській традиції. Цей жанр будемо далі називати **симфонічним пісенним циклом**. Йдеться про такі опуси майстра: *Пісні мандрівного підмайстра* (*Lieder eines fahrenden Gesellen*, 1884); *Дванадцять пісень з «Чарівного рога хлопчика»* (*Zwölf Lieder aus «Des Knaben Wunderhorn»*, 1892-95); *Сім пісень з останнього часу* на слова Ф. Рюккерта (*Sieben Lieder aus letzter Zeit*, 1901-04) і, нарешті, *Das Lied von der Erde* (1907-08). Названі твори Малера характеризуються спільними культурними функціями, однаковими умовами і обставинами існування в музичній практиці та подібними стильовими властивостями, тобто – усіма ознаками одного художнього жанру.

Зазначені твори Малера здійснили свій рішучий вплив на подальший розвиток жанру симфонічного пісенного циклу, який у XX-XXI століттях набув інтенсивного розвитку. Про це свідчить кількість творів, що виявляють ознаки даного жанру, а також широта кола їх авторів – провідних композиторів світу. Наприклад, у першій половині XIX сторіччя було створено 57 симфонічних пісенних циклів (серед авторів Б. Барток, А. Берг, Б. Бріттен, С. Барбер, К. Вайль, Р. Глієр, Е. Грандос, О. Гречанінов, П. Гіндеміт, З. Кодан, О. Мессіан, Д. Мійо, Ф. Пуленк, С. Прокоф'єв, М. Равель, О. Респігі, Я. Сібеліус, М. де Фалья, А. Хачатурян, А. Шенберг, Д. Шостакович, Р. Штраус та ін.); у другій половині сторіччя – 92 твори (С. Адлер, Е. Вілла-Лобос, Л. Беріо, А. Копланд, Ф. Гласс, С. Губайдуліна, М. Кагель, В. Лютославський, І. Стравінський та ін.). Показово, що композитори нашого сторіччя також звертаються до цього жанру (R Bennett, E. Carter, J. Corigliano, R. Danielpour, A. Davis, O. Golijov, J. Harbison, P. Lieberon, J. Musto)¹.

¹ Статистичні дані є дуже приблизними. Вони наведені за рекомендованим для академічного використання репертуарним списком (інтернет-джерело: «A Sampling...»). Звичайно, що на практиці кількість творів, що відповідають жанру симфонічного пісенного циклу є значно більшою.

Наведені дані переконливо свідчать про те, що симфонічний пісенний цикл є усталеним самостійним і поширеним жанром в музиці минулого століття і в сучасній творчій практиці.

Тепер, коли ми уточнили жанр «Пісні про Землю», можна більш докладно судити про індивідуальні стильові властивості цього твору, про його власне і неповторне «стильове обличчя». Спочатку розглянемо твір Малера у проекції жанрового стилю. Складність цього питання обумовлена, по-перше, тим, що жанровий стиль цього твору визначається не тільки музичним, але також і вербальним текстом. Обидві сторони синтетичного художнього тексту можуть мати різні, навіть суперечливі стильові властивості. Зазначена вище жанрова гетерогенність твору визначає собою багатомірність стильової природи його тексту. Йдеться про те, що в поетичному і музичному тексті «Пісні про Землю» виявляють себе водночас ознаки жанрових стилів пісні та симфонії.

Стиль пісні – у наведеному рядку є найбільш широким поняттям. По суті, пісня – це не один жанр, а ціле жанрове поле, в якому можна знайти як прості, так і складні утворення (на кшталт системно поєднаних обрядових пісень у селянському фольклорі). Поетичний текст твору в цілому найбільше відповідає жанровому поняттю «філософська лірика», яке ми розуміємо, вслід за Елеонорою Соловей, як «ліричне переживання, піднесене до рівня світорозуміння», що «природно тяжіє до певної системи художніх засобів і поза ними не може бути адекватно втілене» (Соловей, 1988).

Звичайно, домінуюча лірико-філософська модальність віршів Лі Бая, Чжан Цзи, Мэн Хао-жання і Ван Вея має певні типологічні «нахили». Наприклад, вірш Лі Бая, покладений в основу 1 частини циклу, несе в собі типологічні риси *застольної пісні*. Цей жанр намітився у світовій літературі ще в античні часи. В китайській поезії він різнобічно репрезентований у творах, де йдеться про бенкетування, вихваляння вина, радість спілкування з веселими друзями, відчайдушне задоволення від сп'яніння як засобу позбавлення від життєвих турбот і печалей. Варто зазначити, що такий самий образний зміст був притаманний середньовічній європейській поезії вагантів, яскраво представлену в творі *Carmina Burana* Карла Орфа.

Другий напрямок розвитку філософської лірики в європейській літературі, вплив якого ми знаходимо в текстах «Пісні про Землю», звичайно пов'язують з ім'ям давньогрецького поета Анакреонта. Так звані *анакреонтичні вірши* (від грец. *Anakreontia*) визначається як «вид ліричної поезії, що пронизана епікурейськими мотивами і оспівує молодість, кохання, чуттєві насолоди, вино, жінок, радість життя» (Рихло, 2023). Анакреонтична модальність помітно і повно виражена у другій, а особливо – у третій і четвертій частинах циклу «*Das Lied von der Erde*».

Текст п'ятої і шостої частин має характер *еклоги*. Це теж дуже старий за походженням жанр філософсько-ліричної поезії. Його зразком може слугувати літературний пам'ятник Стародавнього Єгипту – «Бесіда розчарованого зі своїм Ба». В ньому висловлюються глибоко трагічні переживання інтелектуальної та зневіреної людини, яка усвідомлює недосконалість, суперечливість, несправедливість, що панують у світі та гірко скаржиться на свою долю. Остання частина теж виявляє стильовий нахил, притаманний жанру *еклоги*. В тексті є елемент діалогу між ліричним героєм та його другом (або з самим собою, як в давньоєгипетському тексті). Чудово змальовані образи природного світу, в яких віддзеркалюється внутрішній світ поета, вносять свій літературно-стильовий колорит, близький до образної семантики філософсько-ліричного жанру *ідилії*.

Може виникнути питання: чи коректно проводити стильовий аналіз літературного тексту «Пісні про Землю», який відштовхується від жанрової системи європейської, а не китайської поезії. Вважаємо, що такий аналіз є повністю виправданим, бо твір Малера написаний зовсім не на китайський текст. Його тексти цілковито належать європейській літературній традиції. Тут доречно підкреслити, що композитор мав у своєму розпорядженні свіже лейпцигське видання 1907 року – збірку творів німецького поета Ганса Бетге (Hans Bethge) під назвою «Китайська флейта» («Die chinesische Fölte»). У підзаголовку книжки стояло: «Nachdichtungen chinesische Lyrik». Слово *Nachdichtungen* має два значення: 1) вільний переклад віршів, 2) створення віршів, які наслідують комусь. Обидві поетичні практики були дуже популярними в романтичну добу мистецтва. Важливо врахувати, що Бетге не робив переклад з китайських оригіналів, а користувався французькими і німецькими віршами маркіза д'Ерви-Сен-Дени, Жюдит Готьє і Ганса Хайльмана, які були створені раніше, і які теж були вільними переказами китайських творів. Як з'ясували Ху Хайпін (1986); Фусако Хамао (1995); Жень Іпін і Лу Чженлунь (1999) та інші вчені, деякі слова і вирази, а з цієї причини також і смисли китайських віршів були перекладені європейцями цілком невірні.

Нарешті, потрібно прийняти до уваги, що тексти Ганса Бетге були досить істотно змінені самим композитором. В роботі Ши-Ні Суна (Shih-Ni Sun, 2009) проведено прискіпливу роботу з виявлення змін, які Малер зробив у німецькому тексті віршів «Китайської флейти». Врешті решт, можна стверджувати, що німецький словесний текст «Пісні про Землю», попри усі відзначені вище жанрово-стильові аналогії з текстами китайських поетів, різко відрізняється від них за своїм стилем. Як вірно стверджує Ши-Ні Сун: «Вивчення текстів показує, що китайські вірші написані символічно і в лако-

нічній манері, тоді як вірші Бетге, так само як і версії Малера, являють собою описовий стиль» (там же, с. 99). Отже, з погляду лінгвістичного фундаменту літературного стилю (тобто, фонетики, морфології, лексики, синтаксису, фразеології), а також з погляду естетичних принципів, літературна основа твору Малера є цілком європейським стильовим явищем, в якому відображено художні ідеали доби романтизму і більш молоді мистецької тенденції, дотичної до напрямків австрійського «сецесіону» і раннього експресіонізму.

Цей очевидний факт викликав у КНР не тільки хвилю досліджень, але також і дискусії щодо питання про те – наскільки «*Das Lied von der Erde*» близька китайській культурі. З'явилася думка, що твір Малера не дає людям західної культури уявлення про великі чесноти китайської поезії Танської доби. Радикальним виразником даного погляду став Є Сяоган (1955 р. народження) – один з найбільш відомих у світі сучасних китайських композиторів. У 2003 році він створив свою власну «Пісню про Землю» для сопрано, баритону і симфонічного оркестру на основі тих самих текстів, які використав Малер. Даний твір Є Сяогана, опублікований німецьким видавництвом Schott, був багато разів з успіхом виконаний в Китаї, Німеччині, Польщі, Італії, США, Швейцарії. У 2018 році в Гонконгу він прозвучав у одному концерті з *Das Lied von der Erde* Малера. Цілком можливо, що звучання, смисл, естетичні якості аутентичних китайських віршів значно краще проявляють себе у творі Є Сяогана, чим в опусі Малера. Однак навряд чи музика китайського композитора стане такою ж зрозумілою і близькою для шанувальників музики у всьому світі, як твір австрійського майстра.

Критичну позицію Є Сяогана та його однодумців розділяють далеко не всі музиканти в Китаї. Наприклад, один з провідних китайських вокалістів – бас-баритон Шень Ян – має інший погляд на цю проблему: «Деякі люди, зокрема науковці, кажуть, що класична музика, яка була натхненна китайською поезією, не може передати атмосферу і дух оригінального тексту. Я не згоден. У цьому і полягає радість такого культурного обміну, коли ми дізнаємося про іноземну культуру за допомогою перекладів, і цьому є багато прикладів» (цитуються за Yao Minji, 2022). Як бачимо, Шень Ян вважає, що «Пісня про Землю» та аналогічні вокальні твори європейських композиторів на тексти з китайської поезії, хай навіть у неточно перекладених і трансформованих текстах, можуть чудово зберігати образний характер, тобто самий дух китайського художнього мислення.

Ми цілком погоджуємось з цінним свідченням відомого китайського співака. Втім, це не позбавляє нас від необхідності дослідження проблеми китайського стильового компоненту в музичному тексті «Пісні про Землю», яка обговорюється

в багатьох працях, присвячених цьому твору Малера. Дану проблему можна сформулювати іншим чином: наскільки стиль твору *Das Lied von der Erde* об'єктивно обумовлений музикою та – в більш широкому контексті – художньою культурою Китаю? У кожній відомій нам праці про даний твір є хоча б декілька слів щодо даної проблеми. Дуже рідко дослідники категорично заперечують китайські стильові впливи. Частіше буває навпаки: вчені докладають максимальних старань, щоб виявити у тексті опусу Малера риси китайської музики або знайти інші свідчення впливу китайської культури на творчу діяльність майстра. Деякі дослідники шукають хоча би скісних доказів такого впливу, досліджуючи історію виникнення твору. Наприклад Ху Хайпін припустив, що Малер міг познайомитися зі зразками традиційної музики Китаю в ресторанах Гамбургу, де виступали китайські музиканти. Згідно з іншим точно не перевіреном припущенням, композитор міг користуватися під час написання твору книгою «Китайська музика», що зберігалася в бібліотеці «Спілки друзів музики» у Відні. Існує також думка про те, що композитор мав можливість скласти уявлення про аутентичну традиційну музику Китаю за допомогою фонографу Едісона і кількох циліндрів, які йому презентував заможній товариш (Kennedy, 1990).

Подібні припущення є цікавими, однак навряд чи вони дають задовільну відповідь на поставлене запитання. Дійсно надійними аргументами на користь елементів китайського стилю в творі Малера можуть бути лише спостереження і висновки текстологічного аналізу. Типовим у даному відношенні є, наприклад, дослідження Мен Жена. Вчений вважає Малера «одним з піонерів сполучення східних та західних музичних елементів», який поєднував «специфічні музичні форми східної музики, пентатонічну систему ладів і особливе інструментальне зафарблення тонів» із засобами західної музики (Ren Meng, 2008, p. 155).

Найбільш вагомим аргументом на користь твердження про наявність елементів китайського етнічного стилю в «Пісні про Землю» Мен Жена вважає застосування композитором пентатонічних мелодій. В роботі китайського музикознавця демонструються вісім фрагментів, в яких певним чином виявляє себе пентатонічний звукоряд. Автор намагається довести, що Малер використав усі п'ять модусів, можливих у пентатонному звукоряді, а саме: *гун, шан, цзяо, цзи, ю*. Так, наприклад, у першому прикладі своїй праці Мен Жен наводить фрагмент з партії перших скрипок (Четверта частина твору, «Про молодість», 43-44 такти):



Принципом звуковисотної організації даної мелодичної фрази, за переконанням Мен Жена, є пентатонічний модус «гун» з основним тоном «ре». Таку думку можна піддати сумніву. По перше, автор ніби не помічає присутності в цій фразі тону «фа-дієз», який порушує принцип ангеітонного (зокрема пентатонічного) звукоряду. По-друге, навряд чи можна ігнорувати той безперечний факт, що «Пісня про Землю», так само, як інші твори Малера, базується на традиційній європейській системі тонально-ладового мислення, що опирається на мажорний і мінорний лади, на функціонально зв'язані інтонації та акорди. Очевидно, що наведений мелодичний фрагмент мислиться і сприймається європейським слухом як фраза в соль-мажорі. Зауважимо, що інші приклади, наведені Мен Женом також не справляють враження «залізних аргументів».

В цілому ж досліднику не вдалося продемонструвати значущу присутність в тексті «Пісні про Землю» ладових, ритмічних або мелодичних інтонаційних елементів, притаманних аутентичній традиційній музиці Китаю. Поряд з цим, праця Мен Жена містить важливі спостереження щодо особливостей стилю *Das Lied von der Erde*. Наприклад, автор дуже точно відзначив зменшення ролі автентичних кадансів у гармонічній структурі твору і влучно пояснив це явище насиченістю інтонаційної тканини твору ангеітонними сполученнями. Ця властивість свідчить про те, що Малер не залишився осторонь тих парадигмальних змін музичного мислення, що відбувалися у творчих пошуках його сучасників – Клода Дебюссі, Мориса Равеля, Ігоря Стравинського та інших композиторів-новаторів. Таким чином, оцінюючи музичний текст «Пісні про Землю» з точки зору історичних напрямків і течій в європейському мистецтві XIX – XX ст., потрібно взяти до уваги його музично-лінгвістичний поліморфізм і неусталений, у певному сенсі перехідний характер. Ці властивості стилю справедливо підкреслює у своїх працях українська дослідниця Л. Неболюбова (2020).

Звичайно, що у роздумах про музичний стиль Малера потрібно взяти до уваги не тільки засоби виразу, але також і художньо-образний зміст, а саме: психологічний стан і його зміни, емоціональні переживання, уявлення предметів і процесів, абстрактні концепти, образи фантазії. В цьому вимірі, як вважають дослідники і музиканти-виконавці, і з чим ми повністю погоджуємось, між музичним шедевром Малера і поетичними шедеврами поетів Танської доби існує глибока стильова спорідненість. Звичайно, вона забезпечується властивостями форми, однак не шляхом запозичення принципів і елементів музично-мовної сфери китайської традиційної культури, а через більш тонкі засоби музичної поетики.

Висновки та перспективи дослідження. Твір Густава Малера *Das Lied von der Erde* викли-

кає великий інтерес, пошану і любов у багатьох музикантів-професіоналів і шанувальників музичного мистецтва по всьому світу. Разом з тим, від першого виконання і до наших днів, з цим твором пов'язані неоднозначність естетичних оцінок, складність розуміння та суперечливість інтерпретацій його художньо-образного змісту. Таке ставлення до твору визначаються багатьма причинами, однією з яких є неоднозначність жанрових і стильових властивостей «Пісні про Землю».

У статті встановлено, що *Das Lied von der Erde* репрезентує собою один з перших і найбільш яскравих зразків **нового жанру**, який склався у XIX сторіччі всередині традиції європейської професійної композиторської музики у точці перетину відносно самостійних жанрових гілок, перш за все: пісні та симфонії. Цей жанр може бути досить точно позначений як **симфонічний пісенний цикл**. Інші варіанти жанрового визначення (*симфонія для голосу з оркестром*, *пісенна симфонія-кантата* тощо) також мають своє право на існування. Втім, принципово важливим для дослідження і виконавської інтерпретації твору є не стільки підбір жанрового найменування (жанроніму), скільки ясне розуміння ролі та значення кожного з жанрових витоків даного опусу.

Встановлено, що складність і певна парадоксальність стильового строю твору, яку відзначають більшість дослідників, обумовлена низкою чинників, які діють на рівнях поетичного і музичного текстів. Найважливішими компонентами стильової амальгами твору на рівні вербального тексту є: а) стиль ліричної поезії, глибоко укорінений у традиції австро-німецького пісенного фольклору і романтичної літератури; б) стилізований французькими і німецькими перекладачами-інтерпретаторами стиль лірико-філософських віршів китайських поетів епохи Тан, з їх схильністю до вільного вираження свободи волі та індивідуальних почуттів, до конструювання витонченої лаконічної форми і образного символізму; в) нові естетичні уподобання діячів мистецтва доби віденського модерну (сецесіону).

На рівні музичного тексту «Пісні про землю» також виразно проявляє себе стильова гетерогенність. Її витoki є такими: а) аутентичний стиль німецької та австрійської народної пісні (*das Lied*), яку Малер засвоїв ще в юні роки життя; б) вишуканий стиль пісенно-романсових циклів Шуберта, Мендельсона, Шумана та інших композиторів-романтиків, опосередковано ***пов'язаних з національною народною музикою, але тяжіючих до вираження індивідуальних музично-філософських концепцій; в) стиль романтичної симфонічної музики, перш за все у традиції масштабних і гостро драматичних творів Бетховена, Шумана, Брамса, Брукнера; г) умовний «стиль китайської музики», яким він уявлявся Малеру та іншим європейським музикантам XIX-XX століть, репрезентований пен-

татонічним звукорядом, механістичним ритмом, різкими фарбами тембральної палітри, форсованим звучанням високого регістру голосу та інструментів; д) художньо-естетичні орієнтири нового покоління європейської художньої інтелігенції, які сьогодні усвідомлюються як стилі модерну (*secession, Jugendstil*) та експресіонізму.

Цими висновками не вичерпується перспектива дослідження жанрово-стильових властивостей «Пісні про Землю». Потребують більш глибокого вивчення стильові витoki твору, пов'язані з менш очевидним, але часом відчутним впливом традиції кантатно-ораторіальної та оперної традицій (зокрема, експресивного інтонаційного стилю вокальних монологів в операх Рихарда Вагнера). Самостійною і недостатньо вивченою є проблема композиторської техніки стилізації, яка віртуозно застосована в малеровському шедеврі *Das Lied von der Erde*. Нарешті, завданням подальшого дослідження є осмислення музично-виконавських версій твору і виявлення об'єктивних чинників створення його авторської виконавської концепції.

ЛІТЕРАТУРА

- Bernstein (1972). *Das Lied von der Erde*. Rehearsal and comments of Bernstein. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=SgSFJloremU> (2023, December, 02)
- Fusako Hamao (1995): *The Sources of the Text in Mahler's Lied von der Erde*. *19th-Century Music*. Band 19, Nr. 1. University of California Press, Berkeley, S. 83–95.
- Hu, Haiping (1986). *Poetic Genesis and Musical Response in Gustav Mahler's Das Lied von der Erde*. diss., University of California.
- Kennedy, Michael (1990). *Mahler*. 2nd ed. London: J. M. Dent & Sons Ltd.
- Mahler A. M. (1940), *Gustav Mahler. Erinnerungen und Briefe*, Amst., ,
- Ren, Meng (2008) *Mahler's Concept of Chinese Art in his Das Lied von der Erde*. *Maynooth Musicology: Postgraduate Journal*, 1. pp. 154-178. <https://mural.maynoothuniversity.ie/9462/> (2023, December, 02)
- Ren, Yiping and Lu, Zhenlun (1999). *Solving the Mystery Regarding the Tang Poem for the Second Movement of Mahler's Das Lied von der Erde*. *Guangming Daily*, 23 December.
- Schubbe, Jens (2019). *Zu Mahlers Das Lied von der Erde*. *Avi-Service for music*, Cologne.< <https://booklets.idagio.com/4260085539192.pdf>> (2023, December, 02).
- Shih-Ni (Sidney) Sun (2009). *Gustav Mahler's Das Lied von der Erde: An Intellectual Journey Across Cultures and Beyond Life and Death*. Florida. State University Libraries, Electronic Dissertation. Retrieved from <https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:176016/datastream/PDF/view>
- Urbach, Jörg Peter (2018). *Gustav Mahler. Das Lied von der Erde*. Berlin. (ROC). Retrieved from <https://booklets.idagio.com/827949076060.pdf>.
- Xiaogang Ye (2009). *The Song of the Earth for Soprano, Baritone and Orchestra op. 47*. Score. Schott Music GmbH & Co. KG, Mainz. Retrieved from <https://www.schott-music.com/en/preview/viewer/index/?idx=MjE3NjM0&idy=217634&dl=0>

Yao Minji (2022). A showcase of Chinese poetry in Western classical music. Editor: Liu Qi. <https://www.shine.cn/feature/art-culture/2210241813/> (2022-10-24).

Москаленко В. (2013). *Лекції з музичної інтерпретації*. Київ : НМАУ им. П. И. Чайковского.

Неболюбова Л. С. Малеровская симфоническая драматургия: от романтизма к экспрессионизму. *Неболюбова Л. С. Музыкаведческие искания*. Киев : НМАУ им. П. И. Чайковского. С. 26–46.

Рихло Петро (2023). Анакреонтика (анакреонтична поезія). *Лексикон загального та порівняльного літературознавства*. <https://litmisto.org.ua/?p=16218> (2023, грудень, 02).

Соловей Елеонора (1988). *Українська філософська лірика*. Київ: МП Юніверс.

Шип С.В. (2023). *Теорія художніх стилів*. Суми : ФОР Цьома С.П.

“Das Lied von der Erde” by Gustav Mahler in genre and style aspect

Xie Pengzuo

Postgraduate Student of the Department of Music Theory and Composition
A.V. Nezhdanova Odesa National Academy of Music
ORCID: 0009-0007-0589-2123

Mahler's work Das Lied von der Erde is considered in terms of genre belonging, properties of genre and ethnic styles. The genre heterogeneity of the work is argued. The belonging of this work to the genre of the symphonic song cycle, which crystallized in Mahler's opus and received intensive development in the 20th century, is substantiated. A stylistic description of the literary basis and musical text of the work is given, related to the song and symphonic nature of the work. Special attention is paid to elements of the ethnic style of Chinese music. At the level of the musical text stylistic heterogeneity of Das Lied von der Erde also clearly manifests itself. Its origins are as follows: a) the authentic style of the German and Austrian folk song (das Lied), which Mahler learned at a young age; b) the refined style of the song-romance cycles of Schubert, Mendelssohn, Schumann and other romantic composers, indirectly related to national folk music, but tending to the expression of individual musical and philosophical concepts; c) the style of romantic symphonic music, first of all in the tradition of large-scale and sharply dramatic works of Beethoven, Schumann, Brahms, Bruckner; d) the conventional "style of Chinese music" as it was imagined by Mahler and other European musicians of the late 19th and early 20th centuries, represented by a pentatonic scale, mechanistic rhythm, sharp colors of the timbre palette, forced sound of the high register of the voice and instruments; e) artistic and aesthetic guidelines of the new European artistic intelligentsia, which are perceived today as the styles of modernism (secession, Jugendstil) and expressionism. The aesthetic reception of "Songs about the Earth" in the Chinese musical and cultural environment is reflected. The practical significance of genre and style analysis for the development of the performance concept of a musical work is emphasized.

Key words: genre of art, art style, symphony, song, song cycle, tradition, Chinese culture, Gustav Mahler, Das Lied von der Erde, musical performance, interpretation, image content.

Ольга Валеріївна Чеботаренко

Майстер-клас як форма професійного діалогу в контексті типологічного підходу

УДК 786.2+78.01

DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.17>

Ольга Валеріївна Чеботаренко
кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри музикознавства,
інструментальної
та хореографічної підготовки
ДЗ «Криворізький державний пе-
дагогічний університет»
ORCID: 0000-0001-8537-9264

Феномен явища майстер-класу має глибокі історичні корені, що зумовило його активний розвиток у ХХ-ХХІ столітті, появу його різних видів. Серед основних типів можна виокремити майстер-класи індивідуальні і групові; які спрямовані на створення широкого контексту для розуміння композиторського тексту (превалювання теоретичної інформації); на вирішення професійних проблем (художніх, технологічних, звукових, агогічних, де превалює виконавський показ з боку майстра); на висвітлення суто технологічних питань; на поєднання детальної роботи над композиторським текстом і цілісного показу з боку майстра. Серед сучасних форм проведення майстер-класів існують такі як: «воркшоп», «сторітейлінг», «літня академія», «творча майстерня». Майстер-класи як одна із актуальних форм професійного діалогу (як офлайн, так і онлайн), дають безмежні можливості молодим виконавцям підвищити свій професійний рівень. Глибина інформації, яку несе кожний майстер-клас є дуже різною, але її сприйняття повністю залежить від слухача (рівня його професійної підготовки, обдарованості, вмотивованості та ін.). З іншого боку, чим вище рівень музиканта, який проводить Майстер-клас, тим складніша інформація, яку він намагається передати через пояснення і власний показ (ті тонкі градації – звукові, агогічні, артикуляційні, смислові). Цінною є саме ця глибина, що дає можливість (шанс) для професійного і виконавського зростання студента (слухача). Відмітимо особливу роль для піаністів знайомства і аналізу майстер-класів відомих диригентів-симфоністів (робота над виконанням оркестрових творів) і світових співаків (Лучано Паваротті, Мірелли Френі, Елізабет Шварцкопф та багатьох інших). Такі майстер-класи сприяють більш глибокому розумінню і інтерпретації фортепіанних творів з точки зору формотворення (масштабності), природи інтонування, особливостей мислення при інтерпретації поліпластового фактурного викладання (особливо в творчості композиторів ХVІІІ-ХХІ століть).

Ключові слова: майстер-клас, типологічний підхід, музична інтерпретація, художнє виконання, виконавські засоби виразності, піанізм, звуковидобування.

Постановка проблеми. Майстер-клас як форма комунікації і професійного спілкування на сьогоднішній день досить активно увійшов в практику музичного (виконавського) навчання. Особливості сучасних умов потребують пошуку нових форм спілкування та отримання інформації. Широкою популярністю користуються офлайн форми проведення занять професорами та видатними музикантами-виконавцями, що приїжджають на гастролі з різних місць і країн і проводять під час таких гастролей майстер-класи для студентів; майстер-класи в рамках Літньої академії (м. Київ); а також он-лайн форми проведення – у великій кількості зарубіжних Майстер-класів.

Аналіз актуальних досліджень. Феномен такого явища, як майстер-клас давно привертає увагу дослідників, серед яких і музиканти-педагоги, й музикознавці і культурологи. Дослідження історичних аспектів розкрито в роботах Р. Цимдарса (Richard Zimdars) і А. Лафоссе (A. Lafosse); становлення і розвитку явища «майстер-клас» у творчій практиці представників київської фортепіанної школи висвітлена в статті В. Чинчєвого; різноманітні питання розвитку української фортепіанної школи ХХ століття розглянуті в роботах Н. Гуральник, Н. Зимогляд, Т. Роциної, К. Шамаєвої, В. Шульгіної; специфіка роз-

витку львівської фортепіанної школи висвітлена у роботах Н. Кашкадамової та інших. Це свідчить про те, що явище майстер-класу викликає постійний інтерес і зацікавленість у такій формі спілкування, є актуальним і потребує більш глибоких досліджень.

Мета статті – виявити специфічні форми проведення майстер-класів у контексті типологічного підходу. **Методологія дослідження** спирається на історико-типологічний, феноменологічний і компаративний методи, що передбачає звернення до форми майстер-класу як з боку створення широкого культурологічного контексту для розуміння специфіки композиторського тексту (зовнішньої сторони); так і з боку його внутрішньої – виконавської сторони.

Результати та їх обговорення. Поняття Майстер-класу (Méister, від лат. magister – «начальник; учитель; керівник») як явище та форма виконавської діяльності виникло досить давно і має глибокі коріння (Майстер – етимологія, 2023). На думку А. Лафоссе, майстер-клас є унікальною педагогічною ситуацією, де професор і виконавець знаходяться перед аудиторією слухачів (Lafosse, 2014, с. 4). Як зазначає К. Чичневий, «майстер-клас – це метод навчання, спрямований на вдосконалення практичної майстерності, який проводить

фахівець, саме майстер у тій чи іншій галузі творчої діяльності» (Чинчевий, 2020, с. 234).

Традиція майстер-класів має глибоке історичне коріння і веде до групових занять, які проводив Ф. Ліст і деякі інші європейські педагоги. Майстер-класи займали важливе місце в педагогічній діяльності Ф. Ліста, зазвичай на них були присутніми 10-20 студентів і тривалість доходила до двох годин. Як відмічають, Майстер-класи не мали чіткої структури, студенти грали музичні твори, над якими працював Ф. Ліст (Zimdars, 1998; Lafosse, 2014; Liszt as a teacher).

Характерною рисою таких майстер-класів було те, що композитор досить глибоко обговорював особливості художнього виконання – характерні риси стилю, образів, фразування, тобто створював широкий контекст (включаючи твори інших видів мистецтв – літературу, живопис та ін.). Як правило, на майстер-класах саме присутність слухачів створювало особливу атмосферу концертності для виконавця (The Masterclass media foundation, 2023).

Ці традиції були продовжені видатними музикантами-педагогами ХХ-ХХІ століття во всіх консерваторіях (музичних академіях) України – київській, одеській, харківській, львівській, донецькій, дніпропетровській (від Г. Нейгауза, В. Нільсена, які працювали в київській консерваторії; представників одеської школи – Л. Гінзбург, А. Кардашева, О. Алексєєва, О. Гончарова, І. Сухомлинова, О. Маслак, Ю. Дикого та багатьох інших – до сучасних професорів – В. Козлова, Т. Рошціної, Ю. Кота і т.і.).

Дуже активно використовували форму майстер-класів в київській консерваторії такі відомі музиканти як: В. Топілін, Т. Кравченко, В. Нільсен, І. Рябов, А. Рощина (Чинчевий, 2020, с. 234). Ці традиції зберігались і видатними представниками одеської піаністичної школи – О. Алексєєвим, А. Кардашевим, О. Гончаровим, О. Маслак, Ю. Диким та іншими блискучими педагогами і виконавцями. Студенти різних класів мали можливість бути присутніми на заняттях, аналізувати досвід різних педагогічних шкіл, методик, виконавських інтерпретацій, що створювало неперевершену творчу атмосферу.

Поняття майстер-класу активно вивчається європейськими дослідниками. Так, на основі аналізу літератури, А. Лафоссе виокремлює два основні види майстер-класів: так звані «гостьовий», майстер-клас, коли професор працює з невідомими студентами і майстер-класи, що проводяться кожного тижня або місяця під керівництвом постійного викладача (Lafosse, 2014, с. 4).

Характерною рисою майстер-класів, на думку дослідників, є використання різноманітних методів і підходів із залученням великої кількості студентів (слухачів) – так звані «мозковий штурм», що, в якомусь сенсі, знімає напруження з діалогу «викладач – студент», з іншого – створює творчу атмосферу спілкування (Lafosse, 2014, с. 36). На наш погляд, даний тип майстер-класів є більш

популістським і не може сприяти серйозному професійному зростанню рівня виконавця.

Традиційно, видатні музиканти-виконавці під час гастролей проводять Майстер-класи зі студентами і учнями музичних закладів освіти (академій, коледжів, музичних шкіл), що завжди є невід'ємною складовою і дуже важливою частиною музичної культури. Як відмічає К. Чинчевий, майстер-класи влаштовуються на базі конкурсів, фестивалів, навчальних закладів, музичних академій. Такі заходи завжди створювали неперевершену творчу атмосферу, давали нові орієнтири для розвитку педагогічної і виконавської майстерності, давали можливість по-іншому подивитись на композиторський твір, знайти нові смислові глибини, познайомитись з сучасними інтерпретаціями світових музикантів-виконавців.

Дуже плідними завжди були майстер-класи видатних професорів музичних академій (київської, одеської, львівської, харківської) в музичних коледжах зі студентами і дітьми музичних шкіл. Такі зустрічі були дуже важливими як для викладачів, так і для молоді – отримати новий погляд на інтерпретацію, познайомитись з різноманітними технологічними прийомами, долучитись до таємниць високого мистецтва.

Таким чином, майстер-класи демонстрували передачу досвіду і майстерності професорів, знайомили з різними виконавськими школами, сучасними тенденціями в піанізмі, розвиток поглядів на трактування композиторського тексту (нові редакції, транскрипції). Особливе враження завжди створювали майстер-класи Б. Блоха, видатного майстра, який дарував неперевершене спілкування і викладачам, й студентам та учням музичних шкіл м. Кривого Рогу. Його майстер-класи створювали атмосферу творчості, що сприяла розкриттю талановитої молоді. Треба відмітити широкий репертуар композиторських творів, які виконувались на майстер-класах – від поліфонії Й. Баха, класичних сонат – до інструктивних етюдів, які під пальцями майстра звучали як художні.

На сьогоднішній день оновлюються форми організації майстер-класів, з'являються нові, наприклад: «воркшопи» й творчі майстерні (Чинчевий, 2020, с. 235). На думку дослідника, «воркшоп, або творча майстерня відрізняється тим, що залучає всіх учасників процесу з однаковою інтенсивністю». На відміну від воркшопу, на майстер-класі превалює комунікація між майстром і учнем.

Таким чином, основою методу воркшопу є інтенсивна взаємодія між усіма учасниками процесу. «Процес роботи в групі під час воркшопу дає можливість поглянути на проблеми з різних боків, почути різні думки, дійти несподіваних висновків. Воркшоп допомагає всім його учасникам стати більш компетентними після свого закінчення, ніж на початку» (Чинчевий, 2020, с. 235). Така позиція, на нашу думку, є дуже спірною, але така форма організації є дуже популярною.

Інтерес викликає нова форма майстер-класу, яка називається «сторістейлінг» (А. Варді), яка

відрізняється тим, що пропонується знайомство з історією дослідження рукопису композиторського твору, що подається як лекція для студента з одного боку, з іншого – для аудиторії на майстер-класі. Враховується те, що серед аудиторії присутні не тільки професіонали-піаністи, але й люди, для яких має важливу роль теоретична й історична інформація. Таким чином, такий майстер-клас спрямований і на роботу зі студентом за роялем, й на аудиторію, яка є присутньою на занятті.

Серед цікавих форм проведення майстер-класів назвемо «Літню академію», що була заснована в 1998 році пам'яті В. Горовиця викладачами Київської державної консерваторії та «Творчу майстерню» (засновниця О. Рінденко, НМАУ). Як зазначає К. Чинчевий, Літні академії є однією з прогресивних й актуальних форм обміну досвідом між майстром й учнем. «Окрім того, що вона допомагає музикантам підтримувати форму в період відсутності регулярних занять і виступів, сама форма заходу знаходить відгук у молодих поколіннях, яким притаманне проєктне мислення й командна робота» (Чинчевий, 2020, с. 235). На заняттях ведеться дуже інтенсивна досить короткотривала робота, яка дає відчутти прогрес, що приваблює молодь.

Інтерес викликає така форма проведення майстер-класів, як «творча майстерня», яку заснувала О. Рінденко у НМАУ ім. П. Чайковського. «Творчі майстерні» об'єднали в одному заході виконавців, музикознавців і композиторів, що значно розширило межі таких майстер-класів. Важливу роль у популяризації сучасної музики грає те, що на дані творчі майстерні залучаються іноземні сучасні композитори, творчість яких є маловідомою.

Все більше уваги привертають записи майстер-класів видатних світових музикантів-виконавців (наприклад, на каналі YouTube), що складають золотий фонд виконавської і педагогічної культури. Їх актуальність не тільки не зменшується, але й навпаки, викликає все більший інтерес, особливо в сучасних умовах, коли досить обмежена можливість студентів у вільному спілкуванні і поїздках в різні міста України та зарубіжжя. Такі майстер-класи є важливою складовою для самостійного професійного вдосконалення і розвитку музиканта-виконавця. Але такі майстер-класи потребують серйозної внутрішньої роботи (аналізу, сприйняття, мислення). Велика кількість різноманітних майстер-класів дає підстави для виокремлення основних типів на основі аналізу їх особливостей. Таким чином, можна назвати наступні типи:

– майстер-клас, спрямований на створення смислового контексту музичного твору (історико-теоретичний аналіз, жанрово-стильова специфіка, стилістика та особливості мовлення), в якому значне місце займає теоретична інформація (наприклад, майстер-класи Г. Грузмана, Німеччина);

– майстер-клас, спрямований на вирішення професійних проблем (технологічних, звукових, артикуляційних, агогічних – в контексті смислу

музичного твору), в якому іде детальна робота над текстом з широким використанням власного показу (Д. Башкіров (Іспанія), Е. Вірсаладзе (Італія), Д. Баренбойм (Ізраїль, Німеччина));

– майстер-клас, спрямований на обговорення суто технічних (технологічних) проблем виконання музичного твору (наприклад, Г. Грузман працює над етюдами Ф. Шопена);

– майстер-клас, який поєднує і детальну роботу над музичним твором, і власний цілісний показ виконання музичного твору (Я. Хейфец, В. Нільсен).

До першого типу можна умовно віднести майстер-класи Г. Грузмана, де він працює над клавірними творами Й. Баха (Прелюдіями та фугами, ДТК). Майстер-класи відрізняються дуже глибоким історичним і теоретичним аналізом, знайомством зі специфікою виконання на аутентичних інструментах, риторикою – що створює широкий смисловий контекст. Дуже цікава інформація надається щодо особливості агогіки і артикуляції при грі на аутентичних клавішних інструментах, що впливає на звуковидобування і туше при виконанні творів композитора на сучасному роялі. Все це безпосередньо пов'язано з більш глобальними проблемами інтонування і виконавського часу. Таким чином, при прослуховуванні такого майстер-класу, можна значно поглибити розуміння композиторського тексту Й. Баха (барокового стилю і стилістики).

Другий тип майстер-класів є найбільш розповсюдженим, коли майстер безпосередньо працює над виконавськими проблемами. Як приклади, можна назвати майстер-класи Е. Вірсаладзе (Ф'єзоле, Італія), Д. Башкірова (Іспанія), Д. Баренбойма (Ізраїль, Німеччина) та багато інших. Такі майстер-класи дають можливість побачити роботу на музичним текстом – всі проблеми вирішуються в комплексі (смислові, художні, технологічні, звукові). Вони відрізняються високим рівнем змістовності, особливо коли звертається увага на виокремлення епізоду або елемента музичної тканини і показуються конкретні виконавські прийоми і шляхи для вирішення проблеми.

І тут важливе місце займає показ Майстра – безцінний звуковий образ, зразок того, як повинно звучати і на що можна орієнтуватись у власній самостійній роботі. Для розуміння особливості виконавських проблем при інтерпретації фортепіанної музики Р. Шумана значно допоможе майстер-клас Е. Вірсаладзе (фрагмент роботи над «Карнавалом» Р. Шумана). Саме виконавський показ видатної світової піаністки допомагає зрозуміти особливості і поліфонії ритму у поліпластовій фактурі, і інтонування мелодичної лінії, й секрети педалізації – тобто тих речей, які неможна передати вербальним шляхом. Для його розуміння необхідно володіти англійською мовою (майстер-клас проводиться на англійській мові), але значна інформація передається через власний показ, що значно полегшує розуміння інтерпретації.

Інтерес представляють майстер-класи Д. Баренбойма, на яких ведеться робота над фортепіанними сонатами Л. ван Бетховена (майстер-класи проводяться на англійській мові) – наскільки ведеться детальна робота над стилістикою композиторського тексту (точністю ритму і пульсації; динаміки і артикуляції, використання педалі тощо).

Третій тип представлений майстер-класами Г. Грузмана, присвяченими етюдам Ф. Шопена. Вони дають можливість не тільки познайомитись з особливостями технічної (технологічної) роботи над етюдами, але й ширше – засвоїти основи виконання базових технічних формул, що зустрічаються в різних фортепіанних творах композитора і є основою його стилістики (композиторської мови). Інтерес представляють різноманітні вправи та прийоми, що дають можливість пристосовуватись до особливостей шопенівської фактури (піаністичних формул).

Окреме місце займають майстер-класи Я. Хейфеца, видатного світового скрипаля. Вони вражають не тільки своїм високим мистецтвом, художністю і виконавською майстерністю, але й тонким гумором, коли майстер перевтілюється і демонструє «погану» гру молодих виконавців.

Важливу роль для розвитку піаніста, на нашу думку, грає знайомство з майстер-класами видатних співаків і диригентів. Відомо, що Ф. Шопен звертав увагу на мистецтво співаків (*belcanto*) – красу інтонування, особливості дихання і виразності, що лежить в основі фортепіанного інтонування і виконання кантילени (і не тільки в фортепіанних творах Ф. Шопена). Знайомство з вокальними майстер-класами, на яких ведеться робота над камерними творами композиторів-романтиків тільки поглибить знання і розуміння фортепіанних творів. Прикладом можуть бути майстер-класи Ф. Діскау, М. Діаза, П. Домінга, Т. Квастхоффа, Л. Паваротті, М. Френі, Е. Шварцкопф і багатьох інших).

Окреме місце займають майстер-класи видатних музикантів-диригентів, таких як: Г. фон Караян, Д. Баренбойм, С. Озава і багатьох інших. Прослуховування таких майстер-класів дає особливе відчуття форми, масштабності, тембру, а, відповідно – інтонування, мислення, розуміння законів фразування, динаміки (особливо в творчості композиторів-класиків, що відрізняються особливим симфонічним мисленням) і є дуже важливим для піаніста. Безумовно, дуже корисним було б проходження студентами-піаністами курсу симфонічного диригування, але навіть слухання та аналіз таких майстер-класів може в деякій мірі, компенсувати такі знання (в режимі онлайн).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, можна визначити, що майстер-класи мають різні форми, типи і методи проведення, дають безмежні можливості молодим виконавцям підвищити свій професійний рівень.

На сьогоднішній день інтернет надає великі можливості в різних форматах проводити і долучатись до майстер-класів – справжньої скарбниці виконавського і педагогічного світового мистецтва.

Глибина інформації, яку несе кожний майстер-клас є дуже різною, але її сприйняття повністю залежить від слухача (рівня його професійної підготовки, обдарованості, вмотивованості та ін.). З іншого боку, чим вище рівень музиканта, що проводить майстер-клас, тим складніша інформація, яку він намагається передати (ті тонкі градації – звукові, агогічні, артикуляційні, смислові) через пояснення, власний показ, але, саме ця глибина і дає можливість (шанс) професійного і виконавського зростання.

Для студентів-піаністів є дуже важливим, можна сказати, просто необхідним – знайомство і аналіз майстер-класів не тільки видатних музикантів-піаністів, але й диригентів-симфоністів (робота над виконанням оркестрових творів) і світових співаків (Лучано Паваротті, Мірелли Френі, Елізабет Шварцкопф і багатьох інших) – які сприяють більш глибокому розумінню композиторського тексту і з точки зору формотворення (масштабності), і природи інтонування (відомо відношення багатьох композиторів саме до вокальної основи інтонування мелодичної лінії на ролях і поради – слухати видатних співаків), й особливостей мислення при інтерпретації поліпластового фактурного викладання (особливо в творчості композиторів XVIII-XXI століть). Всі ці питання потребують подальшого вивчення, що й визначає перспективи наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

Майстер – етимологія. Режим доступу: <https://goroh.pp.ua/Етимологія/майстер> (дата звернення 01.10.23).

Чинчевий К. (2020). Становлення та розвиток явища «Майстер-клас» у київській фортепіанній школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 28 (5), 232-237.

The Masterclass media foundation. Офіційний сайт. Режим доступу: <http://www.masterclassfoundation.org> (дата звернення 02.10.23)

Zimdars, Richard (1998). The Piano Master Classes of Franz Liszt: Observations by August Göllerich. *Journal of the American Liszt Society XLIV*. 35- 46. Retrieved from: <https://www.uel.br/pos/musica/pages/arquivos/Artigo%20-%20Jailton%20-%20Liszt.pdf> (дата звернення 02.10.23).

Lafosse A. (2014). *Learning to teach a master class, with a consideration of its pedagogical value and examples from the clarinet world* (degree Doctor of Music). Indiana University). Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/213838039.pdf> (дата звернення 02.10.23).

Liszt as a teacher. *Lisztomania. The Franz Liszt Compendium*. Retrieved from: <http://lisztomania.wikidot.com/liszt-as-teacher>

Workshop as a form of professional dialogue in the context of the typological approach

Olha Valeriivna Chebotarenko

Candidate of Art Studies,
Associate Professor
of the Music Studies, Instrumental
and Choir Training Department
Kryvyi Rih State Pedagogical University
ORCID: 0000-0001-8537-9264

The phenomenon of workshop has deep historical roots, which led to its active development in the 20th – 21st centuries, the appearance of its various types. Among the main types, individual and group workshops can be distinguished; which are aimed at creating a broad context for understanding the composer's text (predominance of theoretical information); to solve professional problems (artistic, technological, sound, agogic, where the master's performance prevails); to cover purely technological issues; it is also aimed at the combination of detailed work on the composer's text and a complete display by the master. Among the modern forms of conducting workshops, there are the following: "storytelling", "summer academy", "creative workshop". Workshop, as one of the current forms of professional dialogue (both offline and online), give young performers unlimited opportunities to improve their professional level. The depth of information that each workshop carries is very different, but its perception depends entirely on the listener (the level of his professional training, giftedness, motivation, etc.). On the other hand, the higher the level of the musician conducting the workshop, the more complex the information he tries to convey through explanation and his own demonstration (those subtle gradations – sound, agogic, articulatory, semantic). It is precisely this depth that is valuable, which provides an opportunity (chance) for professional and performance growth of the student (listener). The special role for pianists of getting to know and analyzing the workshops of famous symphony conductors (work on the performance of orchestral pieces) and world singers (Luciano Pavarotti, Mirella Freni, Elisabeth Schwarzkopf and many others) is emphasized. Such workshops contribute to a deeper understanding and interpretation of piano works from the point of view of form creation (scale), the nature of intonation, the peculiarities of thinking when interpreting poly-plast textural teaching (especially in the works of composers of the 18th – 21st centuries).

Key words: workshop, typological approach, musical interpretation, artistic performance, performing means of expression, pianism, sound production.

Наукове видання

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКІ МИСТЕЦЬКІ СТУДІЇ

Науковий журнал

Випуск 2 (3)

Коректура • *С. Корзун*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Формат 60×84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 13,43. Ум. друк. арк. 12,56.
Підписано до друку 01.12.2023. Наклад 150 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.