

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

# ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКІ МИСТЕЦЬКІ СТУДІЇ

*Науковий журнал*

**Випуск 1 (2)**



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, доцент, 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, доцент кафедри музики, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

**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, доцент, професор кафедри мистецьких дисциплін і методик 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, музикознавства та культурології, 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 № 1 від 31 серпня 2023 року**

Науковий журнал «Південноукраїнські мистецькі студії» зареєстровано Міністерством юстиції України  
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
(серія KB № 25300-15240P від 02.11.2022 р.)

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

**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****К. О. Богяну**

Наукові підходи та педагогічні принципи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи.....5

**День Дівень, Ганна Усова, Ян Пенфей**

Актуальні питання підготовки майбутніх фахівців до вокально-професійної діяльності.....11

**Mirosław Kisiel**

Ekspresja muzyczna i taneczna w kształceniu przyszłych nauczycieli do działań w obszarze animacji czasu wolnego.....17

**О. Р. Новська, М. С. Черноморець**

Підготовка майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва до формування виконавських навичок учнів-інструменталістів.....26

**Г. О. Рало**

Початки навчання гри на ударних інструментах у спеціальних музичних закладах Одеси в XIX столітті.....33

**РОЗДІЛ 2. МОДЕРНІ ПОШУКИ У ПРОСТОРІ МИСТЕЦТВА****О. В. Вороновська**

Концепт міфу в оперному мистецтві.....41

**А. К. Мартинюк**

Регіональні диригентсько-хорові школи в Україні: порівняльний аналіз.....47

**О. Є. Реброва, Шао Ці, Чень Лін'янь**

Художній контент фортепіанної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.....52

## CONTENTS

### SECTION 1. CURRENT ISSUES OF ART PEDAGOGY

**K. O. Bohianu**

Scientific approaches and pedagogical principles of forming future musical art teachers' readiness for inclusive education of primary school pupils.....5

**Deng Diwen, Ganna Usova, Yang Pengfei**

Current issues of future specialists' preparation for vocal-professional activity.....11

**Mirosław Kisiel**

Music and dance expression in the education of future teachers for activities in the area of a free time animation.....17

**O. R. Novska, M. S. Chernomorets**

Training of future specialists in the field of musical art for the formation of performance skills of instrumental students.....26

**G. O. Ralo**

The beginnings of teaching to play percussion instruments in special music institutions in Odessa in the 19th century.....33

### SECTION 2. MODERN STUDIES IN ART AREA

**O. V. Voronovska**

The concept of myth in opera art.....41

**A. K. Martyniuk**

Regional conducting and choral schools in Ukraine: a comparative analysis.....47

**O. Ye. Rebrova, Shao Qi, Chen Linlin**

Artistic content of future musical art bachelor's piano training.....52

## РОЗДІЛ 1. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Катерина Олександрівна Богяну

## Наукові підходи та педагогічні принципи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи

УДК 378: [37.011.3-051:784.9]  
DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-1.1>

Катерина Олександрівна Богяну  
аспірантка кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування  
Криворізький державний педагогічний університет  
ORCID: 0000-0001-7251-704X

*У статті розкрито актуальну проблему сучасної мистецької освіти стосовно здатності майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювати інклюзивне навчання в основній школі. З'ясовано, що, незважаючи на шereg відповідних досліджень сучасних науковців, проблема формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи є недостатньо розглянутою щодо методологічних засад її вирішення. Саме тому мета статті полягає в обґрунтуванні наукових підходів і принципів формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи. Визначено наукові та практичні чинники, що впливають на формування готовності до музичного інклюзивного навчання учнів основної школи. Для досягнення мети використано методи: теоретичного аналізу наукових праць; теоретичного, структурно-функціонального аналізу; комплексного аналізу, конструювання, теоретичного моделювання та узагальнення. Розглянуто наукові підходи та принципи формування педагогічних знань, умінь та навичок для застосування в інклюзивному просторі. Обґрунтовано доцільність застосування гуманістичного, особистісно-орієнтованого та комунікативного підходів. Простежено їх зв'язок із педагогічними принципами, що уможливорює створення методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи. За результатами дослідження з'ясовано, що визначені наукові підходи та педагогічні принципи мають сприяти формуванню готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивної діяльності учнів основної школи.*

**Ключові слова:** інклюзивне навчання, майбутній учитель музичного мистецтва, учні основної школи, наукові підходи, педагогічні принципи.

**Постановка проблеми.** Сучасні інноваційні зміни у вітчизняній освітній парадигмі пов'язані з визнанням демократичних цінностей, що ґрунтуються на дотриманні прав і свобод особистості без ідентифікації її з фізичними та психічними особливостями, адже мислення сучасної людини спрямоване на оновлення освітнього процесу, зокрема мистецької освіти. Відбувається тяжіння педагогіки музичного мистецтва до дитиноцентризму, що вимагає від майбутнього вчителя урахування особливостей кожного учня задля визначення напряму її особистісного розвитку. Реалізація цього відбувається на основі реалізації сучасних наукових підходів у музично-педагогічній освіті й установлення загальних педагогічних закономірностей як підґрунтя для встановлення світоглядних наукових поглядів із позиції інклюзивної музичної освіти оптимізації освітнього процесу.

Люди з особливими потребами, які мають обмежені можливості для здобуття освіти й соціалізації, потребують усебічної уваги соціальних інститутів суспільства. Уся історія людства є підтвердженням того, що саме за рівнем ставлення до своїх

найменш соціально захищених громадян можна стверджувати про рівень розвитку цивілізованості держави і суспільства загалом (Ленів, 2012).

**Огляд літератури.** Теоретико-методологічним підґрунтям формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності були праці таких науковців: О. Барно, А. Братко, Ф. Бацевича, О. Гончарової, Т. Єжова, Н. Захарчука, О. Іонова, Г. Косаревої, В. Лапи, О. Мельничука, С. Сисоевої, Т. Турчина, О. Хижної та ін. Питання професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва досліджували такі вчені, як: О. Лобова, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Реброва, Т. Танько, В. Черкасов, О. Щолокова та ін. Аналітичний огляд сучасних наукових джерел із проблем інклюзивної музичної освіти дав змогу виявити, що в наукових працях українських учених ґрунтовно досліджувалися: концептуальні засади інклюзивної освіти України (А. Колупаєва, М. Порошенко); основні положення музично-освітньої інклюзії (О. Олексюк, О. Ляшенко); специфіка професійної діяльності вчителя музики в умовах інклюзивної освіти (А. Поліхроніді); сучасний стан професійної

підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до освітньої інклюзії (Овчаренко, 2019); музикотерапевтичні технології і методики в роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби (Н. Базима, Н. Квітка, О. Мороз, 2013). Разом із тим теоретико-методологічний аспект підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи ще не був предметом окремого дослідження.

Науковці розглядають готовність учителя до професійної діяльності як інтегральне багатоаспектне психолого-педагогічне утворення, яке базується на комплексі наукових підходів та відповідних до них педагогічних принципів. Незважаючи на широкий розгляд у науковій літературі проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва, є необхідним визначити наукові підходи та педагогічні принципи формування зазначеного явища для здійснення інклюзивного навчання учнів основної школи.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні наукових підходів і принципів формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи.

**Методологію дослідження** становлять сучасні концепції про гуманізацію, гуманітаризацію й культурологізацію музично-педагогічної освіти, а також ідеї та принципи наукових підходів формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи. Для досягнення мети в роботі використано комплекс методів дослідження, зокрема: теоретичного аналізу наукових праць, комплексний аналіз, конструювання, теоретичного моделювання, узагальнення, для обґрунтування наукових підходів та педагогічних принципів формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Результати та їх обговорення.** У педагогічній науці науковий підхід розглядається як методологічна основа, науковий метод, основа дослідження. Як зазначав Ю. Сурмін, «підхід означає дослідницьку позицію, методологічну систему, яка визначається на початку дослідження з метою досягнення більшої інструментальної визначеності дослідника під час вивчення предмета дослідження» (Сурмін, 2010). Дотримуючись такої логіки, визначено комплекс наукових підходів, які становлять методологічну базу методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, а саме: *гуманістичний, особистісно-орієнтований, комунікативний*.

У європейському освітньому середовищі, до якого активно інтегрується українська освіта, значна увага приділяється гуманному ставленню до особистості, відповідно, активно розробляють аспекти організації діяльнісного процесу на гуманістичних засадах.

У контексті формування готовності у майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учні основної школи з використанням **гуманістичного підходу** передбачається вдосконалення педагогічного спілкування майбутніх учителів у ключі доброзичливого ставлення поваги до учня; усвідомлення цінності особистості кожного учня незалежно від розвиненості музичних здібностей та фізичних особливостей. Цей підхід орієнтує майбутнього викладача-музиканта на створення сприятливого, гуманістичного, розвивального та емоційно комфортного освітнього середовища, стимуляцію музично-навчальної ініціативи учнів, відмову від авторитарної педагогіки й педагогічного тиску на них. Відповідно до Маніфесту гуманної педагогіки, за основу береться віра в можливість кожного учня, прагнення розкрити їхню самобутню природу та виявлення поваги до їхньої особистості.

У процесі формування будь-яких умінь, у нашому випадку вміння гуманного спілкування з інклюзивними учнями, найважливішим є вибір методики, яка має чіткий алгоритм і вектор дій. Між тим методика має урахувувати якості, утворення, що підлягають формуванню, а також педагогічний потенціал змістового матеріалу до інклюзивного навчання. Якщо розглядати гуманістичний підхід у контексті педагогічно-практичної діяльності, то він дає змогу розширити фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, збагатити змістове наповнення фахових дисциплін.

Гуманістичний підхід проявляє себе у важливих принципах формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, зокрема принципі гуманізації освітнього середовища та принципі рівних освітніх прав.

*Принцип гуманізації освітнього середовища* базується на визначеннях двох понять: «гуманізація» та «освітнє середовище». У сучасних наукових дослідженнях «гуманізація» освіти розглядається як соціально-педагогічний феномен, що відображає сучасні суспільні тенденції у побудові й функціонуванні системи освіти. Так, О. Барно зазначає, що «гуманізація – це визначення людини як особистості, яка має право на розвиток своїх особливостей та їх реалізацію у суспільстві й утвердження свого місця у житті» (Барно, 2003). А під освітнім середовищем науковець А. Братко розуміє «багаторівневу систему умов/обставин/чинників/можливостей, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкта в усіх аспектах: цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному». Окрім того, вона зазначає, що «освітнє середовище варто розглядати як загальний, сукупний, об'єднаний, інтегральний, цілісний чинник розвитку і становлення особистості, який відіграє



значну роль у модифікації її поведінки, впливає на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості» (Братко, 2016).

Так, принцип гуманізації освітнього середовища передбачає спрямованість навчання з музичного мистецтва на всебічний розвиток учня з особливими освітніми потребами, на забезпечення продуктивної творчої діяльності особистості, її освітній розвиток, формування духовної культури, гармонізацію її інтелектуального й емоційного світу, систему взаємин між людьми, які поєднані спільною педагогічною та навчальною діяльністю. Цей принцип є вимогою до формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи. Під час використання цього принципу відбувається постійна соціальна взаємодія в різноманітних умовах, за різними обставинами та ситуаціями, що зближує учнів та викладачів, виробляє емпатію, прихильність один до одного, усвідомлення індивідуальності кожного та відчуття захищеності (Хохліна, 2000).

*Принцип рівних освітніх прав* базується на розвитку суспільства, інтеграційних процесах, що спровокували активізацію суспільства у напрямі освітнього простору та забезпечення права на освіту як основного, домінуючого права, особливо для неповнолітніх, молоді та осіб з особливими освітніми потребами. Науковець О. Мельничук, досліджуючи право на освіту, вказує, що право на освіту – це правова можливість, визнана невід’ємною, загальною та рівною, яка необхідна для задоволення потреби особи у здобутті знань, формуванні вмінь, навичок із метою гармонійного розвитку її та суспільства, що забезпечується державою, а також соціальним середовищем загалом (Мельничук, 2013).

Із цього ми робимо висновок, що права на освіту не можуть бути обмеженими, тому будь-який учень з особливими освітніми потребами може і має право навчатися у закладах освіти всіх рівнів і ступенів. А майбутній учитель музичного мистецтва, опанувавши цей принцип, повинен уміти адаптувати шкільне середовище для кращого сприймання освітньої програми учнями з особливими освітніми потребами; уміти на творчому рівні зробити освітній простір так, щоб доступність навчального матеріалу для всіх учнів основної школи була на одному рівні доступності.

Отже, гуманістичний підхід спрямований на формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи та реалізується через такі наукові принципи, як принцип гуманізації освітнього середовища та принцип рівних освітніх прав.

Методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи також базується на

положеннях і принципах **особистісно-орієнтованого підходу**, який ґрунтується на суб'єктному підході до діяльності особистості (М. Акімова, І. Бех, Л. Виготський, О. Єременко, І. Зязюн, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька) і полягає у визначенні соціально-психологічних орієнтирів дослідження її комунікативного потенціалу, поясненні механізмів соціалізації, діагностуванні найважливіших компонентів структури, виявленні регуляторів поведінки, а також у дослідженні конкретних груп, у яких особистість засвоює соціальні впливи і реалізує свою соціальну сутність, що сприяє ствердженню особистості в мистецькому житті.

Необхідно підкреслити, що «особистість» – це абстрактне поняття, яке поєднує у собі декілька аспектів для характеризування людини: думки, емоції, сприйняття, мотивація, дії. На думку С. Подмазіна, особистість – це «системна якість індивіда, яка визначається його включенням у суспільні відносини й формується у спільній діяльності та спілкуванні. Сутність особистості виражає її суб'єктність, здатність діяти свідомо й відповідально» (Подмазін, 2006).

Із боку цього підходу особистість учня розглядається як об'єкт власного мистецького розвитку. Опора на особистісно-орієнтований підхід передбачає, що майбутній учитель зацікавлений у формуванні такого ставлення до художнього навчання, у якому мистецька діяльність усвідомлено спрямовується на виявлення власних художніх потенцій, тобто мистецька діяльність виступає як один із найважливіших засобів становлення художньої активності людини (Олексюк, 2004).

Сутність особистісно-орієнтованого підходу у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва полягає у тому, що сформуються два взаємопов'язані боки: орієнтованість майбутнього вчителя на особистісну модель взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами; структурування процесу навчання і виховання учнів з особливими освітніми потребами з максимальним використанням механізмів функціонування їхньої особистості, мотивації, цінностей. Майбутній учитель музичного мистецтва здобуде під час навчання орієнтацію на особистісну модель взаємодії між ним та учнем з особливими освітніми потребами та вміння включати особистісні механізми учня з особливими освітніми потребами у педагогічний процес.

На основі особистісно-орієнтованого підходу нами виокремлено такі принципи:

- пізнавальної активності;
- емпатійності.

*Принцип пізнавальної активності* відповідає за активізацію пізнання у

майбутніх учителів у сфері музичного мистецтва. Науковець Т. Ткачук поняття «активність» пов'язує з поняттям «діяльність», а під пізнавальною активністю розуміє самостійну, ініціативну

діяльність учня, спрямовану на пізнання навколишньої дійсності (як прояв допитливості) й зумовлену необхідністю розв'язати завдання, що постають перед нею у конкретних життєвих ситуаціях (Ткачук, 2002). Спільним для вчених є те, що пізнавальна активність завжди пов'язується зі сформованістю самостійності майбутніх учителів, а саме здатністю без допомоги визначити мету та специфіку діяльності, спланувати та організувати її, правильно оцінити результат своїх дій, особливо це важливо в інклюзивному навчанні.

Із поняттям «пізнавальна активність» тісно пов'язується поняття «навчальна активність», що характеризує ступінь входження учня в предмет його діяльності: готовність виконувати навчальні завдання, намагання виконувати діяльність самостійно, свідоме виконання завдань, систематичність учіння, прагнення підвищити свій освітній рівень (Мойсеюк, 2001). Тому під пізнавальною активністю майбутніх учителів музичного мистецтва ми розуміємо стан діяльності, який висловлює інтелектуально-емоційний відгук у процесі пізнання: прагнення до отримання знань, розумове напруження, прояв зусиль, пов'язаних із вольовим впливом у процесі отримання знань, а також готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до такого процесу навчання, виконання індивідуальних і спільних завдань з учнями з особливими освітніми потребами та інтерес до їхньої діяльності, з іншими учасниками освітнього процесу.

*Принцип емпатійності* впливає на здатність розуміти й відчувати сенс музичного мистецтва, художньо-образну сутність музичного твору, почуття іншої особистості. Американський науковець К. Роджерс вважає, що емпатія є першою та необхідною умовою особистісного зростання, проте згодом першість він віддав конгруентності. Таким чином, можемо сказати, що К. Роджерс та його послідовники підкреслюють певні моменти, які є основою уявлень про емпатію. На їхню думку, емпатія – це процес, який включає чутливість до емоційних станів інших, співпереживання, усвідомлення, когнітивне структурування емоційних аспектів, мотивуючу установку на допомогу людині, що її потребує (Роджерс, 1975).

Сучасні українські науковці О. Орищенко та О. Саннікова розглядають емпатію як складну багаторівневу інтегральну властивість особистості. Вони виділили три рівні в структурі емпатії: формально-динамічний рівень – входять якісні (модальні) та динамічні (особливості виникнення та протікання емпатійних реакцій) властивості емпатії; змістовно-особистісний рівень – включає ті аспекти емпатії, що стосуються вибору простору для емпатійних переживань і морально-етичного змісту її об'єкта; соціально-імперативний рівень – соціальні та індивідуальні уявлення про існуючі соціокультурні «норми» емпатійних переживань (Орищенко, 2004).

Із вище сказаного робимо висновок, що, здійснюючи професійну діяльність в умовах інклюзивної музичної освіти, майбутній учитель музичного мистецтва основної школи має усвідомлювати, що всі учні, а з особовими освітніми потребами особливо, потребують прийняття, підтримки, співчуття, що здійснюється лише в системі реально існуючих емпатійних відносин. Водночас розвиток педагогічної емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва є одним зі шляхів саморозвитку особистості й модернізації освіти у цілому.

Отже, особистісно-орієнтований підхід спрямований на формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи та реалізується через такі наукові принципи, як принцип пізнавальної активності та принцип емпатійності.

Серед ключових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва значна роль належить саме комунікативній компетентності, тому що означає не лише вміння спілкуватися рідною мовою, а й характеризується вмінням взаємодіяти з людьми, навичками роботи в групі, умінням володіти різними соціальними ролями у колективі. Особливо гостро постає це питання для дітей з особливими освітніми потребами, що перебувають на інклюзивній формі навчання в основній школі. Тому вважаємо важливим включити в методику формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи **комунікативний підхід**.

Комунікативний підхід передбачає органічне поєднання свідомих і підсвідомих компонентів у процесі інклюзивного навчання учнів основної школи, тобто засвоєння інклюзивних моделей відбувається водночас з оволодінням комунікативно-мовленнєвими технологіями.

Термін «комунікація» був уведений у науковий обіг на початку ХХ ст., а раніше проблема комунікації розглядалася винятково як проблема людського спілкування, тому термін «комунікація» у широкому тлумаченні означає спілкування. У вузькому розумінні міжособистісна комунікація є складним процесом, під час якого відбувається не лише обмін інформацією, а й її формування, отримання, відправлення, уточнення, перероблення, обговорення, розвиток. Відомі американські вчені М. Маскон, М. Альберт, Ф. Хедоурі виділяють головні потреби, що зумовлюють комунікацію у групах: у допомозі, захисті, інформації, тісному спілкуванні та симпатії (Лапа, 2017).

Під час використання комунікативного підходу успіх залежить від реалізації таких методів, як: бесіда (обговорення), спостереження, переконання, взаємодія (співробітництво), розгляд проблемних ситуацій, сюжетно-рольові ігри, свята, різні психологічні тренінги (психогімнастика, елементи психодрами), перегляд спеціально



відібраних відеосюжетів (Косарева, 2014). Перед майбутнім учителем музичного мистецтва в інклюзивній освіті стоїть завдання створення такої групи, де права учнів з особливими освітніми потребами повинні не обмежуватися ніякими умовами, де під впливом позитивного ставлення формується стереотип позитивного сприйняття «інших».

Так, гуманістичний підхід передбачає співпрацю та діалог майбутнього вчителя музичного мистецтва з учнями. У такій співпраці виникає нова, поки що нетрадиційна як для освіти, так і для суспільства у цілому соціальна ситуація, у яку включаються звичайні учні й учні з особливими освітніми потребами. Але така ситуація не завжди спонукає до співробітництва, співчуття та співпереживання, якщо не проводити цілеспрямовану педагогічну роботу з вибудовування толерантних взаємин між усіма учасниками навчального процесу, а взаємодія й співробітництво матимуть лише формальний характер. Тому майбутньому вчителю музичного мистецтва важливо набути навички даного принципу.

Розглядаючи комунікативний підхід, ми виокремили такі принципи:

- міжособистісної та мистецької комунікації;
- міжкультурної толерантності.

*Принцип міжособистісної та мистецької комунікації* для кращого розуміння потрібно розглянути з двох боків – як «міжособистісна комунікація» і «мистецька комунікація». Міжособистісна комунікація – це «взаємний обмін суб'єктивним досвідом людей, які перебувають у просторовій близькості, мають можливість бачити, чути, дотикатися один до одного, забезпечувати зворотний зв'язок» (Бацевич, 2004). Часто міжособистісну комунікацію ототожнюють із міжособистісним спілкуванням, але це не тотожні поняття, комунікація – це певний акт спілкування, один із виявів взаємодії людей. «Спілкування – сукупність зв'язків і взаємодій людей, суспільств, суб'єктів (класів, груп, особистостей), у яких відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками та результатами діяльності» (Бацевич, 2004).

Комунікація через мистецтво забезпечує задачу та усвідомлення найважливіших загальнокультурних цінностей, формування духовних основ особистості. Музична комунікація – унікальний багатогранний феномен культури, що має складну багаторівневу структуру та потребує комплексного культурологічного аналізу із залученням методів та результатів суміжних галузей: філософії, лінгвістики, історії, загальної теорії комунікації, семіотики, музикознавства. Музика як явище культури виявляє свою діалогічну сутність та багатовимірність аспектів у музичному комунікативному просторі, включає значну кількість суб'єктів, рівнів комунікації, видів, форм та жанрів музичної комунікації. Музичну комунікацію вивчають як інформаційну систему, оскільки музична діяльність пов'язана

з передачею інформації: емоційної, образної, значеннєвої, знакової та іншої (Дін Чжуцзян, 2021)

Отже, принцип міжособистісної та мистецької комунікації призначений для розвитку музично-комунікаційних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва і базується на спеціальних професійно спрямованих теоретичних і практичних знаннях, навичок публічної музично-комунікаційної діяльності, можливості проявити себе модераторами мистецьких явищ у інклюзивному навчанні учнів основної школи. Майбутні вчителі музичного мистецтва мають не лише навчитися комунікувати з учнями з особливими освітніми потребами, а й уміти впливати на їх соціалізацію та спілкування в освітньому і мистецькому просторі.

*Принцип міжкультурної толерантності*, основа якого є «толерантність» – формування гуманних відносин між людьми (Єжова, 2012), та спрямований на терпиме ставлення до різних культур, явищ у музичному мистецтві, специфічних рис і особливостей будь-якої особистості, плюралістичних думок. Толерантність є необхідною умовою по відношенню к учням з особливими освітніми потребами. Завдання викладача – навчитися бачити і розпізнавати перші ознаки можливої конфліктної ситуації, щоб запобігти її розвитку або знайти компромісне розв'язання конфлікту.

Дослідження толерантності у міжкультурній комунікації ми вважаємо доцільно розглядати, відштовхуючись від досліджень у напрямі вивчення способів комунікативної взаємодії, аналізу соціальної суті комунікації як наслідку закономірностей функціонування суспільства, взаємодії його членів, становлення й розвитку особистості, організацій, суспільних інститутів. Таким чином, означена проблема розглядається в чотирьох основних напрямках: взаємодії різних соціальних груп, міжнаціональних груп, міжетнічних та міжкультурних контактів (Захарчук, 2008).

Так, у міжкультурній комунікації відбувається асиміляція учасниками елементів культури один одного, результатом чого є певний інтегративний продукт, спільна культура, що має ураховуватися під час формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, до їх міжкультурної комунікації, й формування у них толерантного ставлення у процесі інтеграції.

Отже, гуманістичний підхід спрямований на формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи та реалізується через такі наукові принципи, як принцип міжособистісної та мистецької комунікації й принцип міжкультурної толерантності.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** За результатами дослідження обґрунтовано наукові підходи та відповідні їм

педагогічні принципи, які впливають на підвищення рівня формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи: гуманістичний, особистісно-орієнтований, комунікативний. Зазначені підходи доповнюють один одного, що дасть змогу в подальшому створити лінійну методичну систему.

Педагогічне дослідження передбачає у майбутньому визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи.

#### ЛІТЕРАТУРА

Барно О. (2003) Демократизація та гуманізація вищої освіти – запорука формування високопрофесійного спеціаліста XXI століття. *Імідж сучасного педагога*, № 5–6, 6–12.

Братко М. В. (2016) Управління професійною підготовкою фахівців в умовах університетського коледжу: теоретичний аспект. *ScienceRise: Pedagogical Education*, № 7, 9–16.

Бацевич Ф. С. (2004) Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія.

Дін Чжуцзян (2021) Музична комунікація як культурологічний феномен. *Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*.

Єжова Т. Є. (2012) Організаційно-педагогічні умови створення толерантного освітнього середовища інклюзивної школи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, № 9/11, 66–75.

Захарчук Н. В. (2008) Проблема культури та міжкультурної комунікації у філософсько-соціологічному аспекті. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. *Філософія. Психологія. Педагогіка*, № 3(24), 174–178.

Косарева Г. М. (2014) Особливості формування толерантного інклюзивного середовища у дошкільно-навчальному закладі. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, 38–42.

Кремін В. Г. (Ред.) (2008) Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 834–835.

Лапа В. М. (2017) Особливості міжособистісної комунікації старшокласників в умовах інклюзивного навчання. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечнікова. Психологія*, № 22, випуск 2(44), 90–99.

Ленів З. П. (2012) Особливості діяльності ресурсного центру з інклюзивної освіти в класичному університеті. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі : ХХ міжнародна науково-практична конференція*. Київ : Університет «Україна», 50–52.

Мельничук О. Ф. (2015) Право людини на освіту (монографія). Вінниця : ТОВ «Меркьюрі-Поділля».

Мойсеюк Н. Є. (2001) *Педагогіка: Навчальний посібник*, 3-тє видання, доповнене. Київ.

Олексюк О. М., Ткач М. М. (2004) *Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва* : навч. посіб. Київ : Знання України.

Орищенко О. А. (2004) *Диференційно-психологічний аналіз емпатії* : автореф. ... канд. психол. наук. Одеса.

Подмазін С. І. (2006) Особистісно-орієнтована освіта: сутність і зміст. *Культурологічний вісник*, Вип. 16, 123–128.

Сурмін Ю. П., Бакуменко В. Д., Михненко А. М., Ковбасюк Ю.В. (Ред.) (2010) *Енциклопедичний словник з державного управління*. Київ : НАДУ.

Хохліна О. П. (2000) *Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку* Київ : Пед. думка.

Ткачук Т. (2002) Радість пізнання. *Дошкільне виховання*, № 9, 10–11.

Rogers C. R. (1975) Empatic : an unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, V. 5, N 2, 2–10.

## Scientific approaches and pedagogical principles of forming future musical art teachers' readiness for inclusive education of primary school pupils

Kateryna Oleksandrivna Bohianu

Postgraduate Student at the Department of Methods of Music Education, Singing and Choral Conducting  
Kryvyi Rih State Pedagogical University  
ORCID: 0000-0001-7251-704X

*The article reveals the current problem of modern art education regarding the ability of future musical art teachers to implement inclusive education in primary school. It is found that, despite a number of relevant studies by modern scientists, the problem of forming future musical art teachers' readiness for inclusive education of primary school pupils has not been scientifically elaborated in terms of its methodological foundations. That is why the purpose of the article is to substantiate the scientific approaches and principles of formation of the future musical art teachers' readiness for inclusive education of primary school pupils. The scientific and practical factors affecting the formation of readiness for inclusive music education of primary school pupils have been determined. To achieve the goal, the following methods were used: theoretical analysis of scientific works; theoretical, structural and functional analysis; complex analysis, construction, theoretical modeling, and generalization. Scientific approaches and principles of forming pedagogical knowledge, abilities and skills for application in an inclusive area are considered. The expediency of using humanistic, personality-centered and communicative approaches is substantiated. Their connection with pedagogical principles is traced, which makes it possible to create a methodology for forming future musical art teachers' readiness for inclusive education of primary school pupils. According to the results of the study, it has been found that certain scientific approaches and pedagogical principles should contribute to the formation of future musical art teachers' readiness for the inclusive activities of primary school pupils.*

**Key words:** inclusive education, future musical art teacher, primary school pupils, scientific approaches, pedagogical principles.

День Дівень  
Ганна Усова  
Ян Пенфей

## Актуальні питання підготовки майбутніх фахівців до вокально-професійної діяльності

УДК 372.878  
DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-1.2>

День Дівень  
аспірант факультету  
музично-хореографічної освіти  
Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського  
ORCID: 0000-0003-0054-8407

Ганна Усова  
аспірант факультету  
музично-хореографічної освіти  
Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського  
ORCID: 0000-0001-9214-2038

Ян Пенфей  
аспірант факультету  
музично-хореографічної освіти  
Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського  
ORCID: 0009-0006-4519-3151

*Питання осучаснення методики підготовки здобувачів до вокально-професійної діяльності в закладах вищої освіти у процесі навчання співу в останні десятиріччя набувають усе більшої актуальності, оскільки існує необхідність докорінної зміни вокально-педагогічної парадигми.*

*Метою статті передбачено узагальнення наукової думки стосовно підготовки здобувачів магістратури до вокально-професійної діяльності в закладах вищої музично-педагогічної освіти на сучасному етапі. Методологія дослідження передбачає використання комплексу теоретичних методів: аналізу поглядів науковців щодо проблем вищої вокальної освіти та їх узагальнення, систематизації тезаурусу в означеній площині та обґрунтування актуальних наукових підходів до вирішення питань підготовки майбутніх співаків і викладачів до вокально-професійної діяльності у закладах вищої освіти.*

*Відзначено, що тригером суттєвих змін стало долучення української вищої освіти до Болонської системи дворівневої вищої освіти й уведення магістерського ступеня, що спонукало педагогічну спільноту до активної науково-пошукової діяльності і тим самим відкрило нові обрії для вдосконалення вокально-освітньої системи.*

*Розглянуто сутність поняття «професійна підготовка» та особливості її конкретизації в галузі музичної освіти, специфіку вокально-фахової діяльності майбутніх співаків і викладачів вокалу, особливості вокально-освітнього процесу як відносно самостійної галузі у сфері професійно-музичної підготовки.*

*Приділено увагу науковим працям, у яких обґрунтовано доцільність запровадження провідних ідей інноваційного, гуманістичного, культурологічного, компонентного, герменевтичного наукових підходів, а також дослідженням, у яких увага концентрується на осмисленні проблем художньо-змістового характеру, питаннях особистісного, комунікативно-суб'єктного спрямування, оновлення методів і технології формування виконавської майстерності й педагогічної стабільності.*

**Ключові слова:** вокально-професійна діяльність, фахова підготовка, освітня парадигма, наукові підходи.

**Постановка проблеми.** Важливим шляхом розвитку суспільства є підготовка висококваліфікованих кадрів, діяльність яких стає рушійною силою інноваційних перетворень, удосконалення соціокультурного середовища і життєдіяльності людства. Визнання значущості цього факту зумовило активне дослідження засобів підвищення ефективності освітньої системи із загальнонаукових, філософських, музикознавчих та музично-педагогічних позицій.

Приділення особливої уваги якості підготовки майбутніх фахівців мистецької, зокрема музичної освіти, пов'язане з тим, що в умовах стрімкої глобалізації й революційних зрушень у сучасному середовищі та засобах пізнання, а також переваги віртуального способу спілкування суспільством усе більш глибоко усвідомлюється значущість гуманітарного виховання і ролі мистецтва як засобу впливу на світоглядні настанови й особистісно-моральне визрівання молоді нових генерацій.

Особливої гостроти в галузі музичної освіти набула потреба в оновленні методики вокально-фахової підготовки здобувачів. Цей факт пояснюється специфікою умовно-рефлекторної природи формування вокальних навичок, яка впродовж багатьох століть проявлялася у превалюванні

у вокально-освітній практиці емпірико-інтуїтивного, репродуктивно-наслідувального характеру педагогічного впливу на співаків-початківців.

Суттєві позитивні зрушення у світовій мистецькій педагогіці, зокрема і в українській вокально-освітній системі, відбулися починаючи із середини минулого століття у зв'язку з науковими здобутками, які розкривали механізм формування рухових навичок, роль підсвідомості й психологічної настанови на діяльність, дослідженням методів поетапного формування здатності особистості до сприйняття й оволодіння навичками самостійної та творчої діяльності, запровадженням ідей герменевтичного і семіотичного аналізу творів мистецтва тощо.

В Україні суттєві перетворення в мистецько-освітній системі, зокрема і в галузі музичного мистецтва, відбулися з приєднанням у 2005 р. до Болонського процесу й підписанням декларації щодо переходу до дворівневої організації вищої освіти: бакалаврату та магістратури. Визнання магістерського ступеня як проміжного між вищою академічною й науковою освітою затребувало побудови освітньої методики нового типу. Її важливим завданням стала підготовка викладачів, здатних до наукового осмислення



вокально-педагогічних процесів і надання їм нового, самостійно-пошукового й творчого імпульсу. Завдяки цьому і в галузі вокальної педагогіки відкрилися нові обрії для осучаснення вокальної методики та вдосконалення підготовки фахівців нової генерації.

**Метою статті** є узагальнення наукової думки стосовно підготовки здобувачів магістратури до вокально-професійної діяльності в закладах вищої музично-педагогічної освіти на сучасному етапі.

**Методологія дослідження** передбачає використання комплексу теоретичних методів: аналізу поглядів науковців щодо проблем вищої вокальної світи та їх узагальнення, систематизації тезаурусу в означеній площині та обґрунтування актуальних наукових підходів до вирішення питань підготовки майбутніх співаків і викладачів до вокально-професійної діяльності у закладах вищої освіти.

**Огляд літератури.** Проблеми професійної підготовки студентів музично-педагогічних закладів України ширко розглядаються в різних аспектах мистецької, музичної освіти й викладання вокально-фахових дисциплін і висвітлено в наукових роботах Г. Ніколаї, Н. Овчаренко, О. Олексюк, Г. Падалки, Є. Проворової, О. Ребрової, О. Рудницької, О. Щолокової та ін. У їхніх дослідженнях висвітлюються сутнісні властивості музичного мистецтва як соціокультурного феномену, роль мистецтва у становленні особистості, її духовному, інтелектуальному та художньо-ментальному розвитку, урахування індивідуально-особистісних властивостей здобувачів, актуальні питання впровадження інноваційних технологій в освітній процес тощо.

Усебічно висвітлюються й питання методики вокальної підготовки майбутніх фахівців у працях українських та зарубіжних науковців: В. Антонюк, Н. Гребенюк, Н. Косинської, Н. Кьон, С. Лисенко, О. Стахевича, у яких розглядаються питання синтетичної природи вокально-фахової освіти, зорієнтованості освітнього процесу на формування в майбутніх викладачів вокалу здатності до самостійної й творчої діяльності, підвищення вимог до стильової адекватності, інтерпретаційної майстерності та артистизму у вокально-виконавській діяльності, питання впровадження сучасних інформаційно-комунікативних і психолого-фізіологічних технологій у вокально-освітній процес, проблеми адаптації іноземних здобувачів до української освітньої системи (Н. Толстова, Мен Ян, Лоу Яньхуа, Цзінь Нань, Чжан Ї, Юй Хенюань) тощо.

**Результати та їх обговорення.** Звернення до праць науковців, які досліджували сутність родового для різних галузей музично-фахової підготовки поняття «професійна підготовка», розглядається як історичне явище, завдання й напрями якого зумовлюються відповідно суспільним соціально-економічним трансформаціям, як діяль-

ність, що спрямовується на засвоєння певного комплексу знань, навичок і практичного досвіду, набутого у процесі здобуття освіти (Гончаренко, 1997, 364). С. Гончаренко також наголошує на важливості набуття професійної підготовки кожним громадянином «із метою озброєння знаннями, уміннями та навичками, необхідними для працівника певної галузі» (там само, с. 241–242).

Розглядаючи професійну підготовку у філософському і методологічному аспектах, науковці виділяють головні змістові характеристики професійної підготовки: ціннісні характеристики особистості; систему рівнів і профілів у навчальних закладах; суб'єкт-об'єктну та суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагога з учнями як повноправними суб'єктами педагогічної взаємодії; результат підготовки, який фіксує здобутки освітньої діяльності особистості: загальної культури, ступеня її освіченості, фахової компетентності, як сукупність якостей особистості, спеціальних знань, умінь і навичок, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за вибраною професією й необхідні майбутньому фахівцю для успішного виконання специфічних функцій і завдань освітньо-виховного процесу (Ніколаї, 2021; Падалка, 2008; Реброва, 2014; Овчаренко, 2021, Щолокова, 2009).

Розглядаючи сутність професійної підготовки як суспільне явище і педагогічний процес, науковці пропонують оцінювати міру адекватності професійної підготовки здобувача освіти, заснованої на комплексі критеріїв, а саме: зумовленості змісту підготовки фахівців вимогам національно-освітніх потреб суспільства; досягненні мети певним освітнім закладом; надання доступності, демократичності й наукової обґрунтованості змісту і організаційним формам навчального процесу, дидактичної та методичної забезпеченості процесу професійної підготовки, адекватності змісту і стилю навчання функціям сучасного педагога та учня в системі професійної підготовки, належному рівню матеріального забезпечення й розвиненій системі моніторингу та оцінки якості отриманих результатів (Курило, Світличний, 2019, с. 18–23).

О. Рудницька розглядає зміст професійної підготовки з позиції єдності виховання та навчання як процес цілеспрямованого впливу на особистість (Рудницька, 1998, с. 34). З урахуванням означеного вчена надає власну дефініцію професійній підготовці, визначаючи її як «...процес і результат формування якостей особистості засобами навчання та виховання, відповідно до норм духовної культури і цінностей суспільства» (там само).

Узагальнюючи різні наукові підходи до визначення поняття «професійна підготовка» майбутнього фахівця, відзначимо, що протягом другої половини ХХ ст. увага мистецтвознавців та педагогів, за свідченням Г. Ніколаї, відокремилась

у самостійну галузь освітньої системи з відповідною структурою та змістом (2021, с. 5). Професійна підготовка охоплює комплекс соціальних, культурних, ментальних, художніх цінностей, особистісних і професійних властивостей, яких особистість набуває у процесі здобуття освіти. Отже, її сутність інтерпретуємо як полізмістовний, цілеспрямовано-організований освітньо-виховний процес, спрямований на формування компетентного фахівця, здатного до самостійної й творчої педагогічної діяльності в певній освітній галузі.

Система підготовки фахівців у галузі музичної освіти охоплює загальноосвітній, психолого-педагогічний та музично-фаховий аспекти, а також методико-педагогічну та методико-практичну озброєність здобувачів.

Розглянемо сутність і специфіку музично-фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу. Насамперед зазначимо, що сутність поняття «музична підготовка» розглядали такі науковці, як Г. Падалка, О. Отич, О. Олексюк, О. Ростовський та ін. Так, О. Ростовський визначає музично-фахову підготовку як процес взаємодії вчителя й учнів, яка відбувається «...з метою передачі одним і засвоєння іншими досвіду музичної діяльності як складової частини змісту соціального досвіду», у результаті чого відбувається органічне поєднання «емоцій і розуму, свідомості і почуття», а з цим і становлення майбутнього фахівця (Ростовський, 2001, с. 11).

Під музичною підготовкою автор розуміє «...процес і результат музичного навчання, виховання і розвитку як передумову активної музично-творчої діяльності», унаслідок якого засвоєння комплексу знань, умінь і навичок музичної діяльності, формуються індивідуальні здібності, здатність до емоційно-естетичного сприймання й інтерпретації художнього сенсу музики та його виконавського втілення, тобто відбувається професійне зростання музиканта» (там само).

Нам також імпонує дефініція поняття, пропонує Г. Падалкою, яка акцентує на тому, що зміст музичної освіти є невід'ємним компонентом підготовки майбутнього фахівця, чинником особистісного, духовного, культурного, художнього, творчого розвитку за умов звернення до здобутків національного українського мистецтва, органічного поєднання провідних видів музичної діяльності: сприймання/пізнання, оцінювання, творення. Відзначає авторка і значущість досягнення єдності між емоційними й раціональними, об'єктивними й суб'єктивними, свідомими й підсвідомими способами осягнення художньо-образного змісту музичних феноменів (Падалка, 2008, с. 21).

Отже, музична підготовка визнається необхідним компонентом фахової підготовки майбутніх викладачів вищої школи.

У дослідженнях таких науковців, як Н. Кьон (2020), Г. Ніколаї (2020; 2021), В. Міщанчук (2015), розглядаються питання модернізації музично-освітньої системи за рахунок упровадження інноваційного підходу та застосування спеціальних технологій, зокрема використання сучасних інформаційно-комунікативних засобів, залучення здобувачів освіти до сугесто-педагогічних тренінгів, засвоєння ними артпедагогічних методик, налагодження міжпредметної координації з метою формування інтегративно-фахових знань і узагальнених способів освітньої й професійно спрямованої діяльності тощо.

Значущість останнього, міжпредметно-координаційного, наряду зумовлена тим, що система музично-фахової підготовки забезпечується у процесі оволодіння змістом освіти окремих, відносно самостійних освітніх компонентів, забезпечених комплексом лекційних та індивідуальних занять. Урахування природної варіативності перебігу індивідуально-виконавських дисциплін потребує постійної кореляції освітнього процесу з метою надання йому системності, інтегративності й суголосності.

Нагадаємо, що зміст фахової підготовки здобувача мистецької освіти вирізняється за змістовим наповненням і видами музично-навчальної діяльності: музично-теоретичним, музикознавчим, виконавсько-інструментальним, диригентсько-хоровим, вокальним. Останній є предметом нашої уваги.

Поняття «вокально-фахова підготовка» розглядається у працях багатьох науковців із погляду визначення її належності до загального поняття «виконавство» як підґрунтя вияву специфіки саме співу як різновиду виконавської діяльності. Із цього погляду звернемо увагу на дослідження науковців, які розглядають музичне виконавство як самостійне явище, що має власні історичні витоки, видатних представників, соціокультурний статус й форми художньо-творчого виявлення та ототожнюють його з такими музично-педагогічними поняттями, як «музично-виконавська діяльність», «музично-виконавський» процес (Ліпська, 2007; Ovcharenko, Matveieva, Chebotarenko, Koehn, 2019).

Учені також підкреслюють, що художньо-творчий розвиток майбутнього фахівця є ключовим у набутті вокально-фахової компетентності, та підкреслюють значущість його прояву у виконавсько-інтерпретаційній діяльності. Адже музичне виконавство являє собою, на думку науковців, особливий вид художньо-творчої діяльності, який засобами співу розкриває емоційну, художньо-образну сферу музики і дає змогу реалізувати художньо-технічні та художньо-естетичні завдання в процесі пізнання, аналізу та створення власної версії виконання творів (Го Яньжань, 2023; Ніколаї, Тао Жуй, 2021; Реброва, 2014).



Теоретичне осмислення феномену «вокально-фахова підготовка» з позиції музичної педагогіки дало змогу С. Ліпській сфокусувати увагу на його процесуальному аспекті. На думку дослідниці, цей феномен слід розглядати як «...багатокомпонентний, цілісний процес, спрямований на оволодіння певною системою музично-теоретичних знань і практично-виконавських навичок, формування художньо-естетичного досвіду й виконавської культури, що забезпечує досягнення найкращого результату в сприйнятті, розумінні, емоційному та інтелектуальному пізнанні музичного мистецтва, усебічний розвиток індивідуальних якостей і музичних здібностей кожного суб'єкта навчання, можливість його самореалізації в музично-виконавській творчості» (Ліпська, 2007, с. 8).

Отже, урахуовуючи наукові погляди дослідників, поняття «вокально-фахова підготовка» розглядатимемо як навчально-освітній процес, спрямований на досягнення здобувачами високого рівня професійної майстерності у галузі співочого виконавства та вокальної педагогіки. Умовами ефективного забезпечення вокально-фахової підготовки, на нашу думку, мають стати її методологічна обґрунтованість, поєднання сталих ефективних традицій з інноваційними науковими підходами, принципами, методами і технологіями.

Серед найбільш поширених методологічних підходів, які відіграють фундаментальну роль у розвитку сучасної вокальної педагогіки, науковці виділяють гуманістичний, культурологічний, компетентнісний та інноваційний підходи як найбільш адекватні для «досягнення гармонії у відносинах між особистістю і соціальною сферою буття» (О. Щолокова, 2019, с. 9) та осучаснення її змісту й методів педагогічної взаємодії (Го Яньжань, 2023).

Розглядаючи мистецьку підготовку з позицій гуманістичних відносин, О. Щолокова виділяє низку актуальних завдань, а саме: переосмислення світоглядно-методологічних основ гуманістичного пізнання; забезпечення гуманістичної спадкоємності у мистецькій освіті; упровадження різних навчальних програм, спрямованих на вивчення здобутків своєї національної культури та культур інших народів світу з пріоритетом духовних і моральних цінностей. Із погляду культурологічного підходу мистецька підготовка є специфічною формою суспільної свідомості, спрямованої на «пояснення смислу, закономірностей, основних напрямів духовно-практичного освоєння мистецтва, тлумачення його художніх творів, визначення можливостей їх використання у навчальному процесі» (О. Щолокова, 2019, с. 12).

Отже, культурологічна підготовка особистості сприяє формуванню осмислювати культурні явища відповідно до фундаментальних принципів інтеграції, історизму, опори на аксіологічні та гедо-

ністичні уявлення, оволодіння вмінням аналізувати й оцінювати мистецькі явища, володіти творчими способами мистецької діяльності.

Спираючись на думку дослідниці, зауважимо, що згідно з гуманістичним підходом, сучасна модель мистецької підготовки в системі вищої освіти має поєднувати національні культурні надбання, теоретичні доробки прогресивної педагогіки й досвід поколінь у широкому сенсі. Завдяки цьому в освітньому процесі формуються громадянська позиція й світогляд майбутніх фахівців на засадах урахування їхніх національних, ментальних та індивідуальних особливостей.

Цінність застосування парадигмальних ідей компетентнісного підходу полягає у перенесенні головних акцентів із засвоєння й відтворення фактологічного матеріалу та комплексу навичок і умінь на здатність до опанування здатності здобувати, усвідомлювати, інтегрувати та застосовувати самостійно й творчо в різних умовах практичної діяльності здобутки освіти. У цьому сенсі особливе значення відводимо самостійній роботі індивіда, яка спрямована на отримання знань із різних інформаційних джерел, що дає змогу розглядати компетентність у сфері мистецької підготовки як результат саморозвитку і самоосвіти особистості (Н. Толстова, Цзян Хепін).

Перехід від репродуктивно-знаннєвої до компетентнісно-орієнтованої моделі передбачає активне впровадження в освітній процес сучасних освітніх технологій. Із цього погляду важливо звернути увагу на те, що компетентнісний підхід передбачає не лише набуття сукупності знань і навичок, а й формування індивідуальних властивостей особистості, її умотивованості та готовності до сприйняття інновацій, необхідних в умовах «інформаційного буму».

Цінність упровадження компетентнісного підходу в галузі мистецької підготовки пояснюється його зорієнтованістю на врахування сучасних вимог ринку праці, зміни характеру соціального замовлення й вимог щодо готовності випускника до виконання своїх виробничих функцій, а також створення умов для самореалізації особистості у процесі професійної діяльності.

Одним із найбільш актуальних для дослідження питань виконавства й викладання музично-виконавських дисциплін є герменевтичний підхід, запроваджений у 1966 р. Дільтеєм та розвинутий у працях Х. Г. Гадамера, Ф. Шлеєрмахера і сучасних науковців (О. Олексюк, О. Самойленко, С. Шипа та ін.). У галузі вокальної освіти цим питанням приділили увагу Го Яньжань, Т. Жигинас, Лінь Янь, Н. Овчаренко, І. Полубоярина та ін. Так, Н. Овчаренко розглядає герменевтичний підхід як «...загальну теорію інтерпретації та теорію розуміння цілісності художніх смислів творів» і додає, що його застосування дає змогу з'ясувати, «...яким

чином проходить комунікація між твором мистецтва та суб'єктом», й усвідомлювати майбутніми фахівцями сутність глибинних смислів музичних творів та здійснювати їх художньо-виконавську й вербально-педагогічну інтерпретацію (Овчаренко, 2023, с. 190–191).

Досягнення такого розуміння мистецького феномену ґрунтується на взаємодоповненні розумового, структурно-аналітичного та цілісно-інтуїтивного, інтерпретаційно-психологічного підходів до аналізу сприйнятих музичних феноменів, усвідомлення й реалізації смислової кореляції між музично-мовленнєвими і виконавсько-виразними засобами у їх цілісності. Як зазначає Го Яньжань, вироблення інтерпретаційної версії твору, зумовлене «...історико-культурним середовищем, проявом індивідуально-особистісних, світоглядно-мистецьких уявлень і музично-інтонаційного досвіду митця, дає змогу виконавцеві проникнути в глибини внутрішньосмислового устрою творів і осягати «секрети» їх художньої цілісності» (Го Яньжань, 2023, с. 82).

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, професійна підготовка майбутніх фахівців вокального мистецтва є важливим складником мистецької педагогіки і потребує подальших досліджень. Доведено, що існує необхідність докорінної зміни вокально-педагогічної парадигми з репродуктивно-наслідувального стилю викладання на науково обґрунтовану підготовку фахівців, готових до осягнення й використання здобутків педагогічної спільноти, спрямованих на вдосконалення системи мистецької, музичної та вокально-фахової підготовки здобувачів, та здатних до самостійно-творчої й пошуково-дослідницької діяльності. Акцентовано, що для вдосконалення у цьому напрямі вокально-педагогічної практики особливу складність становить умовно-рефлекторна природа формування вокальних навичок, яка зумовлює превалювання емпірико-інтуїтивного підходу до навчання співу.

Установлено, що сучасні вимоги до якості діяльності фахівців означеного профілю зумовлюють необхідність перебудови методики підготовки як у виконавській, так і у вокально-педагогічній площині. Важливу роль на цьому шляху відіграє впровадження парадигмальних ідей гуманістичного, культурологічного, компетентнісного, інноваційного та герменевтичного підходів, а також посилення інтегративних процесів на засадах міждисциплінарної координації в межах вищої музич-

ної та музично-педагогічної освіти й надання їй спрямованості на особистісну самореалізацію майбутнього фахівця в процесі вокально-фахової діяльності. Потреба вирішувати означені проблеми відкриває широкі перспективи для подальших розвідок.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Курило, В. І., Курило Л. І., Світличний, О. П. (2019). Професійна діяльність як чинник формування культури особистості. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. № 3. С. 51–54. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-3209.3.2019.191761>
- Ніколаї, Г. Тао Жуй, (2021). Методичні засади формування художньо-педагогічної майстерності викладачавокалу. *Інноваційна педагогіка*, 37, 126–130. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/37.25>
- Овчаренко Н. А. (2014). Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методика [Монографія]. Кривий Ріг, 398 с.
- Отич, О. М. (2009). Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : дис. ... д-ра наук : 13.00.04.
- Падалка, Г. М. (2008). Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 274 с.
- Реброва, О. Є. (2014). Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії : дис. ... доктора пед. наук. Київ, 595.
- Рудницька, О. П. (2001). Світоглядна функція мистецтва. *Мистецтво та освіта*, № 3, 115.
- Ліпська С. Л. (2007). Методичні засади удосконалення музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Київ.
- Щолокова О. Категорія духовності у мистецькій світі: компетентнісний аспект. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2011. Вип. 1, 127–136.
- Щолокова, О. П. (2017). Новітні підходи та технології у професійній підготовці вчителя мистецьких дисциплін. *Innovative processes in education: Collective monograph. AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland*, 238–246.
- Nikolai, H., Linenko, A., Koehn, N., Boichenko, M. (2020). Interdisciplinary Co ordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of *Future Musical Art Teachers*. *Journal of History Culture and Art Research*. VL. 9, DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2434>
- Ovcharenko, N., Matveieva, O., Chebotarenko, O., & Koehn, N. (2019). Methodological Readiness of Musical Art Master's Degree Students: A Theoretical Research. *Journal of History Culture and Art Research*, 8 (4), 166–176.

## Current issues of future specialists' preparation for vocal-professional activity

Deng Diwen

Postgraduate Students at the Faculty of Music and Choreographic Education South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky  
ORCID: 0000-0003-0054-8407

---

Ganna Usova

Postgraduate Students at the Faculty of Music and Choreographic Education South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky  
ORCID: 0000-0001-9214-2038

---

Yang Pengfei

Postgraduate Students at the Faculty of Music and Choreographic Education South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky  
ORCID: 0009-0006-4519-3151

*The issue of modernizing the methodology of preparing students for vocal-professional activity in higher education institutions in the process of teaching singing has become more and more relevant in recent decades, as there is a need for a fundamental change in the vocal-pedagogical paradigm.*

*The purpose of the article is to generalize the scientific thought regarding the preparation of master's degree applicants for vocal professional activity in institutions of higher music-pedagogical education at the current stage. The research methodology involves the use of a complex of theoretical methods: analysis of the views of scientists regarding the problems of the higher vocal education and their generalization, systematization of the thesaurus in the specified plane and substantiation of current scientific approaches to solving the issues of preparing future singers and teachers for vocal professional activities in higher education institutions.*

*It was noted that the trigger of significant changes was the inclusion of Ukrainian higher education in the Bologna system of two-level higher education and the introduction of a master's degree, which encouraged the pedagogical community to active scientific and research activities and thus opened new horizons for improving the vocal education system.*

*The essence of the concept of "professional training" and the specifics of its specification in the field of music education, the specifics of the vocal-professional activity of future singers and vocal teachers, the peculiarities of the vocal-educational process as a relatively independent field in the sphere of professional-musical training are considered.*

*Attention is paid to scientific works in which the expediency of implementing leading ideas of innovative, humanistic, cultural, component, hermeneutic scientific approaches is substantiated, as well as research in which attention is focused on understanding the problems of an artistic content nature, issues of personal, communicative and subjective direction, updating the methods and technology of forming performance skills and pedagogical stability.*

**Key words:** *vocal-professional activity, professional training, educational paradigm, scientific approaches.*

Miroslaw Kisiel

## Ekspresja muzyczna i taneczna w kształceniu przyszłych nauczycieli do działań w obszarze animacji czasu wolnego

UDC 378:37.06:7  
DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-1.3>

Miroslaw Kisiel  
dr hab., prof. UŚ,  
Instytut Pedagogika Uniwersytetu  
Śląskiego w Katowicach  
ORCID: 0000-0003-2002-0116

*Problematyka czasu wolnego może być rozpatrywana w wielu aspektach. Jednym z nich jest spojrzenie na problem z perspektywy wychowania estetycznego. Celem pracy będzie ukazanie miejsca i roli aktywności muzyczno-tanecznej w kształceniu przyszłych nauczycieli, animatorów czasu wolnego. W pierwszej części artykułu dokonano przeglądu literatury polskiej odnoszącej się do problemów społecznych czasu wolnego i ekspresji artystycznej. W drugiej części odwołano się do prowadzonych badań jakościowych zrealizowanych w grupie zdobywających nowe kwalifikacje przyszłych nauczycieli. Istotnym komponentem rozważań stała się propozycja innowacji, propagującej idee wychowania estetycznego w pracy animacyjnej różnych form wypoczynku dzieci i nastolatków. W dyskusji nad uzyskanymi wynikami badań podkreślono pozycję ekspresji muzycznej i tanecznej w przestrzeni zamierzeń wolnoczasowych. Dobrowolność w wyborze form aktywności oraz dyskretne ukierunkowanie sprawiają, że podopieczni dostrzegają walory obcowania ze sztuką, stając się świadomi korzyści jakie przynosi obcowanie z muzyką, śpiewem i tańcem dla ich rozwoju i wypoczynku. Przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań wynikających z potrzeb młodego pokolenia względem animacji czasu wolnego wydaje się być ewidentne. Włączenie do tego procesu działań z zakresu wychowania estetycznego niewątpliwie wzbogaca wiedzę i sprawczość beneficjentów w zakresie rozwijania zainteresowania sztuką, indywidualnych dyspozycji estetycznych i społecznych. Jednocześnie wzbogaca metody organizacji czasu wolnego zapobiegające nudzie, kształtując w pewnym zakresie gust i smak estetyczny uczestnika zajęć.*  
**Słowa kluczowe:** ekspresja muzyczna i taneczna, kształcenie, przyszli nauczyciele, animacja czasu wolnego.

### Wprowadzenie

Obserwowane zjawisko szeroko pojętej globalizacji oraz konsumpcyjny styl życia przyczyniają się do generowania nowych sytuacji, gdzie pojęcie „czas wolny” nabiera nowego znaczenia. Kultura czasu wolnego przechodzi znaczną ewolucję, a postrzegany wachlarz form jego spędzania poszerzył się i ubogacił. Paradoksalnie czas wolny staje się dziś towarem deficytowym, a zarządzanie nim sprawia niemałe problemy zarówno osobom dorosłym, jak i nastolatkom i dzieciom. Istotnym aspektem w zasygnalizowanym problemie jest pedagog-animador, osoba kompetentna do organizacji zadań wolnoczasowych względem jednostek w różnym wieku, sytuacji i miejscu. Pewne zadania z zakresu animacji czasu wolnego realizują nauczyciele, podejmując trud organizowania wycieczek, rajdów, pikników, obchodów, zabaw integracyjnych i zabaw tanecznych dla swoich podopiecznych i ich rodziców. Z myślą o wskazanych beneficjentach organizowane są kursy doskonalące, w których duży nacisk kładzie się na zajęcia kulturalno-oświatowe. W ich ramie odnalazła swoje miejsce ekspresja muzyczna i taneczna stanowiąc zarys propozycji aktywności artystycznej realizowanej w wymiarze propedeutycznym. Mając na uwadze wartość wychowawczą, rekreacyjną i prewencyjną muzyki, śpiewu i tańca warto tego typu działania rozbudowywać, wzmacniać, jednocześnie wspierając ich innowacyjną propozycję aplikacyjną.

### Wymiar społeczny i pedagogiczny animacji czasu wolnego w polskiej optyce

W Polsce zainteresowanie problematyką czasu wolnego ma długą tradycję i sięga lat dwudziestych ubiegłego wieku. Jak wskazuje Sylwia Słupik (2004, 62) początkowo popularnym terminem opisującym interesujące nas zjawisko były „wczasy” – pojęcie definiowane jako wypoczynek połączony zwykle ze zmianą środowiska i klimatu, później „wakacje” – wskazujące okres letni wolny od pracy i obowiązków dla dłuższego odpoczynku poza domem, urlopem, a także okresu wolnego od zajęć szkolnych oraz „rekreacja” – będąca określeniem dedykowanym dla czynnego wypoczynku, form aktywności fizycznej lub umysłowej podejmowanych poza obowiązkami zawodowymi i społecznymi. Z czasem zakres tych terminów uległ ewolucji dotykając w swej istocie różnych sytuacji społecznych. W kolejnych dekadach popularność zyskał termin „czas wolny”, który stał się hasłem nadrzędnym. Zaczęto więc syntetyzować go w szerszych kategoriach, nie zaniedbując wcześniejszych. Podkreślano przy tym potrzebę życiową podopiecznych oraz znaczenie integralnego czynnika niezbędnego do wzrostu w obszarze wydajności społecznej i wzbogacenia jakości życia (Bączek, 2009, 36).

Definiując termin „czas wolny” warto zwrócić uwagę na jego odmiennosc w stosunku do dorosłych, dzieci i młodzieży. Dla dorosłych czas wolny będzie okresem, który jednostka dysponuje po wykonaniu obowiązków zawodowych i czynności związa-



nych z życiem codziennym (Rodziewicz 2014, 293). Dla dzieci i młodzieży jawić się będzie jako czas pozostający do wyłącznej dyspozycji po wykonaniu wszystkich czynności związanych z nauką i wypełnieniu obowiązków domowych. W tym czasookresie nieletni mogą zaspokoić swoje potrzeby związane z wypoczynkiem, rozrywką, rozwijaniem zainteresowań oraz działalnością społeczną. Kazimierz Denek (2010, 23) podkreśla, że w definicji czasu wolnego mocno wybrzmiewa akcent dobrowolności podejmowanych działań, bezinteresowności i przyjemności, które powinny towarzyszyć realizacji zamierzonych zadań. W tym miejscu warto podkreślić fakt, że nawet krótkoterminowa, celowa regeneracja konieczna jest dla każdego człowieka do zachowania balansu życiowo-zawodowego *work-lif balance*.

Współcześnie obserwujemy ewolucję w podejściu do czasu wolnego. Justyna Mokras-Grabowska (2015, 11) w prezentacji wybranych aktywności wolnoczasowych dostrzega ich odniesienia do utowarowienia i umasowienia, prestiżu oraz stylu życia. Czas wolny w pewnym sensie przestaje być dedykowany wyłącznie regeneracji sił, jakie jednostka poświęca na pracę lub naukę. W czasie wolnym podmiot może i powinien rozwijać się i być kreatywny (Kisiel, 2010, 17). Jadwiga Daszykowska (2005, 9) wskazuje, że czas wolny w wymiarze ilościowym i jakościowym warunkuje efektywność odmiennych sfer funkcjonowania człowieka, widzianych z perspektywy pracy, kształcenia, zdrowia czy samopoczucia. Dlatego Mówiąc-Mając na uwadze dobro wszechstronnej edukacji przyszłych nauczycieli nie można pomijać istoty kultury czasu wolnego. Optymalnym rozwiązaniem wydaje się być włączenie jego idee do procesu kształcenia.

Natalia Bojarska (2016, 11) zauważa, że wśród licznych funkcji czasu wolnego nadal istotne zdają się być takie komponenty jak: funkcja kształcąca – zaspokajająca potrzeby poznawcze; funkcja wychowawcza – ułatwiająca przyswajanie określonych zasad, norm postępowania i stylu bycia; funkcja integracyjna – ułatwiająca budowanie więzi i relacji rówieśniczych; funkcja rekreacyjna – niezastąpiona w usuwaniu objawów zmęczenia i przywracania organizmowi sił psychicznych oraz funkcja kompensacyjna – pozwalająca wyrównać braki w różnych obszarach aktywności. Dla małoletnich, nastolatków i adolescentów okres czasu wolnego jest dłuższy i cechuje się zróżnicowaniem oraz odmiennością miejsca jego spędzania. Warto podkreślić, że dla tej grupy beneficjentów czas wolny w wymiarze ilościowym i jakościowym w pewnym stopniu kontrolowany bywa i moderowany przez dorosłych: opiekunów, rodziców, nauczycieli, animatorów czy liderów (Ziółkowski, 2015, 19).

Jak wskazuje Jadwiga Izdebska (2000, 26) rodzina spełnia podstawową rolę w wychowaniu jednostki do racjonalnego korzystania z czasu wolnego. Silne

związki emocjonalne członków podstawowej komórki społecznej oddziałują na najmłodszych głównie w nieformalnym czasie kontaktu, gdzie w naturalny sposób inicjowane są wybrane czynności i tworzone interakcje. Dziecko obserwując zachowania w rodzinie, doświadczając różnorodnych sposobów spędzania czasu wolnego zaczyna je naśladować i powielać. Jeżeli rodzice aktywizowali swoją rodzinę ruchowo np. jeździli z dzieckiem na rowerze, uprawiali sport, zabierali potomka na wycieczki górskie, to jest spora szansa, że dziecko powtórzy tego typu aktywności w przyszłości organizując swój wolny czas. Przemiany współczesnej rodziny wynikające z trudności wychowawczych i materialnych oraz w wielu przypadkach osłabienia jej spójności sprawiają, że sposób spędzenia czasu wolnego uległ modyfikacji. Z powstałymi zaniedbaniami i różnorodnością doświadczeń dzieci i nastolatków zetknie się personel pedagogiczny, dla którego stanowić będzie to niemałe wyzwanie. Istotne kierunki podejmowanych przez pedagogów działań dotyczyć będą uświadomienia młodym ludziom istoty życia w trzech wymiarach jednocześnie: w przeszłości – dzięki pamięci i pietyzmowi, w teraźniejszości – gromadzenie doświadczeń i przeżyć tu i teraz oraz w przyszłości – poprzez planowanie i tworzenie perspektyw dalszego rozwoju (Denek, 2010, 16).

W przytoczonym zbiorze sposobów spędzania czasu wolnego, zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne jawią się jako przykład platformy edukacyjnej, gdzie następuje intensywny i bezpośredni kontakt pedagoga z uczniem. Nauczyciel realizując swoje zadania dydaktyczno-wychowawcze wobec podopiecznych staje się jednocześnie kreatorem różnych form turystyki, rekreacji i wypoczynku (Kisiel 2010a, 15). Zaangażowanie się opiekuna we wspólną zabawę, wykonywanie zadań oraz współpraca i budowanie relacji opartych na szacunku i wzajemnym zrozumieniu mogą przyczynić się do prowadzenia intensywnej pracy wychowawczej. Wśród wielu projektów dedykowanych pedagogom i ich wychowankom odnaleźć można nieliczne dotyczące problemu rozbudzenia zainteresowania umiejętnościami muzycznymi i tanecznymi. Celem niniejszej dyskusji jest popularyzacja wskazanej aktywności i propagowanie idei wychowania przez sztukę do sztuki.

#### **Konteksty edukacyjno-rekreacyjne ekspresji muzycznej i tanecznej**

Podejmując rozważania na temat ekspresji muzycznej i tanecznej widzianej z perspektywy doświadczeń edukacyjno-rekreacyjnych warto przypomnieć wychowawcze znaczenie muzyki i tańca. Maria Przychodzińska (1989, 21) i Eugeniusz Rogalski (1992, s. 22) w swoich publikacjach wyznaczyli trzy kategorie takiego oddziaływania. Kategorię recepcyjno-pasywną (odbiorczą), którą odnieśli do przygotowania odbiorców sztuki oraz przysposobienia dzieci i młodzieży do obcowania z nią. Kategorię aktywną wskazani autorzy wiązali z praktyką



muzyczną i taneczną. Natomiast kategorię wartościującą umocowali jako refleksję i wyjaśnianie aspektów estetyczno-moralnych.

Ekspresja definiowana jest z reguły jako wyrazisty i sugestywny sposób wyrażania uczuć. W sztuce postrzegana jest jako uzewnętrznienie wypowiedzi artystycznej rzeczywistości wewnętrznej, psychiki artysty (Karwowski, 2011, 25). Ekspresja zakodowana w dźwiękach uzewnętrznia się w muzyce w postaci niezwykle intensywnych osobistych przeżyć artysty i prowadzi intencjonalnie do wywołania ich u odbiorcy. W okresie romantyzmu ekspresja była podstawową wartością artystyczną, postrzeganą jako przejaw indywidualizmu (Chodkowski, 1995, 223). W tańcu ekspresja zakodowana została głównie w ruchu, geście, mimice czy pozie, ale także świadomości własnego ciała, poszerzonej komunikacji pozawerbalnej oraz odkrywania i czerpania z siły własnego jestestwa (Tomaszewski, 1991, 69). Ekspresję i kreatywność upodobał sobie taniec współczesny, gdzie swobodny ruch z uważnością na siebie i drugiego człowieka sprzyja poszukiwaniu przyjemności i dzielenia się nią, przy jednoczesnej dynamice ruchu (Kubinowski, 1999, 234).

W psychologii, ekspresję często porównuje się do wyciskania śladów na otoczeniu poprzez uzewnętrznienie uczuć i siłę wyrazu (Szewczuk, 1985, 68). W aktywności psychicznej można wyróżnić ekspresję ruchowo-mimiczną – przejawianą za pomocą pantomimiki czy pozycji ciała, spontaniczności ruchu oraz tańca; ekspresję werbalną – w której modulacja głosu, płacz, krzyk, śmiech wyrażają nastrój wypowiedzianej treści; ekspresję muzyczną – przejawioną w improwizowanej grze, śpiewie czy melodeklamacji; ekspresję plastyczno-techniczną – uzewnętrznioną linią, barwą, fakturą oraz ekspresję przez zabawę, która pojawia się jako integracja elementów wcześniej wymienionych, przy zachowaniu swobody i spontaniczności.

Najczęściej termin „ekspresja” pojawia się w pracach dotyczących edukacji dzieci i młodzieży, a można go odnaleźć w wypowiedziach: Herberta Reada, Celestyna Freineta, Roberta Glotona i Claude Clero, Władysława Tatarkiewicza, Stefana Szumana i innych. Wiesława Pielasińska (1983, 87), mając na uwadze zdobycze psychologii i pedagogiki humanistycznej, wskazała, że ekspresja stanowi ślad konkretnej indywidualności, jest potwierdzeniem własnej autentyczności, a jednocześnie pozwala przekraczać granice własnej odrębności poprzez nawiązanie związku z rzeczywistością. Stanisław Popek (1988, 45) dokonując podziału tego zjawiska wyodrębnił: ekspresję naturalną – instynktowną, spontaniczną, autentyczną, nieświadomą (wyrażającą potrzebę samorealizacji), ekspresję inspirowaną – poddającą się w pewien sposób ukierunkowaniu oraz ekspresję kierowaną – zorganizowaną, świadomą, odtwórczą, podporządkowaną regułom.

Muzyka i taniec w wymiarze wychowawczym jako forma ekspresji pojawia się w przestrzeni edukacji powszechnej, o czym przypominają w swoich pracach: Andrzej Pytlak, Józef K. Lasocki, Maria Przychodzińska, Eugeniusz Rogalski. Specyfika wymowy muzyki i tańca obejmuje dwa kierunki: percepcyjny, czyli słuchanie, oglądanie oraz przeżywanie utworów czy prezentacji oraz ekspresyjny – aktywne ich uprawianie.

Kierunek ekspresyjny przyjmować może wymiar odtwórczy lub twórczy. W formacie odtwórczym wykonawca realizując przyjęte zadanie interpretacyjne, wkłada własne uczucia tworząc indywidualną kreację. Aktywność solowa, zespołowa dostarcza wychowankom wielu doświadczeń, satysfakcji w opanowaniu i pokonywaniu trudności wykonawczych, przynosi zadowolenie, spełnienie i nierzadko radość. W ekspresji twórczej jest czas na swobodną improwizację oraz niejednokrotnie przemyślane, świadome działanie nowatorskie oparte na intuicji i wiedzy. W edukacji najmłodszych swobodna twórczość przybiera postać „zabawy w sztukę”, natomiast twórczość poddana dyscyplinie uzyskuje znamiona atrakcyjnej „nauki sztuki”. Kierunek ekspresyjny i percepcyjny z reguły przebiegają równolegle i uzupełniają się. Bezpośredni kontakt z muzyką i tańcem oraz możliwość uprawiania ich w różnych formach daje wrażenie inspirującej podróży do wielobarwnej krainy przepętnionej pięknem, harmonią, estymą, uczuciem w relacji z drugim człowiekiem i sztuką.

Ze względu na atrakcyjność różnych form artystycznych obszaru muzycznego i tanecznego oraz znaczenie ich walorów wychowawczych i rozwojowych warto pochylić się nad tematem wskazując skuteczne rozwiązania edukacyjne i podjąć konstrukcyjną dyskusję. Karol Szymanowski czołowy polski kompozytor epoki romantyzmu akcentował w swoich felietonach demokratyczny charakter muzyki, twierdząc, że w swojej powierzchowności przeznaczona jest ona dla szerszego grona odbiorców (Chylińska 2008). Irena Wojnar (2002, 37) w publikowanych tekstach podkreśla istotność posiadania wrażliwości i smaku estetycznego przez studentów przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego. W kontekst tej wypowiedzi wpisuje się narracja brytyjskiego psychologa muzyki Johana A. Slobody (2002). Uczony wskazuje wiek studentów (młodzieży akademickiej) jako najbardziej właściwy dla kontaktu ze sztuką ze względu na fakt, iż w tym okresie młodzi ludzie znajdują się stadium estetycznego entuzjazmu.

Wypracowane w pierwszej części pracy analityczne wnioski umocowują w przekonaniu o potrzebie objęcia kształceniem muzycznym i tanecznym szerszej rzeszy pedagogów. Osób, które w umiejętny sposób, z dużą wrażliwością, innowacyjnością i refleksją podejmą trud animacji czasu wolnego wychowanków.

### Założenia projektowe badań własnych

Wskazany w temacie artykułu problem ukazujący miejsce i rolę ekspresji muzycznej i tanecznej w kształceniu przyszłych nauczycieli do działań w obszarze animacji czasu wolnego został przedstawiony w dwóch płaszczyznach. W pierwszej części pracy dokonano przeglądu literatury polskiej odnoszącej się do problemów społecznych, widzianych z perspektywy edukacyjnej i artystycznej, w zakresie animacji czasu wolnego oraz ekspresji muzycznej i tanecznej. W drugiej części odwołano się do prowadzonych badań jakościowych zrealizowanych w grupie zdobywających nowe kwalifikacje przyszłych nauczycieli – studentów pedagogiki<sup>1</sup>.

Celem przygotowanego projektu było wskazanie miejsca i roli ekspresji muzycznej i tanecznej w procesie animacji czasu wolnego, jako problemu widzianego z perspektywy przygotowujących się do zawodu studentów pedagogiki, przyszłych nauczycieli. Założenia projektowe badań własnych koncentrowały się na uzyskaniu odpowiedzi na następujące pytania: *Jak ewaluowało podejście do pojęcia czasu wolnego i ekspresji muzyczno-tanecznej w polskiej myśli pedagogicznej; Jakie są doświadczenia przyszłych nauczycieli w zakresie organizowania własnego czasu wolnego oraz jakie korzyści (osobiste, społeczne, przeciw nudzie) wynikały dla nich?; Jaką rolę pełni ekspresja muzyczna i taneczna w organizacji czasu wolnego w pracy z podopiecznymi oraz jakie miejsce powinna zajmować w kształceniu przyszłych nauczycieli?.*

W prowadzonej eksploracji wykorzystano szereg strategii badawczych, począwszy od ogólnonaukowych takich jak: konkretyzacja, uogólnienie (Polit & Beck, 2010), skończywszy na szczegółowych takich jak: dyskurs pojęciowy, wywiad w formie rozmowy czy analiza danych. Na ich podstawie sformułowano zapisy naukowe dotyczące zjawiska wychowawczego ekspresji muzycznej i tanecznej w kształceniu przyszłych nauczycieli przygotowujących się do organizacji i podejmowania działań w obszarze czasu wolnego (Barbie, 2016). Podstawy metodologiczne objęły w swoim kształcie podejście kulturologiczne, analityczne, empiryczne i metodyczne, przyjmując wymiar naukowo-aplikacyjny. Podejście kulturologiczne umożliwiło rozpatrywanie zagadnienia ekspresji artystycznej widzianej z perspektywy muzyki i tańca. Podejście analityczne pozwoliło odwołać się do wybranych opinii ukazując problematykę czasu wolnego z perspektywy polskiej myśli pedagogicznej oraz dokonania wnioskowania względem uzyskanych rezultatów. Podejście empiryczne umożliwiło pozyskanie materiału badawczego w postaci opinii od wybranej grupy kształcących się nauczycieli. Podej-

ście aplikacyjne stanowiło pretekst do przygotowania propozycji innowacyjnej w obszarze ekspresji muzycznej i tanecznej skierowanej do słuchaczy zdobywających kwalifikacje w obszarze animacji czasu wolnego.

### Analiza rezultatów prowadzonych badań

Eksplorację ukazującą miejsce ekspresji muzycznej i tanecznej w kształceniu przyszłych nauczycieli do działań w obszarze animacji czasu wolnego zrealizowano w roku szkolnym 2022-2023. Przestrzenią poznawczą stały się zajęcia kulturalno-oświatowe, które prowadzone były w ramach certyfikowanego szkolenia „Kursu na wychowawcę wypoczynku”. Przedsięwzięcie przebiegało kilku etapowo obejmując: planowanie pracy opiekuńczej, organizację wypoczynku dzieci i młodzieży, bezpieczeństwo życia i zdrowia uczestników wypoczynku, prace społeczno-użytkowe, organizację zajęć w czasie trwania wypoczynku, zajęcia kulturalno-oświatowe, ruch i rekreację, turystykę i krajoznawstwo oraz zajęcia praktyczno-techniczne. Na zadania wyznaczone programem kursu przewidziano w sumie 36 godzin zegarowych, co było zgodne z rozporządzeniem ministerialnym (Dz. U., 2021). Ze względu na duże zainteresowanie, świadomych swojej przyszłej roli wychowawczej, studentek zrealizowano w miesiącach: maj, czerwiec, lipiec trzy edycje szkoleniowe, w których wzięło udział 60 uczestniczek. Były nimi studentki, które ukończyły ósmy semestr kształcenia akademickiego, kierunków: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, resocjalizacja oraz pedagogika przedszkolna i edukacja wczesnoszkolna. Realizacja kursu wpisana została do projektu działań jako: Zadanie 4, poz. 181\_WNS (Wydział Nauk Społecznych) – Certyfikowane szkolenie „Kurs na wychowawcę wypoczynku” projektu „Jeden Uniwersytet – Wiele Możliwości. Program Zintegrowany”<sup>2</sup>. Fundusze na ten cel pozyskano z Unii Europejskiej w ramach planu „Wiedza Edukacja Rozwój”, oś priorytetowa: III. Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju, działanie: 3.5. Kompleksowe programy szkół wyższych. Całość prac prowadzona była pod auspicjami Narodowego Centrum Badań i Rozwoju (NCBR).

Propozycja tematyki kursu wpisuje się w sygnalizowany w części teoretycznej pracy problem animacji czasu wolnego, który w swojej definicji podejmuje kwestię, jakże ważnego dla zdrowia fizycznego i psychicznego procesu wypoczynku i rekreacji. Wiele z tych kwestii koresponduje z materiałem zamieszczonym w pracy zbiorowej *Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą* (Kisiel, 2010a), tworząc komplementarną całość. Przechodząc do zadań szczegółowych warto pokreślić znaczenie zajęć kultu-

<sup>1</sup> Certyfikowane Szkolenie (zadanie 4, poz. 181\_WNS) „Kurs na wychowawcę wypoczynku” będącego częścią projektu „Jeden Uniwersytet – Wiele Możliwości. Program Zintegrowany”, prowadzonego przez Uniwersytet Śląski w Katowicach w latach 2020-2023.

<sup>2</sup> Uniwersytet Śląski w Katowicach, projekt „Jeden Uniwersytet – Wiele Możliwości”, numer umowy: POWR.03.05.00-00-Z301/18-00, [https://www.zintegrowane.us.edu.pl/sites/default/files/Pliki\\_IMCE/juwm/regulamin%20stud%201/zarz201916800.pdf](https://www.zintegrowane.us.edu.pl/sites/default/files/Pliki_IMCE/juwm/regulamin%20stud%201/zarz201916800.pdf) [dostęp: 28.07.2023].

ralno-oświatowych dla prawidłowej organizacji czasu wolnego. Zajęć, które w swojej specyfice wzbudzają u wychowanków zainteresowanie tekstami kultury, kształtują zamiłowania, doprecyzują hobby i pasje podopiecznych, a także kształcą umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych. Organizowane w ramach tych zajęć aktywności bawią, uczą i wychowują, jednocześnie dając możliwość rozwijania zainteresowań i umiejętności kulturalnego spędzania czasu wolnego. Wśród mnogości przykładów zadań realizowanych w ramach zajęć kulturalno-oświatowych na czele znalazły się następujące działania: gry zespołowe, zabawy integracyjne, konkursy, dyskusje, taniec, muzyka, śpiew, gry planszowe, czytelnictwo, organizacja spotkań tematycznych czy ogniska. W przypadku dzieci i młodzieży zajęcia te dedykowane były do realizacji w przestrzeni różnych form wypoczynku np.: kolonii letnich, obozów, biwaków, półkolonii w miejscu zamieszkania, zimowisk, zajęć świetlicowych, wycieczek itp. (Henc, 2012, 96). Pewne ich założenia znalazły umocowanie w realizacji zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych (Kisiel, 2010c, 27). Propagowana w nich idea amatorskiej aktywności artystycznej oparta na dobrowolności członków, skupia wychowanków w kultywowaniu muzykowania i tańca.

Przechodząc do uzyskanych wyników badań diagnostyczno-rozpoznawczych i prognostycznych należy stwierdzić, że większość sondowanych osób wychodziła z założenia, że posiada na tyle duży zasób wiedzy i umiejętności oraz doświadczeń, aby być sprawnym organizatorem i wychowawcą beneficjentów czasu wolnego. Czas zweryfikował, jakże pewne w swoim przekonaniu stwierdzenia, wielu z uczestników kursu.

Wyniki uzyskano od czterech badanych grup studenckich: pedagogiki przedszkolnej i edukacji wczesnoszkolnej (PPiEW) – 10, pedagogiki specjalnej (PS) – 17, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej (PO-W) – 19 oraz pedagogiki resocjalizacyjnej (PR) – 14. W swoich wypowiedziach respondenci ujawnili, że są świadomi wykonywania zadań z zakresu organizacji czasu wolnego, a w nich tych dotyczących aspektów kulturalnych. Jak wskazali, każdy z nich w przeszłości w odmienny sposób miał

styczność z tego typu działaniami. Były one realizowane zazwyczaj w środowisku domowych lub/i szkolnym. Z sześćdziesięciu badanych osób trzy czwarte wyjeżdżało na kolonie, obozy lub uczestniczyło w szkolnych zajęciach świetlicowych, połowa dobrze wspominała rodzinną organizację czasu wolnego ze swojego dzieciństwa.

Wyniki zaprezentowane w tabeli nr 1 przedstawiają wskazania dotyczące aktywności badanych w obszarach artystycznych związanych ze sztuką muzyczną i taneczną przed studiami i w trakcie kształcenia akademickiego. Analiza ukazuje ubogość kontaktów artystycznych studiującej młodzieży. Obraz danych usytuował się poniżej średniej, w niektórych przypadkach uzyskał wartości niskie. W deklaracjach pojawiły się aktywności w zakresie amatorskiej działalności odtwórczej (gra na gitarze, pianinie, śpiew, udział w potańcówkach) i twórczej (układanie piosenek, opracowanie zabaw muzyczno-ruchowych, przygotowywanie prostych układów tanecznych, indywidualne kreowanie tańca do muzyki w zaciszu domowym). W większości przeważała jednak postawa odbiorcza, czyli percepcyjna: śledzenie prezentacji muzyczno-tanecznych na kanale YouTube, oglądanie programów rozrywkowych w TV oraz uczestnictwo w koncertach plenerowych i proponowanych przez instytucje kulturalne.

Wynik analizy wskazał, że aktywność muzyczna i taneczna znalazły się na ostatniej pozycji w grupie form kulturotwórczych. Wyprzedziły ją: czytelnictwo, turystyka, spotkania z przyjaciółmi, gry planszowe, sport aerobowy oraz film i teatr. Respondentki relacjonując swój stosunek do tych form mobilności artystycznej, w wypowiedziach wykazywały na liczne przeszkody, zaniedbania oraz braki organizacyjne, które uniemożliwiły, ograniczyły lub utrudniły tego typu aktywność.

Uczestnicy „Kursu na wychowawcę wypoczynku” podczas wywiadu fokusowego wypowiedzieli się na temat form aktywności muzycznej i tanecznej, które w ich opinii towarzyszyły wychowankom podczas wypoczynku (tabela 2). Różnorodność wypowiedzi spowodowana była odmiennością form kontaktów z wychowankami oraz specyfiką ich zainteresowań i możliwości. Generalnie można stwierdzić, iż w czasie wolnym dzieci i młodzież słuchali lub uprawiali

Tabela 1

**Aktywność badanych w wybranych obszarach artystycznych, N=60**

Specjalność/ kierunek	Aktywność artystyczna przed studiami	Samo- realizacja w muzyce, tańcu i śpiewie	Zajęcia artystyczne w programie studiów	Percepcja sztuki	Amatorskie / półprofesjonalne odtwórstwo	Podejmowane działania twórcze	Prowadzenie grup dzieci / Wolontariat
PPiEW (10)	8	3	10	7	3	3	7
PS (17)	6	4	8	13	4	3	9
PO-W (19)	7	5	5	14	5	4	11
PR (14)	4	2	0	12	2	2	4
Razem:	25 / 41,7 %	14 / 23,3 %	23 / 38,3 %	46 / 76,7 %	14 / 23,3 %	12 / 20,0 %	31 / 51,7 %

Źródło: badania własne, rozmowa swobodna, zogniskowany wywiad grupowy (liczba wskazań)



**Częstotliwość oraz rodzaj aktywności muzycznej i tanecznej w czasie wolnym w opinii badanych z grup kształcących się pedagogów**

Specjalność/ kierunek	Wypowiedzi badanych: <i>Jaka forma aktywności muzycznej, wokalne i tanecznej towarzyszy ich zdaniem wychowankowi podczas organizowanego czasu wolnego?</i>
PPIEW	Muzyka realizowana jest jako śpiewanie znanych prostych piosenek bez akompaniamentu, z towarzyszeniem gitary lub w formie pokazowej tzw. playbacku. Piosenka wtóruje wychowankom podczas przemieszczania się np.: spaceru na plażę, łagodnej wędrowki, podróży autobusem lub pociągiem. Są to zazwyczaj utwory biesiadne lub popularne zaczerpnięte z mediów. Taniec indywidualny, w parach lub w grupie najczęściej towarzyszy dyskotekom lub celowo zorganizowanym imprezom kulturalnym. Wychowankowie lubią słuchać muzyki przeważnie indywidualnie (słuchawki) i są to: rap, hip-hop, pop i rock. Udział podopiecznych w artystycznych prezentacjach plenerowych: zespołów regionalnych, koncertów okazjonalnych, pokazach ulicznych, z rzadka wyjścia na koncerty stacjonarne.
PS	Z osobami z niepełnosprawnościami najczęściej realizowana była muzyka relaksacyjna, wyciszająca lub lekko aktywizująca. Jeżeli występował śpiew to grupowy, w którym dominowały piosenki turystyczne i biesiadne, ale również uczone w szkole. Taniec przybierał charakter integracyjny i oparty był przeważnie na prostych figurach i nieskomplikowanych krokach, które powtarzały się. Gra na instrumentach to przede wszystkim zabawki dźwiękowe zrobione z różnych przedmiotów. Preferowanymi utworami do słuchania była muzyka: pop, dance, disco-polo. Aktywne uczestnictwo w zajęciach z muzykoterapii i choreoterapii.
PO-W	Piosenka i taniec pojawiały się łącznie, głównie podczas płaśw harcerskich przy ognisku oraz w trakcie zdobywania sprawności śpiewaka, grajka, muzyka czy tancerza. Muzyka to przede wszystkim gra na gitarze lub akordeonie oraz różnych „przeszkadzajkach” wykonanych przez uczestników. W czasie wolnym wychowankowie bardzo rzadko słuchali muzyki artystycznej – klasycznej, natomiast często wybierali utwory zaliczane do tzw. muzyki młodzieżowej. Sporadyczne korzystanie z otwartej oferty instytucji kulturalnych.
PR	W pracy z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie dominowało indywidualne słuchanie muzyki (słuchawki) lub/i grupowe z głośników mobilnych. Wychowanków interesował rap, blues, metalika i rock. Podczas słuchania niektórych utworów pojawiał się ruch, a nawet zarys tańca, dotyczyło to hip-hopu i rapu. Jeżeli mówimy o muzykowaniu to przyjmowało ono charakter rytmiczny, np. gra na bębnach lub/i innych przedmiotach dźwiękotwórczych. Aktywność wokalna ograniczała się do rytmicznego skandowania, melorecytacji lub „śpiewania na niby”, czyli z playbacku. Obserwacja pokazów ulicznych grup młodzieżowych.

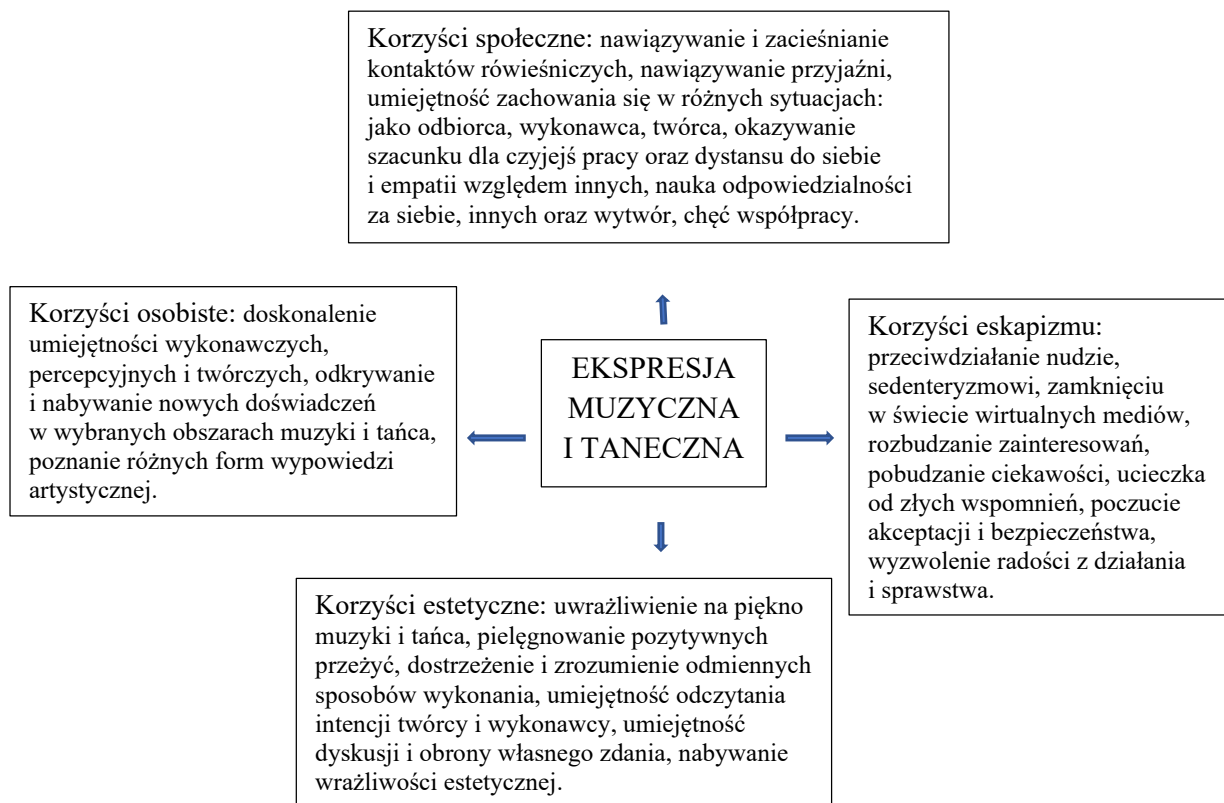
Źródło: badania własne, wywiad fokusowy – uogólnione wypowiedzi badanych

muzykę, która była dla nich łatwa w odbiorze, modna i wyrazista oraz zawierała przekaz, który ich zdaniem wyrażał ich stan ducha w danej chwili. Analiza uzyskanych danych pozwoliła na ostrożne wnioski. W raportowanych wypowiedziach formy muzyczne i taneczne były przedstawiane co najmniej w skromnej liczbie kategorii pod względem środków wyrazu. Badani wskazywali na dużą dobrowolność wychowanków w wyborze utworów do śpiewu, tańca i muzykowania oraz spolegliwi i podążający za pomysłami młodych styl wychowawczy prowadzących. Wszak o gustach się nie dyskutuje, aczkolwiek można je w jakiś sposób kształtować. W narracjach pojawił się także wątek udostępniania kontaktu z kulturą poprzez udział w ogólnodostępnych imprezach masowych. Wyjątek stanowiły obozy tematyczne lub mistrzowskie, na których nieliczni wychowankowie trenowali wybrane formy artystyczne bezpośrednio im dedykowane np. taniec ludowy, nowoczesny, muzykowanie zespołowe, warsztaty wokalne. Przedsięwzięcia te były jednostkowe a uczestnictwo w nich dotyczyło wybranej wąskiej grupy zainteresowanych. W pozostałych przypadkach, których była zdecydowana większość, obserwowane reakcje i zachowania mogły wynikać z ograniczonych umiejętności i wiedzy animatorów względem działań artystycznych oraz preferowaniu w swoich działaniach pedagogicznych postawy

nazbyt liberalnej. Wczytując się w uzyskane relacje warto podjąć namysł dotyczący zauważonych problemów i wzmocnić kształcenie przyszłych pedagogów w zakresie ekspresji muzycznej i tanecznej nie tylko podczas kursów dokształcających, ale również obli-gatoryjnego kształcenia akademickiego.

Prowadząc zajęcia kulturalno-oświatowe dla badanych studentów kierunku pedagogika wzmocnione je zintensyfikowanymi działaniami w obszarze wiedzy i umiejętności z zakresu ekspresji muzycznej i tanecznej<sup>3</sup>. W skład rozważań teoretycznych wprowadzono informacje z zakresu celu i funkcji wychowania estetycznego w pracy pedagogicznej czasu wolnego, omówiono także ważniejsze zagadnienia ukazujące specyfikę artystycznej wypowiedzi muzycznej, wokalne i tanecznej. Wskazano również na spektrum wielorakich form wykonawczych oraz zainicjowano dyskusję na temat upodobań, preferencji młodych odbiorców względem sztuki, ośrodków kultury upowszechniających wytwory artystyczne oraz wskazano wartość popularnych form wypowiedzi artystycznej, włączając do nich kreacje regionalne, ludowe, turystyczne, harcerskie i biesiadne. Nawiązano tutaj do stylów wykonawczych, demokratyczności sztuki w multimedialnym odbiorze

<sup>3</sup> Zajęcia kulturalno-oświatowe realizowane w ramach szkolenia „Kurs na wychowawcę wypoczynku”.



**Schemat 1. Korzyści ekspresji muzycznej i tanecznej w procesie organizowania czasu wolnego**

Źródło: opracowanie własne

oraz możliwości odtwórczych i twórczych w będących na propedeutycznym poziomie realizacji i dostępności niedoświadczonemu młodocianemu artyście. Ważnym tematem stała się dyskusja dotycząca artystycznego *savoir-vivre*, czy zachowania się w różnych sytuacjach kontaktu ze sztuką oraz gustów artystycznych zmieniających się z pokolenia na pokolenie.

Interesującym przedsięwzięciem było wyznaczenie kategorii w obszarze korzyści jakie uczestnicy i organizatorzy czasu wolnego upatrują w swobodnych, inicjowanych i kierowanych formach aktywności muzycznej i tanecznej. Wypracowana w trakcie „burzy mózgu”, konstatacja uświadomiła kształcącym się wartość ponadczasową sztuki – schemat 1.

Praktyka wykonawcza oraz trening artystyczny, zaproponowane uczestnikom projektu, objęły różne formy wypowiedzi, które można byłoby przedstawić jako: zabawa muzyczno-ruchowa, wybrane formy taneczne (taniec integracyjny, dla grupy, płaś harcerski, taniec liniowy, podstawowe kroki i figury wybranych tańców towarzyskich i regionalnych itp.), nauka gry na gitarze lub ukulele (dla chętnych), muzykowanie z użyciem kolorowych instrumentów (bum-bum rurki, kolorowe sztabki na tubie, mata dźwiękowa, dzwonki naciskane, szkolne instrumenty perkusyjne) oraz śpiew (wspólne śpiewanie z towarzyszeniem gitary wykonanie wybranych piosenek turystycznych, żeglarskich, poezji śpiewanej, biesiadnych czy

popularnych), w tym także zabawy wokalne, czyli popularne karaoke i kreacje wizualne z nutą ironii i humoru – muzyczny playback<sup>4</sup>.

Ekspresja twórcza jako proces i kreatywna aktywność miały swoje odbicie w przygotowywanych prezentacjach i opracowaniach. Posiadły również cechy improwizacji muzycznej odzwierciedlonej w przygotowywanych akompaniamentach, prostych aranżacjach oraz elektronicznych kolaży wizualno-dźwiękowych. W dyskusji pojawił się także wątek twórcy profesjonalisty i amatora oraz wskazanie nurtów współczesnych tworzyw sztuki z perspektywy masowej (popularnej) i artystycznej (mistrzowskiej).

Temat dotyczący upowszechniania sztuki, poprzez wskazywanie różnych form prezentacji, wywołał ożywioną dyskusję dotyczącą tworzenia relacji na osi twórca-wykonawca-odbiorca oraz powstałych w tym względzie zależności, tudzież zrozumienia rodzajów tworzonych narracji. W dyskusji zarysował się również temat pozycji idola, lidera, wzorca do naśladowania dla dzieci i nastolatków oraz reperkusji jakie mogą się z tym problemem łączyć – pozytywne i negatywne inspiracje imitatorstwa.

<sup>4</sup> W ramach projektu „Jeden Uniwersytet – Wiele Możliwości” autor artykułu prowadził również zajęcia warsztatowe: „Muzykowanie – nauka gry na ukulele”, „Pieśń jako źródło inspiracji aktywności i samorealizacji w modelowaniu pasji w muzykowaniu” oraz „Wartość muzycznych dzieł ponadczasowych w kształtowaniu uniwersalnych zasad etycznych i estetycznych”.



Ewaluacja zajęć potwierdziła wcześniejsze założenia wynikające z analizowanej literatury i dotyczyły włączenia ekspresji muzycznej i tanecznej do działań wynikających z organizacji czasu wolnego dzieci i nastolatków oraz kształcenia przyszłych nauczycieli w tym względzie. W wyniku prowadzonych działań innowacyjnych zmieniła się świadomość przyszłych nauczycieli względem organizacji czasu wolnego oraz miejsca w niej wychowania estetycznego. Opracowany projekt racjonalizatorski oparty na inkluzji wychowania, czasu wolnego i ekspresji muzyczno-tanecznej wykazał znamiona rozwojowe i warty jest popularyzacji.

#### Zakończenie

Każdy członek społeczeństwa, w tym dziecko i nastolatek, codziennie dokonuje różnych wyborów, może być twórczym, aktywnym uczestnikiem nowych wzorów i wartości, albo stać się obserwatorem i oglądać się na to co robią inni. Poprzestawanie na tym, co pokazuje wirtualny obraz sprawia, że powstaje w jego głowie zniekształcony obraz świata. Czas wolny staje się w tym przypadku okazją do realizowania tego, co młody człowiek będzie uznawał za wartościowe. Okres wolnoczasowy jest istotny dla odpoczynku, regeneracji sił oraz kontaktów społecznych, tudzież refleksji nad sobą. Niebagatelną rolę w tym procesie, zwłaszcza w zakresie dawania dobrego przykładu, należy przypisać rodzicom, nauczycielom i wychowawcom oraz animatorom czasu wolnego. Ekspresja muzyczna i taneczna stanowi ważną przestrzeń w realizacji zamierzeń wolnoczasowych. Dobrowolność w wyborze formy aktywności oraz delikatne ukierunkowanie sprawiają, że podopieczni dostrzegą walory obcowania ze sztuką, stając się świadomi korzyści jakie przynosi im obcowanie z muzyką, śpiewem i tańcem. Przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań wynikających z potrzeb młodego pokolenia względem animacji czasu wolnego wydaje się być ewidentna. Włączenie do procesu kształcenia przyszłych pedagogów działań z zakresu wychowania estetycznego niewątpliwie wzbogaci ich wiedzę i sprawczość w zakresie rozwijania zainteresowania swoich podopiecznych sztuką oraz rozwijaniu indywidualnych dyspozycji estetycznych, społecznych, tudzież inicjowania posunięć przeciwko nudzie. Innowacyjny projekt inkluzji artystycznej do kształcenia obowiązkowego pedagogów oraz jej akcentowanie w procesie organizacyjnym czasu wolnego powinno ewaluować i zyskać akces upowszedniania.

#### BIBLIOGRAFIA

- Babbie, E. (2016). *The Practice of Social Research* (14th ed.). Boston: Cengage Learning.
- Bączek, J. B. (2006). *Animacja czasu wolnego w turystyce*. Warszawa: Stageman.
- Bojarska, N. (2016). Czas wolny dzieci i młodzieży we współczesnym świecie. [W:] V. Tanaś, W. Welskop (red.), *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*, (11–20), Łódź: Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu.
- Chodkowski, A., red. (1995). *Encyklopedia muzyki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chylińska, T. (2008). *Karol Szymanowski i jego epoka, tom 1–3*. Kraków: Musica Jagiellonica.
- Daszykowska, J. (2005). *Czas wolny a jakość życia nauczycieli studiujących*. Kraków: Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
- Denek, K. (2010). W stronę pedagogiki czasu. [W:] W. Woronowicz, D. Apanel (red.), *Opieka – wychowanie – kształcenie. Moduły edukacyjne* (s. 9–44). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dz. U. (2021). Przepisy ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2021 r. poz. 1915 ze zm.) i rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 marca 2016 w sprawie wypoczynku dzieci i młodzieży (DZ.U. z 2016 r. poz. 452 ze zm.).
- Henc, P. (2012). *Poradnik wychowawcy*, e-book, [https://www.ewychowawca.pl/pliki\\_pdf/nowe\\_pdf/WK\\_ebook\\_demo/WK\\_ebook\\_demo.pdf](https://www.ewychowawca.pl/pliki_pdf/nowe_pdf/WK_ebook_demo/WK_ebook_demo.pdf)
- Izdebska, J. (2000). Wypoczynek współczesnej polskiej rodziny – istota, cechy charakterystyczne, próba typologii. [W:] J. Kędzior, M. Wawrzak-Chodaczek (red.), *Czas wolny w różnych jego aspektach* (s. 24–36), Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Jędryka, G. (2000). *Poradnik wychowawcy kolonijnego*. Płock: Iwanowski
- Karwowski, M. (2011). The Creative Mix? Teacher’s Creative Leadership, School Creative Climate and Students’ Creative Self-Efficacy. [In:] *Twórczość – ekspresja – aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*, red. K. Krasoń, *Chowanna*, 1(36), 25–43.
- Kisiel, M. (2010b). Nauczyciel kreatorem turystyki, rekreacji i wypoczynku młodych. [W:] M. Kisiel (red.), *Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą* (s. 15–23), Dąbrowa Górnicza: WSB w Dąbrowie Górniczej.
- Kisiel, M. (2010c). Rozwijanie zainteresowań muzycznych dzieci i młodzieży poprzez uczestnictwo w różnych formach zajęć pozalekcyjnych. [W:] M. Kisiel (red.), *Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą* (s. 27–37), Dąbrowa Górnicza: WSB w Dąbrowie Górniczej.
- Kisiel, M. (2022). Aktywność taneczna i muzyczno-ruchowa wsparciem uczących się w nabywaniu kompetencji kulturowo-społecznych w edukacji ogólnokształcącej. [W:] A. Smutkiewicz, Ż. Pniewska (red.), *Taniec w edukacji a rozwój człowieka* (s. 35–66), Warszawa: Uniwersytet Fryderyka Chopina.
- Kisiel, M. (2022). Teoretyczne inspiracje aktywności muzyczno-ruchowej i tanecznej w edukacji powszechnej. *Taniec*, 1–4, 6–11.
- Kisiel, M. & Nikolai, H. (2022). Muzyka i taniec w wychowaniu międzykulturowym: polsko-ukraińskie sploty. *Chowanna*, 1, 1–17.
- Kisiel, M., red., (2010a). *Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą*, Dąbrowa Górnicza: WSB w Dąbrowie Górniczej.
- Kubinowski, D. (1999). Wychowanie przez taniec, nauczanie tańca czy taniec wychowujący? O trzech obliczach edukacji tanecznej. [W:] D. Janowski (red.), *Edukacja kulturalna w życiu człowieka* (s. 234–248), Kalisz: Instytut Pedagogiczno-Artystyczny UAM.

Mokras-Grabowska J. (2015). Czas wolny w dobie postmodernizmu. *Folia Turistica*, 34, 11–30.

Pielasińska, W. (1983). *Ekspresja – wartość i potrzeba*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47(11), 1451–1458.

Popek, S. (1988). Zachowania ekspresyjne dzieci jako naturalny przejaw aktywności twórczej. [W:] S. Popek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży* (s. 40–68), Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Przychodzińska, M. (1989). *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Rodziewicz, A. (2014). O czasie wolnymi logice pokoju. *Przegląd Filozoficzno-Literacki* 3–4, 289–318.

Słoboda, J. (2002). *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Tłum. A. Białkowski, E. Klimas-Kuchtowa, A. Urban, Warszawa: AMFC.

Słupik, S. (2004). Czas wolny dzieci i młodzieży. *Polityka Społeczna*, 9, 62–68.

Szewczuk, W. (1985). *Słownik psychologiczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Tomaszewski, W. (1991), *Człowiek tańczący*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Wojnar, I. (2002). Estetyczne inspiracje ogólnego kształcenia nauczycieli. [W:] A. Białkowski, B. Smoleńska-Zielińska (red.), *Blżej muzyki, blżej człowieka* (s. 37–52), Lublin: UMCS.

Ziółkowski, P. (2015). *Poradnik dla organizatora, kierownika i wychowawcy placówki wypoczynku dzieci i młodzieży oraz kierownika wycieczki szkolnej*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Gospodarki.

## Music and dance expression in the education of future teachers for activities in the area of a free time animation

Mirosław Kisiel

dr hab., prof. US,  
Institute of Pedagogy University  
of Silesia in Katowice  
ORCID: 0000-0003-2002-0116

*The issue of free time can be considered in many aspects. One of them is to look at the problem from the perspective of aesthetic education. The aim of the work will be to show the place and role of music and dance activity in the education of future teachers and leisure time animators. The first part of the article reviews Polish literature relating to social problems of leisure time and artistic expression. The second part refers to the qualitative research carried out in a group of prospective teachers acquiring new qualifications. An important component of the considerations was the proposal of innovation, promoting the idea of aesthetic education in the animation work of various forms of recreation for children and teenagers. In the discussion on the obtained research results, the position of music and dance expression in the space of free-time intentions was emphasized. Voluntary choice of forms of activity and discreet direction make the charges see the advantages of communing with art, becoming aware of the benefits of communing with music, singing and dancing for their development and relaxation. The preparation of teachers to carry out tasks resulting from the needs of the young generation in terms of leisure time animation seems to be evident. Including activities in the field of aesthetic education in this process undoubtedly enriches the knowledge and agency of beneficiaries in the field of developing interest in art, individual aesthetic and social dispositions. At the same time, it enriches the methods of organizing free time that prevent boredom, shaping to some extent the taste and aesthetic taste of the participant of the classes.*

**Key words:** musical and dance expression, education, future teachers, free time animation.

Олена Рудольфівна Новська  
Марія Станіславівна Черноморець

## Підготовка майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва до формування виконавських навичок учнів-інструменталістів

УДК 378.4:785.071.2:005.336.4  
DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-1.4>

Олена Рудольфівна Новська  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
декан факультету музичної  
та хореографічної освіти  
Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського  
ORCID: 0000-0002-1396-4381

Марія Станіславівна Черноморець  
здобувачка другого (магістерського)  
рівня вищої освіти  
Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського

*У статті розглядається питання підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва до формування виконавських навичок учнів-інструменталістів. Визначається, що одними зі стратегічних напрямів реформування української системи освіти є забезпечення відповідності її критеріїв та стандартів європейським вимогам, створення умов для підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва до розвитку творчого потенціалу учнів. Актуальність дослідження підкреслюється тим, що музичне мистецтво є одним із найпотужніших засобів гармонійного розвитку особистості. Водночас вища школа потребує оновлення наукової бази, яка дала б змогу викладачам розвивати творчі можливості учнів і забезпечувати цей складний процес на належному науковому та професійному рівні. На основі аналізу науково-педагогічної літератури стверджується, що навички гри на музичному інструменті виокремлюються в декілька основних груп, до яких відносяться: нотно-орієнтовні, темпометроритмічні, технічні, мелодико-фразувальні, художньо-виразальні та емоційно-вольові. Зазначено, що підготовка майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва до формування виконавських навичок учнів-інструменталістів у процесі навчання в закладі вищої освіти відбувається на заняттях у класі основного інструменту, і головними видами роботи є сольне виконання, самостійна робота над музичним твором, акомпанування, читання нот з аркуша, транспонування, гра в ансамблі, творче музикування тощо. Основними завданнями викладання основного музичного інструмента в закладі вищої освіти, які спрямовані на формування майбутніми фахівцями в галузі музичного мистецтва виконавських навичок учнів-інструменталістів, є опанування студентом техніки гри на музичному інструменті в процесі засвоєння гам, вправ, етюдів і творів різних форм, стилів, жанрів, епох; оволодіння інтерпретаційними вміннями; розвиток музичних здібностей майбутнього фахівця; формування педагогічного репертуару студента та засвоєння методів роботи над музичним твором; розвиток інтелектуальної, естетичної і духовної сфер майбутнього фахівця в галузі музичного мистецтва на високохудожніх зразках вітчизняної і зарубіжної музики; формування виконавської манери та сценічної культури майбутніх фахівців.*

**Ключові слова:** навички, виконавські навички, мистецька освіта, музичне мистецтво, майбутній фахівець у галузі музичного мистецтва, інструментальне виконання, учні-інструменталісти, інструментально-виконавська підготовка.

**Постановка проблеми.** Одними зі стратегічних напрямів реформування української системи освіти є забезпечення відповідності її критеріїв та стандартів європейським вимогам, створення умов для підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва до розвитку творчого потенціалу учнів.

Як зазначено в нормативно-правових і регуляторних документах (законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Концепції неперервної педагогічної освіти тощо), система освіти має забезпечувати фізичний, морально-духовний, культурний розвиток особистості, сприяти формуванню громадянина України і світу. Багатовіковою історією людства доведено, що музичне мистецтво є одним із найпотужніших засобів гармонійного розвитку особистості. Водночас вища школа потребує оновлення науково-методичної бази, яка дала б змогу викладачам реалізовувати творчі, естетичні, музично-

виконавські потенціали учнів і забезпечувати цей складний процес на високому науковому та професійному рівні.

Особливо складною і розгалуженою є ланка професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва, оскільки вона одночасно передбачає опанування різноманітних видів інтелектуальної, духовної професійної активності: психолого-педагогічної, музично-теоретичної, мистецтвознавчої, інтерпретаційно-виконавської тощо. Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва покликана сформувати унікального професіонала, захопленого музикою, який має сформовані знання щодо стилів та жанрів мистецтва, володіє інноваційними методами навчання, на високому професійному рівні демонструє гру на інструменті, прагне передати учням найкращі здобутки вітчизняного та світового музичного мистецтва.

Складність професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва пояснюється тісними взаємозв'язками особистісно-професійних,



психолого-педагогічних та музично-виконавських аспектів, адже майбутній фахівець-музикант власним прикладом прищеплює учням любов до музики, формує погляди, художньо-естетичні смаки, ціннісні орієнтації учнів тощо. І водночас він дбайливо, на основі глибокого аналізу й особистісного підходу до кожного учня розробляє унікальну для кожного траєкторію формування виконавських навичок. Усвідомлення важливості, складності і неоднозначності такої підготовки майбутніх фахівців вступає у певну суперечність із браком дійсно нових, сучасних методів і технологій, адже музична педагогіка особливо пов'язана з традиціями, які закладалися не одне століття, що заострює актуальність вибраної теми статті.

**Огляд літератури.** Проблемаам художньо-естетичного виховання засобами мистецтва присвячено величезну кількість досліджень відомих педагогів, психологів та музикантів. Питання професійної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичного циклу розглядаються в наукових дослідженнях В. Бутенка, Л. Масол, С. Ничкало, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін. Різноманітні аспекти методичної підготовки майбутнього фахівця в галузі музичного мистецтва розкрито А. Болгарським, Н. Біловою, Г. Дідич, М. Гейченко, І. Касіловим, Л. Коваль, А. Козир, Г. Ніколаї, І. Немикіною, Н. Овчаренко, В. Орловим, О. Ребровою та ін.

Вивченню інструментально-виконавської підготовки майбутнього музиканта присвячено дослідження Л. Гончаренко, Т. Завадської, І. Левицької, Є. Куришева, О. Ляшенко та ін.

На важливості формування інструментально-виконавських умінь наголошують у своїх наукових розвідках О. Андрейко, І. Гринчук, С. Грозан, Ж. Карташова, Є. Куришев, В. Мішедченко, Є. Скрипкіна, Ю. Янкелевич та ін.

**Метою статті** є аналіз змісту підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва до формування виконавських навичок учнів-інструменталістів.

**Методологія дослідження.** У ході дослідження було використано методологічні підходи, характерні для теоретичних досліджень. Для досягнення мети дослідження застосовано методи наукового аналізу, систематизації, класифікації, узагальнення, що дало змогу визначити сутність поняття «навички» в психолого-педагогічному контексті, установити перелік виконавських навичок учнів-інструменталістів у закладах спеціалізованої мистецької освіти, систематизувати основні теоретичні засади підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва до формування виконавських навичок учнів-інструменталістів.

**Результати та їх обговорення.** Гра на музичному інструменті – це вид діяльності, у процесі опанування якого людина набуває специфічних знань,

умінь та навичок. Це вміння правильно сидіти за інструментом, читання з аркуша, підбір по слуху тощо, але насамперед у процесі навчання гри на музичному інструменті формуються виконавські навички, без яких даний вид діяльності просто неможливий.

У педагогічних наукових джерелах навичка – це дія, яка сформована шляхом багаторазового повторення, яка характеризується високим ступенем освоєння та відсутністю поелементної, свідомої регуляції. Іншими словами, навичка – це результат, отриманий у ході роботи над дією.

У процесі багаторазового повторення відбувається автоматизація дій, їх перетворення на навички. При цьому відбуваються деякі зміни:

– автоматизовані дії стають актом, який цілісно протікає та називається вмінням;

– контроль за дією, за автоматизації якого акцент зміщується з процесу на кінцевий результат, а зовнішній контроль стає внутрішнім.

У формуванні навички виокремлюються три етапи:

1) аналітичний – обчислення та оволодіння окремими елементами дії;

2) синтетичний – об'єднання елементів у цілісну дію;

3) автоматизаційний – вправа з метою надання дії плавності та потрібної швидкості.

Навички утворюються в результаті вправи, тобто цілеспрямованих та систематичних повторень дій, у результаті чого змінюються як кількісні, так і якісні показники роботи. Для збереження навичок слід постійно ними користуватися, інакше виникає деавтоматизація, тобто втрачання швидкості, легкості, невимушеності, плавності та інших якостей, характерних для автоматизованих дій.

У довідковій літературі педагогічного спрямування поняття «вміння» визначається як «здатність належно виконувати певні дії, заснованої на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Уміння передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань» (Гончаренко, 1997, с. 338). У цьому ж словнику навички трактуються як «дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними, завдяки чому діяльність людини відбувається швидше і продуктивніше. Навички є необхідним елементом уміння» (Гончаренко, 1997, с. 221).

Виконавська (інструментальна) навичка – це автоматизований компонент гри на музичному інструменті. Доведення до автоматизму економить багато сил і розвантажує свідомість, яка переключається на активне та продуктивно-творче досягнення мети.

Головною метою інструментального виконавства є формування музично-образного мислення, тобто здатності до художньо-образного осягнення образного змісту музичного твору. Але неможливо

втілити музичний образ твору без сформованих рухово-технічних навичок, саме тому багато уваги приділяється формуванню виконавських навичок.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури, а саме досліджень О. Андрейко, С. Грозан, О. Ляшенко, Т. Пляченко, В. Смородського та ін., можна стверджувати, що навички гри на інструменті виокремлюються в декілька основних груп, до яких відносяться:

1. Нотно-орієнтовні, тобто все, що стосується нотного тексту: термінологія, визначення форми твору, тональності тощо.

2. Темпометроритмічні, тобто навички, пов'язані зі здібностями відчувати співвідношення ритму, темпу, метру в конкретному музичному творі та відповідно їх відтворювати в інтерпретаційно-виконавській діяльності.

3. Технічні, тобто активність, гнучкість та пластичність виконавського апарату, доцільність та економія рухів, а також керованість технічним процесом під час виконання музичного твору.

4. Мелодико-фразувальні, тобто робота над фразуванням, мелодією, інтонуванням, артикуляцією, агогікою тощо.

5. Художньо-виражальні, тобто розуміння образного змісту музики, емоційного відгуку на неї та адекватного відображення задуму автора музичного твору.

6. Емоційно-вольові, тобто цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, витримка та дисциплінованість, а також точне, безпомилкове концертне виконання музичних творів (Смородський, 2015, с. 32).

На основі аналізу науково-педагогічної та методичної літератури, а саме досліджень Т. Завадської, В. Орлова, Г. Падалки, Л. Масол, О. Олексюк, О. Ростовського, О. Щолокової та ін., можна стверджувати, що професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва в закладі вищої освіти містить у собі загальні психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-виконавські знання, уміння та навички, тому являє собою нерозривну єдність педагогіки та музичного мистецтва.

С. Грозан, спираючись на фундаментальні дослідження діяльності вчителя музики Л. Арчажникової, вважає, що підготовка майбутнього фахівця в галузі музичного мистецтва пов'язана з вивченням різноманітного комплексу спеціальних дисциплін, кожна з яких передбачає свою методику викладання: навчання гри на інструменті, диригування, роботу з хором, сольний спів тощо, але спрямованість у всіх методиках повинна бути загальною – підготовка майбутнього фахівця до здійснення різноманітної діяльності в позашкільних спеціалізованих закладах мистецької освіти (Грозан, 2010).

Виконавські якості фахівця в галузі музичного мистецтва ґрунтуються на органічному поєднанні

багатьох компонентів: розвитку загальномузичних теоретичних знань і вмінь, а також суто виконавських навичок, роботи над культурою і технікою виконання, умінні сприймати музику, розумінні її сенсу, змісту й подальшого втілення цього змісту в конкретному звучанні. Виконавські вміння та навички можна схарактеризувати як засвоєні особистістю способи відтворення художнього образу музичного твору з метою донесення його до слухачів; вони акумулюють музичні враження і переживання, а також музикознавчі, інтерпретаційні та методичні компетенції, набуті в процесі виконавської діяльності (Грозан, 2010, с. 45).

Окрім цього, фахівцю-музиканту необхідно враховувати й психолого-педагогічні особливості своєї діяльності: уміти не лише виконувати різножанрові музичні твори, а й здійснювати художньо-педагогічний аналіз музичних творів, уміти спілкуватися з учнями, ураховуючи вікові та індивідуальні особливості вихованців.

Отже, підготовка майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва до формування виконавських навичок учнів-інструменталістів у процесі навчання в закладі вищої освіти відбувається на заняттях у класі основного інструменту. На думку Т. Пляченко, головними видами роботи є сольне виконання, самостійна робота над музичним твором, акомпанування, читання нот з аркуша, транспонування, гра в ансамблі, творче музикування (Пляченко, 2014, с. 43).

Головна увага в усіх перелічених видах роботи в класі основного інструменту спрямована на вдосконалення виконавських умінь та навичок, які за Т. Пляченко поділяються на дві групи: технічно-виконавські та виконавсько-інтерпретаційні.

До технічно-виконавських науковець відносить: виконавську постановку; координацію функцій рук та раціональність рухів; вправність пальців; точність звуковисотної інтонації (для виконавців на струнних і духових інструментах); володіння аплікатурними прийомами; штрихову техніку та звуковедення, культуру звуку; метроритмічну чіткість; сформованість аналітико-слухових навичок; доцільне використання технічних можливостей музичного інструмента; здатність до самоаналізу.

До виконавсько-інтерпретаційних можна віднести: дотримання авторського задуму композитора, стилю, жанру, форми твору; спроможність розкрити художній образ твору за допомогою виконавської техніки та виражальних засобів: динаміки, агогіки, логічного фразування, тембрової відповідності тощо (Пляченко, 2014, с. 84).

Основними завданнями інструментально-виконавської підготовки в закладі вищої освіти ми визначили такі:

1) опанування здобувачем вищої освіти техніки гри на музичному інструменті у процесі засвоєння гам, вправ, етюдів і творів різних форм, стилів,



жанрів, епох (оволодіння виконавською постановкою, аплікатурними прийомами, штриховою технікою, звуковидобуванням, звуковеденням, виконавською інтонацією, прийомами фразування, динамікою, агогікою, метроритмом, розвиток навичок слухового контролю);

2) оволодіння інтерпретаційними вміннями (осягнення, розуміння та реалізація авторського задуму в процесі виконання твору, створення художнього образу твору та власного варіанта його інтерпретації; дотримання форми, стилю і жанру твору, володіння засобами музичної виразності тощо);

3) розвиток загальних музичних здібностей здобувачів освіти (музичний слух, музична пам'ять, відчуття метроритму, артистизм тощо);

4) формування педагогічного репертуару студента та засвоєння методів роботи над музичним твором (поповнення виконавського й педагогічного репертуару студента поліфонічними творами, творами великої форми, різнохарактерними п'єсами, етюдами, технічним матеріалом; засвоєння різних форм роботи над твором (теоретичний аналіз, читання з аркуша, детальна робота над окремими фрагментами, ескізне опрацювання твору, добір на слух, транспонування, перекладення тощо));

5) розвиток інтелектуальної, естетичної і духовної сфер майбутнього фахівця у галузі музичного мистецтва на високохудожніх зразках вітчизняної і зарубіжної музики (художня цінність репертуарних творів та її вплив на розвиток естетичного смаку здобувача; розвиток мислення у процесі теоретичного аналізу твору; формування толерантності та емоційної культури майбутнього музиканта (співпереживання, художня емпатія); розвиток навичок художнього спілкування (вербальна і невербальна комунікація));

6) формування виконавської манери та сценічної культури студента (розвиток виконавської майстерності майбутнього фахівця у галузі музичного мистецтва в процесі підготовки до концертних виступів: психологічна установка перед виступом, емоційна й інтелектуальна робота студента у процесі концертного виконання) (Гуральник, 2007).

Отже, усі перелічені види роботи в контексті інструментального виконавства спрямовані на підготовку майбутніх фахівців музичного мистецтва до формування виконавських навичок в учнів-інструменталістів, які ми розглянемо детальніше.

На думку В. Смородського, музичні знання, як найбільш місткі, всеохоплюючі категорії, містять у собі факти, музичні явища, усю спільність інформації, отриману учнем в інструментальному класі; уміння вимагають обов'язкової підтримки у вигляді спеціально розроблених форм, методів і засобів мистецького вправлення, що допомагають вирішувати творчі практичні завдання; навички передбачають автоматизоване їх використання у процесі

музично-виконавської діяльності (Смородський, 2015, с. 5).

Формування будь-яких виконавських навичок відбувається поетапно, поступово протягом усього навчання і далі протягом професійної діяльності. У процесі навчання робота над розвитком техніки безпосередньо пов'язана з художніми музичними творами. Одним із найважливіших засобів формування виконавських навичок загалом є спеціально підібрані вправи. Однак процес розвитку рухово-технічних навичок має бути не технічним тренажем учнів, а художньо спрямованою рухово-моторною діяльністю (Гуральник, 2007, с. 34).

Рухово-технічні навички, або техніка виконавця, – організація ігрового апарату, добре розроблена пальцева моторика, здатність грати швидко та точно, володіти пасажною орнаментикою, акордами, октавами та ін.

Формування технічного (ігрового) апарату синтезує три компоненти: інтелектуальний (музичне мислення), музично-слуховий та моторно-руховий і відбувається лише на основі суворого підпорядкування рухових дій рук основним фізіологічним та психологічним закономірностям функціонування організму.

Цілеспрямоване набуття комплексу технічних навичок, розвиток техніки рухів у учня завжди нерозривно пов'язані з розвитком як фізичних (м'язових), так і психологічних (вольових) властивостей особистості. Руховий процес необхідно будувати на базі повної взаємодії та максимальної координації всіх частин корпусу і рук, рук і плечового поясу, плечового поясу і голови, верхньої та нижньої частин корпусу, оскільки поняття «техніка» включає не лише рухові якості, а й уміння вільно та природньо грати на інструменті.

Звукорухові навички – це навички, які пов'язані з видобуванням звуку на інструменті. Ця навичка починає формуватися з отримання одного звуку і повторюється в діяльності інструменталіста багато разів. Тому необхідно особливо уважно прислухатися до початкового звуку і спостерігати за перебігом цієї первинної дії. Видобування одного звуку – це перший крок, який робить учень.

Метроритмічні навички – це розпізнання сильних і слабких долей, відтворення ритмічного малюнка твору, співвідношення тривалостей у часі, виконання рівномірної послідовності однакових тривалостей (темп), акцентування тощо. Формування почуття ритму у учня є одним із найважливіших завдань музичної педагогіки, адже ритм – це основний елемент музики, який зумовлює ту чи іншу закономірність у розподілі (організації) звуків у часі. Ритм у музиці є категорію, яка не лише пов'язана з часом, а ще є емоційно-виразною та рухово-моторною, і тільки сформовані рухово-технічні навички можуть бути належним підґрунтям для розвитку почуття ритму.

Нотно-орієнтовані навички – точне відтворення нотного тексту, зіставлення слухового відтворення з нотним текстом, читання з аркуша, освоєння та закріплення музичної грамоти, набуття навичок широкого зорового охоплення нотного тексту тощо. Ці навички залежать від освоєння теоретичного матеріалу – вивчення нотної графіки (нотний стан, розташування нот у ньому, правила запису нот різних октав тощо).

Однією з найважливіших навичок є читання з аркуша. Ця навичка впливає на ефективність освітнього процесу в цілому, оскільки є вмінням засвоювати максимальну кількість інформації за мінімальну кількість часу. Результатом формування названої навички стає збільшення обсягу матеріалу, що вивчається, за рахунок скорочення термінів його осягнення, зміцнення міжпредметних зв'язків, розширення музичного тезаурусу й формування стійкого інтересу до музики. Вільне, швидке, легке читання нот з аркушу – одна з необхідних передумов усебічного розвитку учнів-інструменталістів, що відкриває перед ними широкі можливості для ознайомлення з музичною літературою (Гуральник, 2007).

Слухові навички безпосередньо залежать від виховання слуху й посідають перше місце у процесі формування виконавця та музиканта. Ці навички спрямовані на сприйняття окремих звуків та визначення їх висоти; кількох звуків, що становлять мотив; мелодії; двох або декількох звуків, що звучать одночасно (інтервали та акорди).

Звукова виразність є найважливішим виконавським засобом реалізації музично-художнього задуму, тому робота над звуком має займати центральне місце у процесі навчання гри на музичному інструменті. Початок цієї роботи відноситься до перших кроків, а от формування та вдосконалення відбувається протягом не лише навчального процесу в закладі освіти, а й усього творчого життя виконавця.

Здатність чути, сприймати, інтерпретувати музику в її повному обсязі залежить від загального музичного виховання музиканта, зокрема від слухового розвитку. Існує два чинника, які безпосередньо впливають на вирішення звукових завдань: дослуховування звуку до кінця та відчуття горизонтального руху музики, які властиві будь-якому виконавському процесу. Виходячи із цього, уже на початковому етапі, коли учень-інструменталіст грає різні вправи, спрямовані на звуковидобування та організацію ігрового апарату, необхідно вчити слухати до кінця звук і відчувати його кінчиками пальців, поки він триває. Уміння слухати у поєднанні з відчуттям руху музики допоможе набутти цілісності музичної фрази та розвитку музичної тканини.

Художньо-образні навички – навички, які формуються з розвитком музичного мислення, тобто

переосмислення та узагальнення життєвих вражень, відображення у свідомості музичного образу, який є єдністю емоційного й раціонального. Музичне мислення є мисленням художніми образами, втіленими в інтонаціях, звукових комплексах, які оформлюються у слуховій уяві музиканта і тому основою музичного мислення є внутрішні слухові уявлення (Гуральник, 2007).

Відтворення художнього образу у виконавській діяльності майбутнього музиканта є відбитком дійсності, що пов'язане з вираженням думок і почуттів, здатних викликати асоціативні та наочно-зорові уявлення. У розкритті образного змісту музичного твору беруть активну участь емоційна та інтелектуальна сфери людини.

Формування художньо-образних навичок здійснюється у процесі пізнання закономірностей музичного розвитку виконуваних творів у вигляді формування широких художньо-образних узагальнень. Розвиток емоційної чуйності відбувається на основі вдосконалення, активізації музично-слухових уявлень, асоціативного фонду та творчої уяви. Усі ці навички тісно пов'язані один з одним і формуються у процесі навчання гри на музичному інструменті.

Названі виконавські навички є достатньо універсальними в контексті навчання гри на музичному інструменті. Але важливо ще враховувати певні специфічні виконавські навички, які є основою гри на деяких музичних інструментах. Так, як приклад можна розглядати специфіку навчання гри на бандурі, у якій значна увага приділяється навичкам співу під власний акомпанемент. Ця унікальна виконавська навичка спирається на перевірені часом багатотомові міжнародні традиції синтетичного виконавства, адже бандуристи використовують у власній практиці найкращі творчі надбання мандрівних співців-музикантів, а саме «античних кіфаредів, середньовічних бардів та труверів, народних співців – акинів, ашугів, кобзарів». Специфіка синтетичного виконавства вимагає від бандуриста-виконавця органічне «поєднання гри на інструменті з власним співом», що утворює самобутній «моноансамбль» (Бузина, Лисенко & Шептицька, 1985, с. 3). Під час формування виконавських навичок у процесі гри на бандурі необхідно враховувати, що «мистецтво бандуриста є синтетичним за самою своєю основою», оскільки музикант-бандурист «втілює в одній особі і співака, і виконавця на інструменті», а також «залучає певною мірою ще й елементи пантоміми, мімічні виражальні засоби» тощо (Бузина, Лисенко & Шептицька, 1985, с. 4).

Тож навчання гри на бандурі має такі особливості. Гра на інших струнних, клавішних або духових музичних інструментах буде також відрізнятися певним чином, що впливає зі специфіки використання конкретного музичного інструменту.

Отже, за значної універсальності виконавських навичок учнів-інструменталістів необхідно усвідомлювати і враховувати в підготовці майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва перелік усіх специфічних особливостей кожного музичного інструменту.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Для повноцінної навчальної діяльності учнів у спеціалізованих закладах мистецької освіти необхідне якісне володіння музичним інструментом. Процес формування виконавських навичок в учнів-інструменталістів тісно пов'язаний як із глибоким осмисленням змісту самого процесу музичної освіти, так і з розумінням ролі мистецтва в діяльності людства. Формування виконавських навичок сприяє всебічному музичному розвитку особистості й передбачає систематизоване вивчення творів різних жанрів, стилів і форм на матеріалі найкращих зразків світової та вітчизняної музичної культури. У мистецькій педагогіці розвиток виконавських навичок в учнів-інструменталістів є одним із найважливіших аспектів вирішення завдань виховання художньо-творчого мислення юного музиканта в комплексі з освоєнням спеціальних знань. Основою підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва до формування виконавських навичок учнів є їхня власна усвідомлена, цілеспрямована і відрефлексована інструментально-виконавська підготовка.

Викладені у статті матеріали є результатом теоретичного аналізу й узагальнення проблеми, що є передумовою її подальшого наукового розроблення – методологічного обґрунтування і методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва до формування виконавських навичок учнів-інструменталістів сучасними, актуальними технологіями.

## ЛІТЕРАТУРА

Бузина, З. П., Лисенко, М. Т., & Шептицька, А. М. (1985). *Солоспів бандуриста. Репертуарний збірник для дитячих музичних шкіл та музичних училищ*. Київ: Музична Україна. (Buzyna, Z. P., Lysenko, M. T., & Sheptytska, A. M. (1985). *The soloist of the bandurist. Repertoire collection for children's music schools and music schools*. Kyiv: Muzychna Ukrainya).

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь. (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid).

Грозан, С. В. (2010). *Формування вмій художньо-педагогічного спілкування в майбутніх учителів музичного мистецтва* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ. (Hrozan, S. V. (2010). *Formation of artistic and pedagogical communication skills in future music teachers*. (PhD thesis). Kyiv.

Гуральник, Н. П. (2007). *Комплект типових навчальних програм з дисципліни «Основний музичний інструмент – фортепіано» [для студ. вищих навч. закладів музичної галузі в структурі педагогічної освіти]*. Київ: НПУ. (Huralnyk, N. P. (2007). *A set of typical educational programs for the discipline "The main musical instrument – piano"*. Kyiv: NPU.

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»*. Київ. (Plyachenko, T. M. (2014). *Formation of instrumental and performance competence of the future music teacher in the process of professional training*. Kyiv).

Смородський, В. І. (2015). *Формування виконавських навичок гри на фортепіано в учнів дитячих музичних шкіл на засадах жанрового підходу* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ. (Smorodskyy, V. I. (2015). *Formation of performance skills of playing the piano in children's music school students based on the genre approach*. (PhD thesis). Kyiv.

## Training of future specialists in the field of musical art for the formation of performance skills of instrumental students

Olena Rudolfivna Novska  
PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,  
Dean of the Faculty of Music  
and Choreography Education  
South Ukrainian National Pedagogical  
University named after K. D. Ushynsky  
ORCID: 0000-0002-1396-4381

Mariia Stanislavivna Chernomorets  
Master's Student  
South Ukrainian National Pedagogical  
University named after K. D. Ushynsky

*The article examines the issue of training future specialists in the field of musical art for the formation of performance skills of students-instrumentalists. It is determined that one of the strategic directions of the reform of the Ukrainian education system is to ensure the compliance of its criteria and standards with European requirements, to create conditions for training future specialists in the field of musical art to develop the creative potential of students. The relevance of the research is emphasized by the fact that musical art is one of the most powerful means of harmonious personality development. At the same time, the higher school needs to update the scientific base, which would allow teachers to develop students' creative abilities and ensure this complex process at the appropriate scientific and professional levels. Based on the analysis of the scientific and pedagogical literature, it is claimed that the skills of playing a musical instrument are divided into several main groups, which include: notation-oriented, tempo-rhythmic, technical, melodic-phrasing, artistic-expressive and emotional-volitional. It is noted that the preparation of future specialists in the field of musical art for the formation of performance skills of students-instrumentalists in the process of studying at a higher education institution takes place in classes in the class of the main instrument, and the main types of work are solo performance, independent work on a piece of music, accompaniment, reading notes with sheets, transposition, playing in an ensemble, creative music making, etc. The main tasks of teaching the main musical*

*instrument in the institution of higher education, which are aimed at the formation of future specialists in the field of musical art, the performance skills of students-instrumentalists, are the student's mastery of the technique of playing a musical instrument in the process of mastering scales, exercises, etudes and works of various forms, styles, genres , era; mastering interpretation skills; development of musical abilities of the future specialist; forming the student's pedagogical repertoire and mastering the methods of working on a musical piece; development of the intellectual, aesthetic and spiritual spheres of the future specialist in the field of musical art on highly artistic samples of domestic and foreign music; formation of performing manner and stage culture of future specialists.*

**Key words:** *skills, performing skills, art education, musical art, future specialist in the field of musical art, instrumental performance, instrumental students, instrumental and performing training.*



Ганна Олексіївна Рало

## Початки навчання гри на ударних інструментах у спеціальних музичних закладах Одеси в ХІХ столітті

УДК 37.016:78:780.62/.63"18"(477.74)(045)  
DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-1.5>

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

*Дослідження присвячене витокам професійного навчання гри на ударних інструментах у рамках музично-освітніх осередків Одеси, що створювалися у місті в ХІХ ст. Мета статті полягає в окресленні передумов розвитку мистецтва гри на ударних інструментах в означений період в Одесі та визначенні ролі музичних товариств і спеціальних музичних навчальних закладів щодо формування та розвитку професійних навичок та вмій майбутніх музикантів-ударників. Серед основних методів дослідження вибрано індуктивний, дедуктивний, історико-хронологічний методи та метод порівняльно-зіставного аналізу. Окреслено передумови розвитку музичного життя міста у ХІХ ст. Відзначено широку популярність ксилофоніста М.-Й. Гузікова в Одесі у 30-х роках позаминулого століття та виявлено його внесок у становлення й розповсюдження чотирирядної конструкції ксилофона та виконавства на ньому у Європі та Одесі. Визначено місце ударних інструментів та перебіг навчання у Музичних класах Одеського відділення Імператорського музичного товариства (ОВ ІРМТ). Розглянуто програми учнівських вечорів, іспитів учнів Музичних класів ОВ ІРМТ задля визначення початків навчання гри на духових та ударних інструментах. Запропоновано програми класних занять відділення гри на оркестрових інструментах, зокрема духових та ударних, та проаналізовано зміст відповідних вимог. Простежено склад учнів симфонічного оркестру, створеного при Музичних класах ОВ ІРМТ з метою виявлення учнів, які виконували партії ударних у цьому музичному колективі.*

**Ключові слова:** ударні інструменти, викладання, навчання, навччки, уміння, виконавство, оркестр, оркестрове відділення, музичні навчальні заклади, музичні класи.

**Постановка проблеми.** Уважається, що професійне навчання гри на ударних інструментах в Україні бере свій початок зі створення спеціальних класів ударних інструментів у музичних навчальних закладах. Проте його витoki припадають на позаминуле століття. У зв'язку із цим стає необхідним розглянути передумови зародження професійного навчання гри на ударних інструментах, а також дослідити загальне культурне, музичне тло, артистичну атмосферу в Одесі на початку та в середині ХІХ ст., яка пізніше стала підставою для формування регіональної школи гри на ударних у рамках спеціальних музичних навчальних закладів.

**Огляд літератури.** Аналіз значного масиву наукових розвідок засвідчує наявність досліджень, що вивчають витoki, становлення та розвиток професійної музичної освіти в рамках спеціальних навчальних закладів, які були створені у ХІХ ст. в містах України (М. М. Данилюк, 2013; М. М. Данилюк та Я. В. Данилюк, 2021; Зільберман, 2012; Рибалко, 2010 та ін.). Серед них можна виокремити дві фундаментальні праці, які пов'язані з музичним життям Одеси, культурою міста, становленням музичної професійної освіти починаючи з ХІХ ст., а також де представлено відомості про видатних музикантів, композиторів, виконавців, громадських діячів, які зробили вагомий внесок у розвиток музичної культури Одеси. Це дослідження видатних одеських учених, музикознавців

Р. М. Розенберг (Розенберг, 1995) та С. В. Мірошніченко (Мирошніченко, 2013). Ними було проведено велику й серйозну роботу в державних архівах, фондах, вивчено безліч рідкісних періодичних видань Одеси. Проте в силу спрямованості їхніх напрацювань у них не було розглянуто та досліджено виконавство і розвиток професійного навчання гри на ударних.

Окрім цього, існує значна кількість наукових статей, а також фундаментальних досліджень, присвячених становленню професійної освіти у ХІХ – на початку ХХ ст. в містах нашої країни з окремих спеціалізацій: духових інструментів (Мюльберг, 1994; Рудчук, 2006; Посвалюк, 2006), вокально-хорової освіти (Грищенко, 2009), теоретичних дисциплін (Мирошніченко, 2013) тощо. Однак у сфері ударних інструментів у вітчизняному музикознавстві та педагогіці означений період більш нагадує «білу пляму».

**Мета статті** полягає в окресленні передумов розвитку мистецтва гри на ударних в Одесі у ХІХ ст. та визначенні ролі музичних товариств, спеціальних музичних навчальних закладів стосовно формування та розвитку навичок та вмій гри на ударних інструментах у майбутніх виконавців.

**Методологія дослідження.** У процесі роботи були застосовані такі методи дослідження, як: історико-хронологічний метод, що полягає у послідовному розгляді виникнення та становлення музичних класів оркестрового відділення (на прикладі

спеціалізацій із духових та ударних інструментів); метод порівняльно-зіставного аналізу, що являє собою зіставлення з рівнем розвитку окремих спеціалізацій гри на духових та ударних інструментах у музичних класах ОБ ІРМТ, зокрема програмним навчальним вимогам, екзаменаційним виступам, репертуару учнів на учнівських концертах; метод індукції, який полягає у розгляді окремих документів різних товариств, діяльність яких була спрямована на розвиток виконавства та музичної освіти в Одесі з метою розуміння стану оркестрової справи в місті в середині XIX ст.; метод дедукції, який застосовувався для розгляду громадського життя XIX ст. та його конкретизації щодо культурної та музичної сфер Одеси.

**Результати та їх обговорення.** Розвиток мистецтва гри та професійного навчання на ударних інструментах у XIX ст. в Одесі слід безпосередньо розглядати в контексті формування і становлення музичного виконавства та освіти у цілому, урахувавши політичні, економічні й культурно-соціальні умови та геолокацію.

За результатами аналізу широкого загалу джерел Одесу першої половини XIX ст. можна загально охарактеризувати як потужний економічний хаб Європи, що швидко розвивається як один із найбільших торговельних портів на Чорному морі. У цей час місто, яке завдяки своєму прекрасному географічному розташуванню, а також, трохи пізніше, заснуванню зони порто-франко, посіло вагоме місце у розвитку міжнародних торговельних відносин.

Означені переваги не могли не відбиватися на культурному іміджі Одеси як міста європейського значення, де задля підтримки торговельних відносин та залучення іноземних неогоціантів було відкрито низку консульських установ, з'явилося багато торговельних будинків, велися наполегливі роботи стосовно благоустрою та добробуту міста, зокрема з'являлись архітектурні шедеври, закладалися сади, проєктувалися нові бульвари. Урешті-решт, завдяки безпосередньому сприянню градоначальника міста герцога Еммануїла де Ришельє в Одесі був побудований театр, що на довгі роки став епіцентром культурного життя міста.

У XIX ст., окрім театру, світське товариство провело своє дозвілля на балах, у музичних салонах. Одним із таких «центрів» світського життя можна вважати аристократичний салон графа М. С. Воронцова, яким керувала його дружина Єлизавета Ксаверівна Воронцова. У музичному відділі «Фонду Воронцових» було виявлено велику кількість творів німецьких композиторів, партитур італійських опер, вокальні дуети, венеціанські та неаполітанські канцонети, твори для флейти та багато іншого (Розенберг, 1995, с. 12–13). Різноманітність репертуару свідчить про музичні смаки

та вподобання привілейованої верхівки, багатогранність музичного життя Одеси.

Існують відомості, що граф виступав покровителем багатьох приїжджих артистів. Одним із таких виконавців був «шкловський Йозель»<sup>1</sup> – ксилофоніст Михайло-Йосиф Гузіков, «зацікавивши своєю грою музичну громадськість Європи та зігравши тим самим велику роль у справі розповсюдження ксилофона» (Купинський, 1952, с. 3). Саме його конструкція згодом лягла в основу інструмента європейського типу, який, зокрема, отримав широке використання у виконавській та педагогічній практиці як у Європі, так і на пострадянському просторі аж до 80-х років XX ст. На думку К. Купинського, «саме Михайлу Гузікову ми зобов'язані модернізацією конструкції старого дворянського ксилофона та наближенням його до сучасного виду» (Купинський, 1952, с. 3).

Дослідники біографії музиканта та його творчого шляху (Олійник, 2016а; Олійник 2016b; Тищенко, 1983; Ямпольський, 1959; Kogan, 2010; Schlesinger, 1836) наводять багато фактів його концертної діяльності за кордоном (у містах Польщі, Німеччини, Австрії, Франції), хоча, на жаль, здебільшого оминають або лише згадують часи й обставини перебування М.-Й. Гузікова в Одесі.

За результатами ґрунтовного аналізу періодики XIX ст. в газеті «Одеський вісник» (його видання було розпочато за розпорядженням М. С. Воронцова у 1827 р. та знаходилося у веденні губернатора) ми виявили інформацію про творчий період Михайла-Йосифа Гузікова в Одесі, коли він перебував під покровительством самого графа, прожив декілька місяців в Одесі (Хиждеу, 1844) та встиг дати два концерти в Італійському театрі, про що свідчить одне з оголошень в «Одеському віснику»: «Прибувши сюди, артист г. Гузіков честь має сповістити поважну публіку, що він у майбутній понеділок 14 серпня дасть на тутешньому театрі концерт, у другий раз на нововинайденому інструменті з дерева та соломи» (*Одеський вестник*, 1833, с. 252). Таким чином, виконавець на чотирирядному ксилофоні вже у першій половині XIX ст. отримав можливість виступати на одній сцені з багатьма видатними європейськими музикантами.

Тодішня мода до всього «іноземного» в Одесі, домінування трупі італійської опери у Міському театрі та єврейський музикант Михайло-Йосиф Гузіков з його новим винаходом, репертуар якого базувався на виконавстві єврейських, українських, білоруських пісень та польських танців, виглядає трохи суперечливим. Вірогідніше за все, його успіх у театрі в Одесі був пов'язаний із удамо підібраним репертуаром, що був розрахований на відповідну публіку. Ґрунтуючись на висловлюваннях

<sup>1</sup> Так Михайла-Йосифа Гузікова називали на його батьківщині у містечку Шклов.

із «Записок» мемуариста Ф. Ф. Вігеля (Вигель, 2005), який був на доброму рахунку у графа М. С. Воронцова, «під час морських купань» у літній час (а один із концертів М.-Й. Гузікова припадає на серпень), місто наповнювали приїжджі купці, поміщики, а місцеві негоціанти продавали їм на літній час власні абоновані ложі в театрі. Окрім того, у багатонаціональному місті мешкали представники різних національностей, зокрема євреї. Природно, що знайомі мелодії добре сприймалися слухачами, а сам виконавець зі своїм новим інструментом, що був «диковинкою» для публіки, та його віртуозна гра викликали лише захоплюючі відгуки.

Зауважимо, що більшість вивчених джерел щодо Михайла-Йосифа Гузікова констатує його популярність та великий успіх у публіки на концертах у містах України та Західної Європи, які проходили, як і в Одесі, за «багаточисельного зібрання». Про нього та його гру надавали хвалебні відгуки відомий польський скрипаль К. Ліпінський, композитор Ф. Мендельсон, представники аристократії, зокрема князь Клеменс Венцель Лотар фон Меттерніх-Віннебург цу Байльштайн, закордонна преса. Зокрема, підкреслювалося його володіння інструментом, демонстрування технічних навичок, художньо-естетичного смаку: «Хоча він не може читати ноти, Гузіков зачаровує смаком, витонченістю, найтоншою експресією та неймовірною швидкістю виконання механічних складностей» (*Concert De MM. Gusikow et Lee. Revue et gazette musicale de Paris, 1837, pp. 31–32.*).

Проте існують й інші, протилежні точки зору. Зокрема, привертає до себе увагу висловлювання про самий інструмент та про Гузікова видатного композитора, музиканта Ф. Ліста у *“Lettre d'un bachelier ès-musique. A un poète voyageur”*, адресованих Жорж Санд (Liszt, 1837), що суперечать думці широкої маси парижан. Утім, популярність М.-Й. Гузікова була очевидною. Проте, незважаючи на його концертну діяльність у Європі та в містах України, зокрема у Києві, Одесі, Миколаєві, Львові, розвиток як інструменту, так і виконавства та навчання гри на ньому у цей період на даних територіях не отримав свого належного продовження.

За результатами аналізу історичних джерел можемо стверджувати, що після створення в Одесі наприкінці 1863 р. Миського управління мешканці міста мали можливість та право брати активну участь у справах благоустрою та добробуту Одеси (вулиці стали мостити гранітом, модернізували їх освітлення, у будинки був проведений водогін тощо). У цей період активно здійснюється політика відносно просвітництва громадян, не лише заможних, а й незабезпеченого населення: «Коли шкільна справа передана була в руки нового Місцевого управління, то останнє з особливою енер-

гією стало дбати про народні школи, недоступні недостатнім класам місцевого населення» (Кирпичников и Маркевич, 1894, с. 42). Саме у цей час збільшується кількість різних навчальних закладів (як державних, так і приватних), які утримуються за рахунок місцевих коштів, а також благодійних пожертвувань. На базі Ришельєвського ліцею відкриваються нинішній Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Народна читальня, Миська аудиторія, які зробили вагомий внесок у просвітництво народних верств населення.

**Результати** аналізу архівних джерел дають змогу стверджувати, що саме за появи в Одесі самоврядування з'являється ціла низка вузькопрофільних навчальних закладів, що функціонують більшою мірою за рахунок внесків учасників відповідних товариств. Означена тенденція не обійшла стороною й музичне мистецтво. Так, у 1864 р. український композитор, громадський діяч, педагог, учений П. П. Сокальський організував Товариство аматорів музики «з метою виконувати за допомогою місцевих елементів твори вокальної та інструментальної музики й тим сприяти музичному розвитку Товариства» (*Уставъ Общества любителей музыки въ Одессь, с. 1*). Окрім проведення концертних заходів, на базі нього засновувалися Музичні класи, де проводилося навчання з теорії та історії музики, співу та гри на всіх інструментах, що входять до складу оркестру, «викладання яких буде визнано Дирекцією корисним для Товариства» (*Уставъ Общества любителей музыки въ Одессь, с. 14*). Велике значення у Товаристві надавалося заняттям з оркестру та хору. У рамках Товариства була вибудована й система навчання. Залежно від інструмента курс гри на ньому тривав від трьох до п'яти років. Зарахування у Музичні класи проводилося за попереднім прослуховуванням учнів, дирекція Товариства курувала організаційні питання відносно ведення навчального процесу: розподіляла у класи учнів, призначала час та кількість занять (*Уставъ Общества любителей музыки въ Одессь, с. 15*).

Цитуючи строки з «Короткої історичної записки про стан діяльності Товариства аматорів музики міста Одеси», С. В. Мірошниченко перераховує перших викладачів та, власне, музичні класи, які були створені при Товаристві аматорів музики (Мірошниченко, 2013, с. 42). За результатами аналізу означених списків можемо констатувати, що, незважаючи на існування багаточисельних класів, у яких проводилися заняття зі співу, різних струнно-смичкових інструментів, окремих класів із навчання гри на кларнеті, фаготі, мідних інструментах, спільного класу контрабасу, гобою, флейти, на жаль, відсутні будь-які відомості відносно курсу гри на ударних інструментах (при якомусь музичному класі або окремо). Отже, навчання гри на ударних інструментах не входило до пріоритетних завдань



Товариства. Проте можемо зробити припущення, що в рамках Товариства ці навички та вміння музиканти на ударних інструментах удосконалювали в рамках колективного музикування у процесі розучування оркестрових партій.

**Результати** аналізу архівних документів засвідчують, що в 1866 р. при Товаристві витончених мистецтв, створеному в 1865 р., відкривається музична школа, у якій проводилося навчання з класів співу, фортепіано, струнно-смичкових інструментів, гармонії та композиції (*Устав Общества изящных искусств въ Одессе. Statut de la société des beaux-arts a Odessa, 1872*). Навчання з музичних предметів було чітко регламентовано Правилами музичної школи при Товаристві, де прописувалися кількість занять на тиждень, правила відвідування школи, проведення уроків та виконання завдань, використання інструментів Товариства для мало-забезпечених учнів, а також плановий порядок іспитів та концертних заходів у школі.

Оволодіти музичними навичками мали змогу як діти заможних, так і малозабезпечених родин, яким надавалися деякі привілеї, що полягали у використанні музичних інструментів Школи під час класних та домашніх занять, а також нотного матеріалу, необхідного для навчання. Однак після завершення навчання ці учні повинні були пропрацювати протягом двох років безоплатно або за певну винагороду (*Устав Общества изящных искусств въ Одессе. Statut de la société des beaux-arts a Odessa, 1872, с. 42*).

Слід відзначити, що як такого навчання з ударних інструментів, згідно зі статутними документами Школи, нами не було виявлено, проте у разі успішних результатів викладання з трьох музичних відділень у Товаристві організовувалося навчання й на духових інструментах для створення повноцінного оркестру. Таким чином, можна припустити, що ударні входили до структури даного музичного колективу.

У 1870 р. сталося злиття філармонічного Товариства, яке було утворене ще у 1842 р. за ініціативи чеського піаніста єврейського походження І. Тедеско, та Товариства аматорів музики, створивши, таким чином, Одеське музичне товариство.

Незважаючи на функціонування цих товариств, існували фінансові труднощі відносно забезпечення Музичних класів, а також потреба у спеціалістах-викладачах, що стало передумовою для створення у місті більш високого рангу професійного музичного навчального закладу.

Одним із поштовхів у просуванні даного питання стала проведена 23 квітня 1883 р. у квартирі А. Г. Рубінштейна приватна багаточисленна Нарада, на якій були присутні почесні громадяни Одеси, композитори, музиканти, громадські діячі, такі як пп. Тработі, Сокальський, Кузьмінський, Зеленко, фон Рессель та ін., про створення спе-

ціального музичного училища. Говорячи про актуальність заснування професійного навчального закладу, під час зібрання була порушена проблема нестачі професійних кадрів в Одесі та недоліки в організації навчального процесу. Так, одеські газети, цитують те, що відбувалося: «Нарада відкрилася прекрасною промовою Антона Григоровича, який досить докладно з'ясував недоліки наявних музично-освітніх закладів в Одесі, що можуть за відсутності спеціалістів-викладачів готувати тільки аматорів і, так сказати, дилетантів, а не справжніх знавців музики» («Совъщаніе у А. Г. Рубинштейна». *Одесский листок, 1883а, с. 3*).

Слід зазначити, що в Одеській пресі з приводу проведеної Наради розігралася ціла полеміка відносно оцінки підготовки професійних кадрів, зокрема з Музичної школи Товариства витончених мистецтв. Так, редактором газети «Одеський листок» у № 91 за 1883 р. за проханням одного з присутніх на даній Нараді були викладені критичні зауваження відносно висловлювань А. Г. Рубінштейна, а також підкреслено успішні результати роботи Музичної школи, зокрема постійна участь учнів та викладачів Музичної школи у концертних заходах Товариства витончених мистецтв та інших товариств, благополучне працевлаштування випускників школи: «Немало учениць, які закінчили курс навчання у музичній школі, дають уроки музики у різних містах та цим утримують свої родини; немає театру, у якому не було б учнів школи товариства витончених мистецтв, які служать або в оркестрі, або хорі...» («По поводу совъщанія у А. Г. Рубинштейна». *Одесский листок, 1883б, с. 2*). Проте, перераховуючи успіхи, необхідно зазначити, що йшлося про піаністів, співаків, скрипалів... Про збільшення числа викладачів для всіх інструментів, а також створення «особливого оркестру» говориться як про шляхи вдосконалення начального процесу у даній школі («По поводу совъщанія у А. Г. Рубинштейна». *Одесский листок, 1883б, с. 2*).

Проте вищевикладені досягнення Музичної школи та сама її діяльність піддаються досить різкій критичній оцінці іншого члена Наради. Серед важливих зауважень: про неналежну підготовку кадрів, низьку теоретичну підготовку учнів, текучість вихованців, відсутність викладання на будь-яких інструментах оркестру, окрім скрипки, відсутність строго виробленої програми, правил для вступу у класи, строки навчання та багато іншого. Усі викладені аргументи ще раз підкреслили невідкладну необхідність відкриття Одеського відділення ІРМТ та створення нового професійного навчального закладу (*Одесский листок, 1883, с. 4*).

І хоча у 1884 р. було утворене Одеське відділення ІРМТ, фактично початок його діяльності слід уважати з моменту передачі музичних класів,



інвентарю, бібліотеки, фінансових коштів Одеського музичного товариства у введення ОВ ІРМТ, а також переходу викладачів із Музичної школи Товариства витончених мистецтв у викладацький склад Відділення (Малишевський, 1911, с. 4).

Слід зазначити, що ударні інструменти та розв'язок навчання на них у цей період тісно пов'язані з оркестровою діяльністю. У цей час у місті відзначається нестача оркестрових музикантів, де всі основні «сили» були сконцентровані у Миському театрі. Так, на початку своєї діяльності ОВ ІРМТ для організації симфонічних вечорів «по крихтам» збирала перший оркестр, а пізніше за значно «невигіднішим» контрактом з антрепренером театру користувалося приміщенням театру та оркестровим колективом (Малишевський, 1911, с. 10–11).

Відділення вважало одним із пріоритетних завдань розвиток оркестрової справи. Так, уже у правилах та умовах для вступу в Музичні класи за 1887 р. Одеське відділення приймало учнів із предметів гри на альті, контрабасі, всіх духових інструментів на безкоштовній основі (*Правила и условия поступления в музыкальные классы...* 1887, с. 3). У цьому процесі досить важливу роль виконувало й керівництво міста, яке у 1888 р. видало субсидію у розмірі 5 000 рублів для обов'язкового зарахування в учнівський контингент на безкоштовній основі учнів на оркестрові інструменти з вихованців Миського сирітського будинку (Малишевський, 1911, с. 27–28). Таким чином, можна вважати, що Товариство надавало не тільки велике значення підвищенню музичного рівня міста шляхом формування та розвитку професійного рівня учнів з оркестрових спеціальностей, а й соціально-виховній, естетичній ролі, що мала поширення на різні суспільні верстви населення.

У зв'язку із цим необхідно відзначити й вагому роль Відділення у розширенні спеціалізації оркестрового відділення, зокрема розділенні по окремих спеціальностях курсу гри на духових інструментах та появі класу ударних інструментів. Просування даного процесу стало можливим за безпосередньо наданої допомоги Дійсного члена відділення, почесного громадянина міста А. І. Тработті<sup>2</sup>, завдяки якій був поповнений інвентар Музичних класів «повним комплектом духових інструментів» (Малишевський, 1911, с. 48).

Окрім цього, Одеське відділення стає освітнім центром, у якому працюють за запрошенням найкращі артисти та музиканти, у тому числі з оперного оркестру міста, випускники провідних іноземних консерваторій, зокрема Віденської, Празької, Неапольської.

На нашу думку, необхідно представити виникнення та розвиток класів духових та ударних інструментів у хронологічному порядку. На зорі свого існування у Відділенні у 1866 р. існує клас із духо-

вих інструментів, який веде викладач Г. К. Елінек. Із затвердженням нового положення про класи, створенням правил та умов для вступу у Музичні класи у 1887–1888 рр. відбувається розділення на клас дерев'яних інструментів – А<sup>3</sup>. К. Елінек, окремо курс кларнету викладає Д. М. Урбанек, клас труби веде Д. Г. Парпурін, валторни – випускник Віденської консерваторії Р. А<sup>4</sup>. Шван.

У 1888–1889 рр. для всіх викладачів Відділення вводиться річний оклад. У цей рік на відділення оркестрових інструментів запрошуються нові викладачі з окремих спеціалізацій, зокрема тромбону (випускник консерваторії у Неаполі Г. М. Лаецца), відбувається розділення з дерев'яних інструментів, зокрема окремо вводиться курс гри на флейті (п. Веронезе), гобою (Г. К. Елінек), клас кларнету веде П. А. Арцюк, а фаготу – Ю. І. Галліно.

У 1889–1890 рр. класи духових інструментів та викладацький склад залишаються ті ж самі, окрім класу флейти, у якому замість п. Веронезе викладає А. М. Макеев. Окрім цього, із січня 1890 р. засновується клас спільної гри на духових інструментах під керівництвом Д. Г. Парпурина.

Значним зрушенням в оркестровій справі стає 1891 р., коли при Відділенні створюється клас оркестрової гри під керівництвом директора Музичних класів, професора Д. Д. Клімова, що став підґрунтям для формування власного оркестру Музичних класів.

У цей рік серед спеціальностей з'являється й навчання на ударних інструментах, а точніше з класу литавр під керівництвом артиста оперного оркестру М. К. Груля. На жаль, яких-небудь біографічних відомостей відносно викладача та виконавця знайти не вдалося. Проте відомо, що у навчальний рік 1892–1893 з січня 1893 р. у нього навчався Райзман Лазарь на безкоштовній основі, будучи міським стипендіатом (*Отчетъ Одесскаго Отдѣленія Императорскаго Русскаго Музыкальнаго Общества съ 1-го сентября 1892 года по 1-е сентября 1893 года*, 1894).

Необхідно відзначити, що сам учень був за віросповіданням іудеєм та більша частина у цей час вихованців Музичних класів були люди, які відносилися до цього віросповідання. Такий наплив єврейських студентів був, насамперед, пов'язаний із тим, що у ті часи Одеса була єдиним містом, у якому мали змогу проживати євреї. Тому єврейська громада була багаточисленною. Іншою причиною стало й те, що у Відділенні не було ніяких обмежень на число учнів євреїв. Таким чином, значна кількість людей даного віросповідання мали змогу отримати музичну освіту при Відділенні («Речь Л. А. Куперникъ», *Отчетъ Одесскаго Отдѣленія Императорскаго Русскаго Музыкальнаго Общества съ 1-го сентября 1892 года по 1-е сентября 1893 года*, 1894, с. 61).

<sup>2</sup> У деяких джерелах зустрічається напис прізвища Тработті з однією літерою «т».

<sup>3</sup> Можливо, описка автора Нарису в імені викладача.

<sup>4</sup> У більш пізніших звітах фігурує інша літера по батькові («Л»).

У зв'язку із цим видається необхідним більш детально зупинитися на системі навчання, яка була встановлена у Відділенні у цей період. Так, починаючи з 1888 р. замість розділення учнів на п'ять класів спеціальні предмети тепер розподілялися на три курси: молодший, середній та вищий, рівень програми яких відповідав здібностям учнів. Установлювалася середня тривалість перебування учнів на кожному курсі, а також умови переведення з одного курсу на інший (Малишевський, 1911, с. 48; *Учебные планы и программы музыкальных классов Одесского Отделения Императорского Русского Музыкального Общества*, 1894).

В учнів зі спеціального предмету було два уроки на тиждень по пів години, а також залежно від їхнього «статусу», який їм надавався при вступі (учні або вільні слухачі), вони повинні були або відвідувати обов'язкові предмети (обов'язкове фортепіано, елементарна теорія, гармонія, спільна гра), або отримували тільки ті уроки, крім спеціального предмету, які вони забажають, залежно від внеску відповідної плати за навчання.

Звітні матеріали діяльності ОВ ІРМТ та Музичних класів при ньому за 1892–1893 рр. демонструють, що із заснуванням оркестрового класу у програми учнівських вечорів окрім інструментальних та вокальних виступів як соло, так і різного роду ансамблевих складів включено твори для оркестру, що виконуються учнями Музичних класів. Окрім цього, слід виділити й концерти, що проходили поза Відділенням, зокрема великий публічний вечір у Біржовій залі 1 травня 1893 р., у якому взяв участь оркестр під керівництвом директора класів Д. Д. Клімова. Із 36 учнів ми виявили у складі нього литавриста Берковича (*Отчетъ Одесскаго Отдѣленія Императорскаго Русскаго Музыкальнаго Общества съ 1-го сентября 1892 года по 1-е сентября 1893 года*, 1894, с. 44). Проте, вивчаючи списки учнів, розподілених по курсам за 1892–1893 рр., нами було помічено два таких прізвиська, тільки не в класі литавр, а які числилися у викладачів класу духових інструментів: у Г. М. Лаецца з класу тромбона та у Р. Л. Швана з класу валторни. Розглянувши склад оркестру, можна припустити, що у зв'язку з участю Берковича Ашера у групі валторн даного концерту партію литавр у цей вечір виконував саме Беркович Мордух, у якого основний предмет був тромбон.

Таке положення справ, коли учень на духових інструментах виконує партію ударних у оркестрі не є «новим». Так, відомим прикладом може послужити те, коли прусський музикант Христофор Борк був прийнятий на службу в оркестр Великого театру як тромбоніст, який після закінчення часу іноді суміщав свою основну працю з грою на литаврах, а після завершення своєї виконавської кар'єри на духових інструментах і зовсім служив в оркестрі литавристом.

І хоча у звіті про програму даного концерту, його учасників, склад оркестру вказано, що учень М. Беркович зараховувався й до класу литавр, у якому викладав М. К. Груль, скоріше за все, така практика залучення учнів, які займаються на іншому основному інструменті, була пов'язана з нестачею контингенту в групі ударних. Дане висловлювання може бути підтвержене шляхом порівняльного аналізу чисельності учнів, що навчаються на різних духових інструментах, де з окремих спеціалізацій налічувалося 4–5 людей, що не можна сказати про клас ударних (*Отчетъ Одесскаго Отдѣленія Императорскаго Русскаго Музыкальнаго Общества съ 1-го сентября 1892 года по 1-е сентября 1893 года*, 1894). Окрім цього, імовірно, що навчання гри на литаврах, інших ударних зводилося, насамперед, до оволодіння якимось первинним навичкам гри, які були необхідні для колективного музикування й для виконання тих завдань, які перед групою ударних ставив диригент.

Вивчаючи програми публічних іспитів за 1892–1893 навчальний рік, незважаючи на наявність виконуючого як інструктивного, так і художнього репертуару з класів флейти, гобою, кларнету, корнету з пістонами, валторни, тромбону, на жаль, відсутні якісь програми учнів класу ударних інструментів. Те ж саме стосується програм змагальних<sup>5</sup> учнівських вечорів, у яких із сольними та ансамблевими творами брали участь учні з різних Музичних класів Відділення.

Незважаючи на функціонування оркестру при Музичних класах, необхідно зазначити, що багато з учнів оркестрового відділу у цей період не закінчували повний курс навчання у Музичних класах при Відділенні з огляду на те, що «досягнув відомого ступеню техніки, розбираються різними диригентами оркестрів в інші міста куди їх гонить потреба та потрібність заробітку» (Малишевський, 1911, с. 53). У зв'язку із цим учнівський оркестр кожного року зазнавав змін у своєму складі.

Починаючи з 1893 р. серед спеціальних предметів нами не було виявлено окремий клас ударних, який був би при Відділенні, незважаючи на існування оркестру. І хоча у навчальних планах та програмах Музичних класів ОВ ІРМТ за 1894 р. відсутні спеціальні екзаменаційні вимоги для ударних, у рамках навчального прану на заняттях з інструментовки та військової інструментовки проходило вивчення ударних інструментів.

Із програми «Інструментовка» учень оркестрового відділення повинен був знати відомості про різні ударні: литаври, малий та великий барабан, тарілки, трикутник, колокольчики, там-там й інші та їх використання в оркестрі (*Учебные планы и программы музыкальных классов Одесскаго Отдѣленія Императорскаго Русскаго Музыкальнаго Общества*, 1894, с. 16).

<sup>5</sup> Як вказано у Звіті Одеського відділення ІРМТ за 1892–1893 рр.

У рамках предмету «Військова інструментовка», який за бажанням мали змогу відвідувати учні відділення гри на оркестрових інструментах по два часи на тиждень, вивчалися ударні інструменти, які входять до складу духових оркестрів: змішаного, у який включено дерев'яні та мідні духові та ударні інструменти, та мідного (лише мідні духові та ударні інструменти).

У даному курсі учні повинні були оволодіти теоретичними знаннями стосовно видобування звуку на ударних, нотування та розташування їх у партитурі обох оркестрів, знати різновиди маршів: «зустрічний», «скорий», «біглий» та темп їх виконання.

Окрім цього, у рамках предмету учні повинні були знати інструменти, що транспонуються та не транспонуються, темп алюрів: «крок», «рись», «галоп», сигнали, що повторюються всім мідним оркестром в унісон, а також навчалися мистецтву аранжування і т. д. (*Учебные планы и программы музыкальных классов Одесского Отдѣлення Императорскаго Русскаго Музыкальнаго Общества, 1894, с. 17*).

У ретроспективному плані зауважимо, що мистецтво гри на ударних інструментах, його розвиток були тісно пов'язані з військовою справою. Оволодіти саме практичними навичками та вміннями гри на ударних, зокрема досягнути «барабанщичу науку», мали змогу вихованці спеціальних навчальних військових закладів, зокрема в рамках гарнізонних шкіл, а згодом у відділеннях Військово-сирітського будинку при гарнізонних полках, які готували дітей для подальшої військової служби. Одним із найбільших таких закладів, що функціонували на території України, була Київська гарнізонна школа.

Кінець XIX ст., а саме 1 вересня 1897 р., ознаменовує новий виток у становленні професійної музичної освіти в Одесі, що характеризується початком діяльності Музичного училища при ОВ ІРМТ і новим історичним етапом у становленні Одеської школи гри на ударних інструментах.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, початки музичного навчання гри на ударних інструментах у XIX ст. в Одесі слід пошуквати в контексті культурно-музичного життя міста та створення перших музичних шкіл та класів при них.

Установлено, що у досліджуваний період була відсутня будь-яка система навчання гри на ударних інструментах. У той час, коли у класах духових інструментів підвищуються програмні вимоги до учнів, розширюється репертуар екзаменаційних виступів, а також спостерігається участь вихованців класів в учнівських вечорах із сольними та ансамблевими номерами, стосовно навчання гри на ударних інструментах навіть не існувало програмних вимог до технічного озброєння виконавців. Учні інших спеціальностей, які епізодично грали на ударних інструментах у класі спільної гри, формували відповідні навички шляхом спроб та помилок. Про існування будь-якої методики навчання, виходячи із дослідже-

них джерел, мови бути не могло. На жаль, слід констатувати, що на досліджуваному етапі ударні були «обслуговуючими» інструментами оркестру для симфонічних вечорів, улаштування яких було однією з основних цілей Товариств.

Виходячи із результатів дослідження, визначилося коло подальших наукових пошуків, що будуть пов'язані зі становлення музичного навчання гри на ударних інструментах в нашій країні, зокрема, в Одесі, а саме: дослідити стан та розвиток навчання гри на ударних у першій половині XX ст. (початок діяльності музичного училища, відкриття консерваторії, створення в ній класу ударних у 40-х роках минулого століття), а також проаналізувати тогочасний рівень програмних вимог до учнів означеної спеціалізації, їхніх екзаменаційних та концертних виступів тощо (жирним виділено мої виправлення).

#### ЛІТЕРАТУРА

Аноним. По поводу совѣщанія у А.Г. Рубинштейна (1883, 27 апреля (9 мая)). *Одесский листок*, 91, с. 2. URL: <http://rarebook.onu.edu.ua:8081/handle/123456789/13780>

Вигель, Ф. Ф. (2005). *Записки*. Munchen: ImWerden Verlag.

Грищенко, Ю. В. (2009). Становлення професійної вокальної освіти в Одесі в кінці XIX – на початку XX століття. *Педагогіка і психологія. Науковий вісник Чернівецького університету*, 468, 123–129. URL: <http://library.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/02infres/04elib/02visnyk/05>

Данилюк, М. М. (2013). Внесок Харківської та Полтавської філій імператорського Російського музичного товариства у розвиток музичної освіти Слобожанщини (кінець XIX – початок XX століття). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 33, 28–32. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto\\_2013\\_33\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2013_33_6).

Данилюк, М. М., Данилюк, Я. В. (2021). Діяльність осередків музичної освіти на Слобожанщині у контексті культурно-освітнього розвитку регіону (друга половина XIX – початок XX століття). *Аспекти історичного музикознавства, XXII*, 54–71. URL: <https://aspekty.kh.ua>

Де-Рибас, А. М. (1913). *Старая Одесса*. Одесса: тип. Акционерного Южно-русского о-ва печатного дела.

Зильберман, Ю. А. (2012). *Київське музичне училище. Нарис діяльності. 1868–1924 роки*. Київ: Клякса.

Кирпичников, А. И., Маркевич, А. И. (1894). *Прошлое и настоящее Одессы*. Одесса : Типографія Л. Кирхнера.

Купинский К. М. (1952). *Школа игры на ксилофоне*. М. : Государственное музыкальное издательство.

Левченко М. Г., Форостян А. Ф. (2010). Розвиток мистецької освіти на півдні України в другій половині XIX – на початку XX століття. *Педагогічні науки*, 55, 43–51. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps>

Малишевский, В. І. (1911). *Краткій историческій очеркъ деятельности Одесскаго Отдѣлення Императорскаго Русскаго Музыкальнаго Общества и состоящаго при немъ музыкальнаго училища за двадцать пять лѣтъ (1886–1911)*. Одесса : Типо-литогр. Штаба Окр.



Мирошниченко, С. В. (2013). *Становление музыкального профессионализма в Одессе (доконсерваторский период)*. Одесса : Астропринт.

Мюлберг, К. Э. (1994). Духовые инструменты в истории музыкальной культуры Одессы и консерватории. *Одесская консерватория. Забытые имена, новые страницы*, Н. Л. Огренич (гл. ред.), (с. 99–106). Одесса : ОКФА.

*Одесский листок* (1883) Н.В.Ф. По поводу открытия въ Одессъ отдѣленія (Письмо редактору), 1883, 8 мая (20 мая), с. 4. URL: <http://rarebook.onu.edu.ua:8081/handle/123456789/13789>

*Одесский вестник* (1833), 63, с. 252.

Олійник Д. Б. (2016). *Ксилофон у просторі музичної культури Європи (VIII ст. до н.е. – початок XXI ст.)*. (дис. ... канд. мистецтв : 17.00.03). Львів.

Олійник Д. Б. (2016). Формування та промислове виробництво чотирирядних ксилофонів у другій половині XIX – XX ст. *Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя*, 8, 92–96.

Отчетъ Одесскаго Отдѣленія Императорскаго Русскаго Музыкальнаго Общества съ 1-го сентября 1892 года по 1-е сентября 1893 года (1894). Одесса : Типографія «Одесскаго Листка».

Посвалюк В. Т. (2006). *Мистецтво гри на трубі в Україні*. Київ : КНУКІМ.

Правила и условия поступления въ музыкальные классы Одесскаго Отдѣленія Императорскаго Русскаго Музыкальнаго Общества. (1887). Одесса : Типографія «Нов. Телегр.».

Рибалко Т. О. (2010). Мистецьке життя Миколаївщини у II половині XIX століття. *Культура народів Причорномор'я*, 196 (1), 39–41. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/44121>

Розенберг, Р. М. (1995). *Музыкальная Одесса*. Одесса: Редакционно-издательский отдел областного управления печати.

Рудчук, Ю. А. (2006). *Духова музика в Україні (XVIII–XIX ст.)*. Київ: ДАКККІМ.

Совѣщаніе у А. Г. Рубинштейна. (1883, 24 апреля (6мая)). *Одесский листок*, 89, 3. URL: <http://rarebook.onu.edu.ua:8081/handle/123456789/13778>

Сокол О. В., Маркова О. М., Самойленко О. І. (та ін.). (2013). *Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової: 100 років*. Одеса : Астропринт.

Тищенко, І. К. (1983). Белорусский орфей. *Неман*, 5, 169–172.

Устав Общества изящныхъ искусствъ въ Одессе. Statut de la société des beaux-arts a Odessa. (1872). Одесса : Гор. Тип. Сод. Алексомати.

Уставъ Общества любителей музыки въ Одессѣ. Одесса : г.т.сод. Алексомати.

Учебные планы и программы музыкальныхъ классовъ Одесскаго Отдѣленія Императорскаго Русскаго Музыкальнаго Общества. (1894). Одесса : Типографія «Одесскаго Листка».

Хиждеу, Б. Ф. (1844). Иосифъ Гузиков. Биографический очерк. *Одесский вестник*, 77, 385–386.

Ямпольский, И. М. (1959). Первый виртуоз на ксилофоне. *Советская музыка*, 11, 134–136.

Kogan, V. Local Paganini. (2010, June). *The Jewish newspaper*, 6 (94). Retrieved from: [http://shtetle.com/shtetls\\_mog/shklov/kogan\\_eng.html](http://shtetle.com/shtetls_mog/shklov/kogan_eng.html)

Liszt, F. Lettre d'un bachelier ès-musique. A un poète voyageur. (1837, February 12). *Revue et gazette musicale de Paris*, pp. 54–56.

P. Concert De MM. Gusikow et Lee. (1837, January 22). *Revue et gazette musicale de Paris*, pp. 31–32.

Schlesinger S. (1836). *Joseph Gusikow und dessen Holz- und Stroh- Instrument. Ein biographisch artistischer Beitrag zur richtigen Würdigung ausserordentlichen Erscheinung*. Wien: F.Tendler.

## The beginnings of teaching to play percussion instruments in special music institutions in Odessa in the 19th century

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

*The study is devoted to the origins of professional training in teaching to play percussion instruments within the framework of musical-educational centers in Odessa, which were created in the 19th century in this region. The purpose of the article is to outline the prerequisites for the development of the art of playing percussion instruments in the specified period in Odessa and to determine the role of musical societies, special music education institutions in terms of the formation and development of professional skills and abilities of future musicians. Among the main methods of research, the inductive, deductive, historical-chronological methods, and the method of comparative analysis were used. The prerequisites for the development of the city musical life in the 19th century were noted. The wide popularity of the xylophone player M.-J. Guzikov in Odessa in the 30's of the 19th century and his contribution to the formation and spread of the four-row xylophone construction and performance on it in Europe and Odessa was highlighted. The place of percussion instruments and the course of education in the Music classes of Odessa Department of the Imperial Musical Society (OD IRMS) have been determined. The programs of student evenings and exams in the Music classes of OD IRMS were considered in order to determine the beginnings of teaching to play wind and percussion instruments. The programs of classes at the department of playing orchestral instruments, in particular wind and percussion instruments, were developed, and the content of the corresponding requirements was analyzed. The composition of the students of the symphony orchestra, created at the Music Classes of the OD IRMS, was traced in order to identify the students who performed percussion parts in this musical collective.*

**Key words:** percussion instruments, teaching, learning, skills, abilities, performance, orchestra, orchestra department, music education institutions, music classes.



## РОЗДІЛ 2. МОДЕРНІ ПОШУКИ У ПРОСТОРІ МИСТЕЦТВА

Ольга Володимирівна Вороновська

### Концепт міфу в оперному мистецтві

УДК 782

DOI [https://](https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-1.6)

[doi.org/10.24195/artstudies.2023-1.6](https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-1.6)

Ольга Володимирівна Вороновська  
кандидат мистецтвознавства, доцент,  
доцент кафедри музичного мистецтва  
та хореографії

Південноукраїнський національний  
педагогічний університет

імені К. Д. Ушинського

ORCID: 0000-0001-7181-996X

*На основі здійсненого теоретичного аналізу наукових джерел визначено, що міф є однією з найважливіших домінант культури, який зберігає свою цінність фактично в усі періоди її розвитку. Використовуючи динамічний потенціал концептів, який полягає в їх відкритості щодо постійних змін, нових тлумачень та інтерпретацій, порушено питання сутності концепту міфу в оперній творчості та в музичному мистецтві загалом. Виявлено, що у самій структурі концепту генетично закладено діалогічність культурного досвіду, що робить поняття «концепт» ключем для аналізу взаємодії міфу і музики. Звертаючись до мистецтвознавчого тлумачення поняття «концепт», виявлено ключові аспекти концепту міфу в оперному мистецтві (міф – сюжет, міф – структурна модель, міф – тип мислення). Даний метод дослідження дав змогу знайти додаткові обґрунтування множинності та відкритості оперного мистецтва. У ході наукового дискурсу з'ясовано, що концепт міфу має розглядатися у двох площинах: як предмет художнього й наукового осмислення музичного тексту та як універсальна сфера когнітивної діяльності. Проаналізовано дві форми звертання до міфологічного сюжету в операх: явна, що заснована на відкритому звертанні, та опосередкована, що заснована на схованих алюзіях. Висвітлено властивості двох основних функцій міфологічного сюжету в опері: дистанційна функція й семантична трансформація. Зроблено висновок щодо оновлення сучасного художнього досвіду сприйняття традиційних концептів міфу в оперному мистецтві, виникнення нових «вузлів» асоціацій у їх сприйнятті.*

**Ключові слова:** концепт, міф, оперне мистецтво, дискурс, музичний текст, художній досвід сприйняття, діалогічність культурного досвіду.

**Постановка проблеми.** Міф стає одним із найважливіших концептів культури, що зберігає свою цінність фактично в усі періоди її розвитку. Вивчення концепту міфу в оперному мистецтві дає можливість по-новому подивитися на сутність самої опери. Саме в опері відбувається вкрай складна взаємодія музики з іншими смисловими системами. Перебуваючи між собою у постійному діалозі, вони й зумовлюють складну багатоскладову природу оперного твору.

Зв'язок опери з міфом виявився надзвичайно міцним від самого початку існування цього жанру. Міф став джерелом творчого натхнення для багатьох композиторів – від Монтеверді до наших сучасників. Водночас, починаючи з першої половини ХХ ст., трактування міфологічних сюжетів в опері має принципові відмінності від інтерпретацій у минулому. Дослідження взаємодії опери та міфу, таким чином, дасть змогу розкрити сутність діалогу різних смислових систем як у структурному, так і в культурно-історичному аспекті.

**Огляд літератури.** Проблема «міфу і музики» приваблює багатьох дослідників: питання, пов'язані із цією темою, досить популярні й знаходять різноманітні іпостасі. Проблема «міфу і музики», як правило, виникає у зв'язку з дослідженням конкретних музичних творів. Насамперед це стосується музично-театральних жанрів. Якщо говорити про дослідницькі підходи до розв'язання

проблеми, то вони виявляються досить різноманітними. Залежно від вибраного аспекту автори звертаються до мистецтвознавчої, культурологічної, філософської і навіть психологічної проблематики.

Наука минулого століття визнала необхідність побудови «філософії міфу». Слід згадати про роботи З. Фрейда, К. Юнга з їхніми психоаналітичними концепціями міфу; також концепції міфу в роботах символістів. Узагалі до категорії «міф» звертаються автори, що мають принципово різні установи (Є. Кассіер, А. Лосєв, Р. Барт, Й. Хейзінга, С. Лангер, М. Еліаде, П. Рікер, К. Хюбнер і т. д.). Нині теж з'являється багато досліджень у різних галузях науки, у яких міф не лише визнається, а й тлумачиться як важливий складник культури. Так, І. Загрійчук, аналізуючи міф і музику як спосіб осягнення цілісності, підкреслює, що «міфологічні елементи освоєння людиною себе у світі присутні на різних рівнях свідомості» (Загрійчук, 2018, с. 77). Аналогічні питання порушуються й у педагогіці. Так, міф як символічна форма культури стає навіть предметом вивчення навчальної дисципліни «Міф і міфологічні нарації в культурі і медіа» у Східноєвропейському національному університеті імені Л. Українки.

Дослідженню проблеми «міф і опера» також присвячено велику кількість публікацій. Такими є дослідження, присвячені конкретним творам, написаним на міфологічні сюжети (Х. Кнох,

А. Прюньєр, Г. Хауссвальд, М. Лобанова та ін.). Науковцями розкриваються проблеми, пов'язані зі спробами культурологічного осмислення співвідношення понять міфу й музики (К. Леві-Строс, Е. Тарасті, Р. Хеттен). Окремо розглядається роль міфу в еволюції музичного мистецтва, зокрема оперного жанру. Так, харківська музикознавиця О. Рощенко розробила загальну та порівняльну теорію міфооперології, яка основана на взаємодії досягнень міфології та оперології, на спеціалізації та інтеграції знань (Рощенко, 2021).

Характеризуючи стан проблеми у цілому, можна відзначити як плюралістичність позицій, що існують, так і відкритий характер питань, що ставляться в дослідженнях. Пильна увага вчених різних сфер до даної проблематики додатково свідчить про актуальність початих нами вишукувань.

**Мета статті** – дослідити динамічний потенціал концепту «міф» та виявити його ключові аспекти в оперному мистецтві.

**Методологія дослідження** базується на основних положеннях системного, семантичного, аксіологічного й мистецтвознавчого підходів як методологічного способу вивчення оперного жанру. Методологічно важливим у дослідженні міфу та опери як різних смислових систем стає поняття «концепт», який стає тим «ключем», що дає змогу виявити характерні якості феномену міфу в опері, відображає його глибинний духовний смисл, виявляє єдність його стабільності та динамічності. Окрім того, використано такі методи: історико-культурологічний метод – у процесі дослідження загальноісторичного та культурологічного контексту існування міфів; методи аналізу художнього тексту в контексті дослідження семантики й структури міфу (Р. Барт, К. Леві-Строс, С. Аверінцев, Ю. Лотман, О. Самойленко, О. Рощенко); методи аналізу музичного тексту опери, його драматургії, структурно-семантичної організації оперного лібрето (М. Черкашина-Губаренко).

**Результати та їх обговорення.** Міф – одна з найважливіших домінант культури, що зберігає свою цінність фактично в усі періоди її розвитку. Можна стверджувати, що саме міф є однією з основ людського буття. Міф може виходити на перший план, може проявляти себе у схованих формах, але ніколи не зникає повністю. Про подібне положення міфу в культурі говорять багато дослідників. Так, В. Шинкарук пропонує розглядати міф як свого роду «ядро культури», яке лежить в основі культурної реальності (Шинкарук, 2018). Дослідники пишуть про те, що «якщо уявляти культуру як цибулину, що складається з різних шарів (the “onion” model of culture), то міф є її центром – це серцевина, яка є поза артикуляцією» (Шинкарук, 2018, с. 17).

Міф існує поза гранями тієї чи іншої епохи, та його зміст розкривається в контексті конкрет-

ного часу, утворюючи специфічну реальність, закони якої живуть своїм незмінним життям. Ця реальність дає людині можливість вийти за межі повсякденної дійсності, знайти інший вимір буття. І. Костюк зазначає, що «міф – це той таємничий отвір, через який невичерпні енергії космосу виливаються у вияві людської культури» (Костюк, 2010, с. 367). Ця властивість міфу зберегла своє значення в культурі різних епох.

Тісний контакт із міфом існує й у мистецтві та розглядається як специфічна художня система, що має свої закони й логіку. До нього звертаються композитори, письменники; міфологічні сюжети й теми можна зустріти в кіномистецтві (наприклад, фільми Ж. Кокто, присвячені міфу про Орфея). Ба більше, формуються напрями, пов'язані з міфом, досить згадати неоміфологічні напрями в літературі, у якій сама сутність міфу знаходить нове висвітлення (наприклад, «Улісс» Дж. Джойса). Водночас виявляється характерним приховане звертання до міфу, коли зв'язки з ним мають завуальований характер.

Нарешті, інтерес до міфу проявляється й в опосередкованій формі – через звертання до мистецтва минулого, яке було також пов'язане з міфом. У першій половині ХХ ст. нерідко виникали тенденції відродження цінностей минулого – у явній або прихованій формі. Це досвід своєрідної художньої «реконструкції» здобутків епохи бароко (наприклад, реконструкція «Орфея» К. Монтеверді, запропонована К. Орфом). Тобто міф розглядався як «матеріал, що дає змогу розкрити специфіку, властиву архаїчному мисленню» (дослідження Л. Леві-Брюля, К. Леві-Строса, 2000), свого роду «першооснови» сучасної людської ментальності.

З іншого боку, за допомогою міфу виявляється можливим розв'язання найбільш глобальних проблем буття: позаісторичне минуле міфу трактується як символічний прототип, цінний за всіх часів. У центрі міфу лежить твердження фундаментальних законів космічного й соціального порядку, їх непорушності та абсолютної стійкості. Ці закони утворюють вічний кодекс поведінки, що визначає існування людини у світі. Тому й питання, на які міф покликано дати відповідь, мають загальнозначущий і всеосяжний характер – це питання життя й смерті, обладнання світобудови і т. д.

У цих варіантах розмежувань йдеться про принципово різні, на перший погляд, площини концепту «міф». Передусім міф розглядається в традиційному розумінні – як предмет художнього й наукового осмислення. Інший ракурс утворює уявлення про міф як певну форму мислення, актуальну для різних епох. У цьому плані міф розглядається як універсальна сфера когнітивної діяльності, як концепт, властивий не лише архаїчним культурам давнини, а й будь-якому часу.

Методологічно важливим у дослідженні міфу та опери як різних смислових систем стає саме поняття «концепт». Цей термін, виникнення якого йде в глибину Середньовіччя (концептуалізм П'єра Абеляра), пізніше набув широкого використання в літературознавстві та лінгвістиці, а сьогодні виявляє свою універсальність у всіх гуманітарних науках.

На підставі фундаментальних досліджень Ж. Делеза і Ф. Гваттарі можна стверджувати, що поняття «концепт» як культурна універсалія, що «розгортається в діапазоні від генотипу до стереотипу» (Делез, Гваттарі, 1998), здатна зберігати набутий століттями досвід та водночас адаптуватися до контекстного змісту, актуалізуючись у певній культурно-історичній ситуації.

М. Полюжин зазначає, що «назвати що-небудь концептом означає реконструювати його внутрішній зміст у межах ментальної діяльності мовної спільноти загалом та її репрезентантів зокрема» (Полюжин, 2015, с. 215). Згідно з визначенням М. Полюжного, концепт – «передусім, ментальна одиниця й елемент свідомості, що виступає попередником між реальним світом і мовою, він охоплює і культурну інформацію, у якій вона фільтрується, переробляється й систематизується. Тому концепти утворюють своєрідний культурний пласт, що функціонує між людиною та середовищем» (Полюжин, 2015, с. 215).

Використовуючи динамічний потенціал концептів, який полягає у їхній відкритості до постійних змін, нових тлумачень та інтерпретацій, звернемося до сутності концепту міфу в оперній творчості та в музичному мистецтві загалом. Важливо, що у самій структурі концепту генетично закладено діалогічність культурного досвіду, що робить поняття «концепт» ключем для аналізу взаємодії міфу і музики.

Одна з найбільш значних робіт, що висвітлює концепт міфу у музиці, – масштабне дослідження фінського музикознавця та семіолога Е. Тарасті «Міф і музика». Центральна категорія у його роботі – категорія дискурсу, яку Е. Тарасті визначає за допомогою такого способу – «діюче втілення мови, яке мовний суб'єкт використовує для передачі певного сенсу» (Tarasti, 1978, с. 337). Е. Тарасті розглядає міф і музику як дві форми дискурсу, що мають дуже тісні взаємини. Головна мета його роботи – дослідження цих взаємин. Далі Е. Тарасті зупиняється на естетичному ракурсі, показуючи в системі взаємодії різні рівні: з одного боку, технічний рівень (розкриває конструктивно-технічний аспект побудови), а з іншого – естетичний. Вони можуть бути зв'язані як із «формою», так і з «субстанцією» міфу. На думку автора, вплив міфу на музику відбувається під час так званої «другої артикуляції» культури, тобто під час артикуляції форми, що відбувається на естетичному

рівні (Tarasti, 1978, с. 31). Автор прагне показати, що природу двох найскладніших змістових систем – міфу й музики – навряд чи можна до кінця пояснити виходячи тільки з якогось одного ракурсу.

Близькість музики з міфом доводить і К. Леві-Строс. Він вважає, що міф від самого початку був «музичний»; музика ж міфологічна, оскільки музичний текст засвоїв структурні норми міфу (контраст, повтор, ритм, циклічність та ін.); можливо, саме тому у музиці часто проявляються глибинні міфологічні моделі (Levi-Strauss, 2000).

Дослідження «музично-міфологічних» мотивів у літературі також привернуло увагу різних авторів. Так, у монографії А. Едлера (Edler, 1970) перша частина повністю присвячена музичним образам різних міфів у літературі й філософії – це Аполлон і Діоніс, Музи, Грації, Амфіон, Гармонія і т. д. У другій частині А. Едлер звертається до музичних творів, пов'язаних із цими музично-міфологічними образами, а в третій – пише про музичні інструменти, пов'язані з міфами.

Іноді виникають спроби дослідників розглянути індивідуальні досвіди «композиторського спілкування» з міфом у контексті загальних художніх тенденцій. Так, музикознавець М. Григор'єва у статті «Питання про неоміфологізм у сучасній музиці (на прикладі творчості О. Мессіана)», розглядаючи тенденцію музичного мистецтва ХХ ст., називає її «новим універсалізмом». Під цим розуміється нова, специфічна якість сучасної музики, що прагне до втілення позалюдських, космогонічних проблем. Уже є очевидним, що прагнення міфологізувати дійсність є конститутивною рисою оперного жанру. Звернення оперних композиторів до міфів у «постміфологічні» епохи стає для авторів своєрідним «переспівом» міфологічного тексту, що значною мірою моделює композиторський стиль.

Вище наведені точки зору відображають дуже цікаву для нас думку про існування цілих художніх напрямів, пов'язаних зі зверненням до міфу. Хоча розглянуті нами роботи розкривають ці тенденції переважно стосовно ХХ ст., неважко зрозуміти, що насправді вони проявляються у вищій історичній перспективі. Багатьох авторів починає цікавити не так сюжетна площина міфу, як властивості його структури, їх відображення в музичному тексті. Мимоволі виникає думка про те, що міф дійсно являє собою реалізацію певного типу мислення, який може проявляти себе в контексті різного художнього матеріалу, у тому числі й у музиці. Сама ж схема аспектів («міф – сюжет, міф – структурна модель, міф – тип мислення») більш-менш чітко проглядається у всіх роботах, присвячених творчості різних композиторів. З іншого боку, спроби вивчення структурних особливостей міфу в музичному тексті пов'язані також з уявленням про іманентну подібність між міфом і музикою.

Аналізуючи різні аспекти концепту міфу в оперному мистецтві, можна в найзагальнішому вигляді виділити такі:

- міф у контексті естетичних уявлень того чи іншого автора або цілого напрямку;
- міф у контексті художньої системи твору;
- міф, створений самою художньою системою твору.

Звертаючись до першого аспекту, слід зауважити, що в окремі історичні періоди композиторська свідомість відносилася до міфу вибірково. Відношення до міфу було різним, достатньо порівняти інтерпретацію міфологічних сюжетів Р. Вагнера з представниками неокласицизму. На цьому рівні міф виступає як об'єкт естетичної рефлексії. Композитор може «досліджувати» міф, дивитися на нього під різними кутами зору, але міф завжди залишається об'єктом естетично оцінюючого погляду. У цьому плані міф може і не піддаватися аналітичному дослідженню, проте в системі оцінюючої свідомості його позиція так чи інакше виявляється зовнішньою, дистанційною, тобто міф тут знаходиться на деякій дистанції щодо суб'єкта, який оцінює його.

У другому аспекті – міф як елемент художньої системи твору – міф вступає у взаємодію з художньою реальністю. Він може виступати як сюжетна основа твору, ставати джерелом його образів. З іншого боку, міф може бути й структурною моделлю твору, закони якого підкоряються логіці міфу. При цьому, наприклад, така якість структури міфологічних текстів, як циклічна повторюваність часу, може відобразитися й у музичному тексті.

У третьому аспекті міф існує в особливій якості, тому що саме оперне мистецтво формує новий міф про своє минуле або теперішнє. Розглядаючи ту чи іншу оперу як художнє втілення якоїсь вигаданої, уявної реальності, можна вважати, що на даному рівні відбувається народження нових міфів. Це «породження міфу» дуже рідко є свідомою метою композитора, ба більше, зазвичай така мета автором узагалі не ставиться. Цей рівень існування міфу вже є метарівнем: саме оперне мистецтво виявляє свої творчі функції, створюючи свій міфологічний світ.

Прояви метаміфологічного рівня пов'язані з тим, що оперне мистецтво і міф багато в чому подібні за своїми функціями. Народження міфу саме на цьому метарівні виникає тоді, коли ці функції мистецтва спеціально посилюються і спрямовуються у певному ракурсі. Так, мистецтво оперного театру своєю владою створює свій світ, що має безмежні можливості образного сприйняття. У різні епохи у творчості багатьох композиторів він давав змогу втілювати нечуване багатство ідей, багато з яких мають яскраво виражені міфологічні обриси, не лише за походженням, а й за своєю природою. Теми вічного кохання, яке долає саму смерть

у сюжетах романтичної опери; шлях до щастя, що у фіналі запановує життя героїв; сили року, що підпорядковують собі їхнє життя, – усе це постає у втрах як деякий міф.

Перетворення першоджерела міфу в оперному лібрето можливе двома способами: як пряме звертання до цих першоджерел, так і опосередковане – через створення лібрето на основі літературних обробок. Досить згадати твори Ж. Кокто, Г. Гофманстала, що являє собою нове прочитання відомих сюжетів про Едіпа, Електру, Антігону (опери І. Стравінського й Р. Штрауса). В іншому випадку трансформація сюжету виявляється глибше й торкається різних рівнів художньої структури тексту – від стилістики й загальної композиції до трактування персонажів і центральної ідеї твору.

У результаті взаємодії першоджерела й оперного сюжету міф «читається» без особливих змін, але майже завжди здобуває ускладнений характер – унаслідок лінійного переосмислення міфологічних мотивів та їх сплетення з новими мотивами, у тому числі неміфологічними, перелом початкового сюжету крізь призму інших літературних текстів. Наприклад, сюжет про Федру й Іполіту знайшов утілення в трагедії Евріпіда і т. д.

Якщо ж говорити про ступінь трансформації міфологічного сюжету, то в загальному плані можна виділити два типи звертання до нього:

а) твори, що відкрито адресують до конкретних міфологічних сюжетів (наприклад, «Цар Едіп» І. Стравінського, «Електра», «Дафна», «Аріадна на Наксосі» Р. Штрауса);

б) твори, що побічно апелюють до того чи іншого міфологічного першоджерела, з яким їх зв'язують сховані змістові алюзії («Історія солдата» І. Стравінського).

Панорама творів, що безпосередньо відштовхуються від міфологічної сюжетної основи, досить величезна. Читання цієї основи виявляється досить різноманітним. Композитори можуть використовувати міфологічний сюжет у відносно незмінному варіанті (наприклад, «Антігона» К. Орфа, «Орестея» і «Медея» Д. Мійо, «Цар Едіп» І. Стравінського і т. д.).

Водночас виявляється можливою транскрипція змісту міфологічного сюжету, наприклад «сучасне» прочитання, що обертає проблематику в бік «безпосередньо існуючої» дійсності. Тобто, з одного боку, підкреслюється позачасова якість міфологічних образів, їх «вічна актуальність». З іншого – акцентується сучасне сюжетне оформлення, що зближає сприйняття міфологічних образів із теперішнім часом. Ці образи з'являються тут у конкретному часовому вимірі, створюючи своєрідний «міст» між міфом і сучасністю. Таким чином, відбувається кардинальне переосмислення змісту міфу.



Варіанти сучасного прочитання міфологічного сюжету, звичайно, досить різноманітні. З одного боку, можлива зовнішня зміна, при цьому центральна ідея міфу, а також загальна фабула зберігаються. З іншого боку, зміст міфологічного сюжету може змінитися й на глибинному рівні – це трансформація фабули або центральної ідеї міфу. У цьому разі сюжет здобуває вільного творчого переказу.

Неявні змістові алюзії проявляються в опосередкованих, непрямих зв'язках із міфологічним сюжетом. Ці твори зберігають зв'язок із міфологічними образами на змістовому рівні в опосередкованому варіанті, тобто міф виявляється переосмисленим у неміфологічному контексті. У цьому разі міфологічні теми й образи існують ніби в зашифрованому вигляді, виявляються багаторазово зміненими.

Звичайно, існування схованих міфологічних алюзій зумовлене зв'язком літературних джерел музичних творів із міфологічними образами. Ці дві форми звертання до міфологічного сюжету: явна, заснована на відкритому звертанні, та опосередкована, заснована на схованих алюзіях, діють і в музичному театрі. З одного боку, автор може відтворювати міф, відкрито адресуючи до нього, або створювати свій, новий міф, з іншого боку, він може пропонувати реалістичне або іронічне трактування, що заперечує міфологічну якість сюжету, або ж, навпаки, створює міфологічний простір на основі неміфологічного сюжету (зокрема, це стосується опери *seria*).

Основні дві функції міфологічного сюжету в опері: дистанційна функція й семантична трансформація.

За дистанційної функції сюжет формує своєрідну дистанцію між сценічним простором і глядачами. Вони утворюють чітко обмежені світи, при цьому сценічний світ існує як умовний, створений творчою волею автора. Ці функції дають змогу уявити все, що відбувається в музично-театральних творах поза конкретно-персоніфікованим «виміром». Так підкреслюється позачасовий характер дії, що виходить за межі безпосередніх прагматичних відносин сюжету. Позаіндивідуальна якість міфологічних образів виводить їх у досить широку значеннєву сферу, що відкриває перспективи для значного за масштабом узагальнення. Подібне розуміння міфологічних сюжетів є характерним для неокласицизму. Його провідна естетична роль – опора на існуючі в минулому художні цінності. У «міфологічних» творах неокласицизму компонентами художньої структури є використання певних жанрових моделей минулого, специфічне трактування сюжету. Взаємодія цих компонентів формує художню єдність неокласичних творів, що підкреслює відсторонене-

ний погляд на світ. За допомогою міфологічних сюжетів композитори прагнули розкрити історичні питання в контексті об'єктивних змістових позицій.

За семантичної трансформації міфологічного сюжету відбувається зміна міфологічного матеріалу відповідно до жанрових і стилістичних ідей твору. Тому дистанційні функції міфологічного сюжету припускають збереження іманентних якостей і визначають семантичні позиції твору. Міфологічний сюжет переосмислюється відповідно до зовнішніх позицій. Таким чином, йдеться не про зміну сюжету, а про те, як він утілений у музично-драматургічному відношенні. Семантична трансформація виникає, насамперед, у пародійних і комічних творах. Наприклад, комічні інтерпретації міфологічних сюжетів у Р. Штрауса («Аріадна на Наксосі», «Любов Данаї»). Так, в «Аріадні на Наксосі» сюжет про покинуту Аріадну подається Р. Штраусом у контексті буфонати: дія опери відбувається у віденському особняку XVII ст., де готується постановка опери «Аріадна». Трагічний план, поєднаний із буфонними елементами, відбувається на різних рівнях художньої структури опери. Аналогічна комічна інтерпретація міфу про Данаю та Юпітера в опері «Любов Данаї».

Відзначимо, що за семантичної трансформації, як і у разі дії дистанційної функції, може зберігатися умовний характер дії. Але його функції тут зовсім інші: умовність також підкоряється творчій ідеї. Так, в «Аріадні на Наксосі» вона виявляється подвійною: по-перше, сам сюжет міфу про Аріадну розігрується у вигляді вистави (ефект «театру в театрі»); по-друге, загальна концепція спектаклю припускає стилізоване відтворення жанрових прообразів опери *seria* і *buffa*, що становить ніби зовнішній план умовності – авторську позицію в художньому просторі твору.

Можна помітити, що за подібної пародійної інверсії образи міфологічного сюжету втрачають семантичну об'ємність; ідеальність та абсолютна досконалість героїв звичайно зникає або обертається своєю протилежністю. Утім, було б неправильно вважати, що міфологічні властивості матеріалу у цьому разі виявляються повністю нерелевантними. Сюжет опери отримує свою семантично трансформовану якість саме тому, що сприймається на тлі свого першоджерела. Сюжети про Орфея, Данаю, Аріадну загальновідомі, це й дає змогу бачити їх у новому світі.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Сьогодні є очевидним, що концепт «міф» виявляється всеохопним. У його межі попадають усілякі явища, що мають принципово різну природу. Незважаючи на відмінність, погляди й позиції відносно міфу майже завжди визнають одну загальну його властивість, а саме існування

в міфі особливої форми духовної реальності, істинність якої не припускає раціональної перевірки.

Міф – один із найважливіших концептів культури, що зберігає свою цінність фактично в усі періоди її розвитку. Міф існує поза гранями тієї чи іншої епохи, його зміст розкривається в контексті конкретного часу, утворюючи специфічну реальність, закони якої живуть своїм незмінним життям. Ця реальність дає людині можливість вийти за межі повсякденної дійсності, знайти інший вимір буття. Тісний контакт із міфом існує й у музичному мистецтві та розглядається як специфічна художня система, що має свої закони і логіку.

Доба постмодернізму з його безпрецедентним плюралізмом і свободою від усіляких ієрархічних відносин відкрила нові можливості концептів бути гранично динамічними і нестабільними. Постмодернізм привів у рух уявлення, переживання, поняття, категорії. Звідси у сприйнятті традиційних концептів міфу в оперному мистецтві виникають нові «вузли» асоціацій. У руслі цих тенденцій сучасне оперне мистецтво, що переживає швидкий шлях експериментування, піддає ревізії фундаментальні підстави художнього досвіду сприйняття. Інтегруючи минуле, сьогодення та майбутнє, концепт міфу в оперному мистецтві претендує на роль основи діалогу часів, а також на зв'язок генетичної заданості смислів та перспектив їх перетворень.

## ЛІТЕРАТУРА

Делез Ж., Гваттари Ф. (1998). Що таке філософія? Пер. с франц. С. Зенкіна. Отримано з <http://yanko.lib.ru/books/philosoph/deloz-gvattary-philos-8l.pdf>

Загрійчук, І. (2018). Міф і музика як спосіб осягнення цілісності: історія і сучасність. *Ваґнер і Ніцше: 150-ліття зустрічі : збірник матеріалів міжнародної наукової конференції*. Львів. С. 77–79.

Костюк, І. (2010). Міф як соціокультурний феномен: функціональне навантаження. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. Вип. 21. Львів. С. 367–378.

Полюжин, М. (2015). Поняття, концепт та його структура. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. С. 214–224.

Рощенко, О. (2021). «Метелик» Сан Бо як національний китайський оперний міф. Монографія. Харків. 202 с. (у соавторстві з Є Сяньвей).

Edler, A. (1970). *Studien zur Auffassung antiker Musikmythen im 19 Jahrhundert*. Kassel. 388 p.

Levi-Strauss, Claude (2000). *Mifologic*. Vol. 1, Raw and cooke (Le Cru et le cuit d): The 4 Vol. (E.O. Puchkova (Ed.). Z.A. Sokuler, K. Z. Akopyan, Trans.). Moscow; St. Petersburg: University Book: Cultural Initiative.

Shynkaruk V., Salata H., Danylova T. (2018). Myth as a phenomenon of culture. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. № 4. С. 17–22.

Tarasti, E. (1978). *Myth and Music: A Semiotic Approach to the Aesthetics of Myth in Music, Especially that of Wagner, Sibelius and Stravinsky*. Helsinki. 364 p.

## The concept of myth in opera art

Olga Volodymyrivna Voronovska

Candidate of Art, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department  
of Musical Art and Choreography  
South Ukrainian National Pedagogical  
University named after K. D. Ushynsky  
ORCID: 0000-0001-7181-996X

*On the basis of the theoretical analysis of scientific literature, it was determined that the myth is one of the most important dominants of culture, retaining its value in virtually all periods of its development. Using the dynamic potential of concepts, which is based on their openness to constant changes, new interpretations and interpretations, the issues of the essence of the concept of myth in opera and in the art of music in general are considered. Turning to the art history interpretation of the concept of "concept", the key aspects of the concept of myth in operatic art (myth – plot, myth – structural model, myth – type of thinking) are revealed. This research method made it possible to find additional justifications for the plurality and openness of opera art. It has been established that the concept of myth must be considered in two planes – as a subject of artistic/scientific comprehension and as a universal sphere of cognitive activity. Two forms of appeal to the mythological plot in operas are analyzed – an explicit form, which is based on open appeal, and an indirect form, based on hidden allusions. The conclusion is made about two main functions of the mythological plot in the opera: the distance function and the semantic transformation.*

**Key words:** concept, myth, mythological thinking, opera art, figurative perception, discourse, musical text, dialogue of cultural experience, artistic experience of perception.

Анатолій Кирилович Мартинюк

## Регіональні диригентсько-хорові школи в Україні: порівняльний аналіз

УДК 78.087.67:7.03(477)

DOI [https://](https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-1.7)

[doi.org/10.24195/artstudies.2023-1.7](https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-1.7)

Анатолій Кирилович Мартинюк  
кандидат мистецтвознавства, доктор  
педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри мистецьких  
дисциплін і методик навчання  
Університет Григорія Сковороди  
в Переяславі  
ORCID: 0000-0003-2553-8598

*Дослідження присвячене порівняльному аналізу регіональних диригентсько-хорових шкіл в Україні. Мета статті полягає в узагальненні спільних та відмінних рис мистецького буття регіональних диригентсько-хорових шкіл України ХХ – початку ХХІ ст. Пріоритетними методами дослідження є: регіональний мистецтвознавчий – для виявлення специфіки перебігу мистецьких процесів у регіонах України; компаративний мистецтвознавчий – для виявлення доцентрових та відцентрових тенденцій, спільних та відмінних рис виконавських традицій, художньо-ментальних особливостей регіональних диригентсько-хорових шкіл; моделювання – для модельного прогнозування буття регіональних диригентсько-хорових шкіл ХХ – початку ХХІ ст. Висвітлено особливості функціонування Львівської, Одеської, Київської та Харківської диригентсько-хорових шкіл як найбільш потужних презентантів хорового мистецтва регіонів України. Відзначено контекстуальні зв'язки регіональних диригентсько-хорових шкіл першої половини ХХ ст. із суспільними тенденціями національного руху. Наголошено на позитивній динаміці розвитку професійного хорового виконавства та аматорського хорового співу в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. Простежено новітні тенденції національної диригентсько-хорової школи в аспекті її входження до європейського соціокультурного простору. Розкрито самотні ознаки регіональних диригентсько-хорових шкіл у трансляції комунікативних традицій. Окреслено самотні риси хорового мислення у творчій діяльності регіональних диригентсько-хорових шкіл. Виявлено основні вектори діяльності митців як ознаки самотності шкіл. Простежено репертуарні тенденції та стилеві константи музично-виконавської діяльності шкіл як віддзеркалення регіональних художньо-ментальних особливостей.*

**Ключові слова:** регіональна диригентсько-хорова школа, порівняльний аналіз, хорове виконавство, виконавське музикознавство, диригентсько-хорова освіта, хорове мислення, інтерпретація хорової музики, комунікативні традиції, художньо-ментальні особливості.

**Постановка проблеми.** У сучасному мистецтвознавстві великого значення набуває наукове осмислення феномену регіональних диригентсько-хорових шкіл ХХ – початку ХХІ століть, які в означений період виразно сприяють розвитку національного хорового мистецтва. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю порівняльного вивчення, наукового аналізу та обґрунтування особливостей Львівської, Одеської, Київської та Харківської диригентсько-хорових шкіл.

**Огляд літератури.** Культурологічна та мистецтвознавча компаративістика є актуальним дослідницьким напрямом, який дає змогу ефективно порівнювати різноманітні явища та об'єкти культури й мистецтва. Проблеми визначення предметної наповненості культурологічної компаративістики досліджувала П. Герчанівська (Герчанівська, 2015). Л. Кияновська актуалізувала питання порівняльного музикознавства у контексті музичної антропології (Кияновська, 2019). Питання інтеграції компаративістики з музично-вербальною еміненцією вивчала О. Фрайт (Фрайт, 2021). Проблеми хорової культури як виконавського явища узагальнювала О. Батовська (Батовська, 2017). Р. Кундис розкрив сутність поняття школи як художнього напрямку, течії, особливого типу комунікації у виконавстві, частини культурного простору

певної історичної епохи (Кундис, 2019). Ж. Деду-сенко наголосила на діахронічному принципі співіснування локальних виконавських шкіл та накопичення історичних змін у бутті культурної традиції (Дедусенко, 2000). Як транслятор комплексу знань та операційних навичок, які спонукають учнів до самостійної наукової діяльності, школу інтерпретує Н. Гуральник (Гуральник, 2007). Самобутність Київської хорової школи детально розкрито А. Лашенком (Лашенко, 2007).

**Мета статті** – узагальнити спільні та відмінні риси мистецького буття регіональних диригентсько-хорових шкіл України ХХ – початку ХХІ ст.

**Методологія дослідження.** У ході дослідження були застосовані наукові підходи, зокрема компаративний, який надав можливість аналізувати мистецькі явища, та історичний, активізація потенціалу якого дала змогу спостерігати розвиток регіональних диригентсько-хорових шкіл у синхронії.

Пріоритетними методами дослідження є: регіональний мистецтвознавчий – для виявлення специфіки перебігу мистецьких процесів у регіонах України; компаративний мистецтвознавчий – для виявлення доцентрових та відцентрових тенденцій, спільних та відмінних рис виконавських традицій, художньо-ментальних особливостей регіональних диригентсько-хорових шкіл;

моделювання – для модельного прогнозування буття регіональних диригентсько-хорових шкіл ХХ – початку ХХІ ст.

**Результати та їх обговорення.** Українська диригентсько-хорова школа належить до унікальних мистецьких та освітніх феноменів національної культури. Методологічним підґрунтям для її розвитку у ХХ – на початку ХХІ ст. стала взаємодія низки історичних, соціокультурних, художньо-естетичних та освітніх чинників. Національна диригентсько-хорова школа на різних етапах свого буття історично, географічно та інституційно локалізована у всіх регіонах, охоплює великі території Західної, Південної, Центральної, Східної України.

Еволюція феномену виявляє контекстуальні зв'язки зі зростанням на початку ХХ ст. національної самосвідомості, помітним розгортанням суспільного руху до об'єднання Західної та Східної України, боротьбою за досягнення незалежності і створення власної держави. У першій половині ХХ ст. фундатори диригентсько-хорової школи (К. Стеценко, М. Леонтович, О. Кошиць, Б. Яворський, Г. Верьовка, К. Греченко, З. Заграничний, О. Перунов) позитивно вплинули на розвиток диригентсько-хорової справи в широкому географічному ареалі, сформували її естетичні засади. Соціокультурні зміни в країні увиразнили регіональну самобутність хорових середовищ та їхніх традицій у сфері виконавства та музичної педагогіки, сформованих здебільшого в театральних концертних та освітніх установах. У цей час відбувається формування нової генерації хорових диригентів та педагогів, започатковано ґрунтовні наукові студії з диригентсько-хорової проблематики. Нами представлено Львівську, Одеську, Київську, Харківську регіональні диригентсько-хорові школи як найбільш потужні презентанти шкіл великих регіонів України.

У другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. збільшується кількість осередків диригентсько-хорової освіти, простежується позитивна динаміка розвитку професійного хорового мистецтва та аматорського хорового руху, відбувається поглиблення зв'язку композиторської та диригентсько-хорової школи, утверджується регіональна естетика академічного хорового виконання, відроджуються традиції українського духовного співу. Поглиблюється інноваційний складник у змісті хорового навчання та виховання, увиразнюється тенденція до фундаментальних наукових досліджень, відбувається формування виконавського музикознавства як окремої галузі наукових знань, розширюється проблематика наукових студій щодо вивчення теорії й практики диригентсько-хорової школи; отримує позитивну динаміку розвиток наукової музично-педагогічної думки у різних регіонах країни. Спостерігаються відчутні зміни на теренах аматорського хорового руху – від втрати його масовості

до утвердження низки виконавських моделей хорового колективу та розширення їх типології й стилістики.

Із 1991 р. Україна стверджується як незалежна держава у контексті наближення до європейської моделі розвитку суспільства. На перетині ХХ–ХХІ ст. відбувається реформування національної диригентсько-хорової освіти з погляду її інтеграції з європейськими освітніми традиціями, спостерігається поглиблення наукового складника в галузі диригентсько-хорового мистецтва, увиразнюється виняткова культуротворча місія хорового виконавства. У законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017) визначено пріоритети загальної та мистецької освіти, її спрямованість на формування цінностей національної культури.

На початку ХХІ ст. більш глибокою стає взаємодія регіональних шкіл, відбувається осягнення національної єдності диригентсько-хорової школи в контексті її входження до європейського та світового соціокультурного простору, продукування мистецьких та педагогічних цінностей нового змістовного наповнення. Плідну творчу діяльність зі створення, привласнення, поширення мистецько-педагогічних цінностей школи здійснює велика плеяда хорових диригентів та науковців, представників різних поколінь, що утворює складну амбівалентну цілісність національної школи. Відбувається розширення соціокультурної місії знаних хорових диригентів, виявляються нові обрії їх самореалізації та діяльності у вищих органах державного управління культури та освіти, сфері міжнародної дипломатії (В. Рожок, О. Бенч, О. Васюта, Г. Карась) тощо. Вагому роль для розвитку сучасного хорового мистецтва та педагогіки відіграє видатний композитор Л. Дичко.

Музично-виконавська та педагогічна діяльність митців різних поколінь регіональних диригентсько-хорових шкіл виявляє спрямованість на утвердження національної самосвідомості, прагнення до консолідації українського суспільства, пропаганду української ідеї саме через самовираження у хоровій культурі, яка впродовж століть є однією з визначальних художніх традицій. Провідною для всіх поколінь представників є мотиваційна спрямованість на творчу взаємодію з традиціями національної хорової культури і педагогіки. Усе вище викладене ілюструє доцентрові та відцентрові тенденції мистецького буття регіональних диригентсько-хорових шкіл ХХ – початку ХХІ ст.

Образність та художня стилістика української хорової музики, виконавське втілення якої є основним вектором творчої діяльності хорових колективів, відбивають глибинні ментальні ознаки та світоглядні уявлення нашого народу. Вона відтворює основні віхи його історичного минулого та реалії сучасного буття, внутрішній духовний світ наших співвітчизників, єднання людини з природою; такі



риси українців, як поетичність, любов до Бога і Батьківщини; утверджує ідеали добра, злагоди, краси; відображає картини українського життя та ін. Самобутні виконавські інтерпретації представників усіх регіональних шкіл виявляють прагнення щодо розкриття сутнісних ознак національного світогляду, які становлять метаідею художньої образності творів духовної (канти, хоріві концерти, літургії), світської (хорові п'єси, цикли, кантати, ораторії) музики. Вагомим складником національної школи є хорова Шевченкіана, у якій надзвичайно багатогранно представлена художня картина світу в уяві нашого народу.

Вивчення та виконавська інтерпретація автентичної української пісенної творчості в художньому опрацюванні для хору, осягнення хорової музики неофольклорного напрямку стають важливим джерелом для формування основних принципів музичного мислення. Широкий вектор музично-просвітницької та культурницької діяльності вирізняє представників різних поколінь хорових диригентів і педагогів. Це засвідчують життєписи відомих персоналій хорової культури, а також створені ними мистецькі й педагогічні цінності.

Представники різних поколінь Львівської, Одеської, Київської, Харківської регіональних диригентсько-хорових шкіл є відомими виконавцями-диригентами, керівниками художніх колективів у філармоніях, освітніх закладах, музичних товариствах просвітницького спрямування, організаторами фестивалів та інших мистецьких і наукових проєктів. Багато з них керували й керують низкою професійних, аматорських та навчальних колективів (М. Колесса, Є. Вахняк, В. Василевич, С. Дацюк, К. Пігров, Д. Загрецький, Г. Ліознов, В. Газінський, С. Дорогий, В. Іконник, Є. Бондар, Г. Шпак, М. Леонтович, К. Стеценко, О. Кошиць, Н. Городовенко, Г. Верьовка, П. Муравський, М. Кречко, А. Авдієвський, Є. Савчук, М. Гобдич, О. Перунов, К. Греченко, З. Заграничний, Є. Мариківський, Є. Конопльова, Ю. Кулик, В. Палкін, Т. Смирнова, С. Прокопов, Н. Белік-Золотарьова, В. Ірха, І. Заболотний та ін.).

Вражає продуктивність педагогічної діяльності українських хорових диригентів, передусім М. Колесси, Є. Вахняка, М. Анківа, С. Прокоп'яка, К. Пігрова, В. Базилевич, Г. Верьовки, О. Тимошенка, К. Греченка, З. Заграничного, О. Перунова, Ю. Кулика, В. Палкіна та ін. Деякими диригентами пріоритет надавався саме педагогічній діяльності (Є. Скрипчинська, А. Мірошникова, І. Гулеско).

Важливим вектором творчої діяльності диригентів регіональних хорових шкіл є сприяння розвитку творчості композиторів на теренах свого краю, вони є її першими інтерпретаторами. Митці активно пропагують музичну спадщину регіону минулих епох та прагнуть якомога глибше осягнути пісенні та музично-інструментальні стилі. Їм

притаманна співпраця зі спільнотами різних національностей, презентація хорових регіональних традицій на всеукраїнських, а національних – на міжнародних фестивалях та конкурсах.

Таким чином, спільні ознаки функціонування регіональних диригентсько-хорових шкіл простежувалися в усвідомленні митцями виняткової значущості хорової культури в житті українського народу, розкритті його ментальних рис та світогляду в художній образності та стилістиці хорових творів; осягненні змісту національного музичного мислення через інтонаційну сферу української пісенної автентичної творчості; розширенні меж культуротворчості хорових диригентів, педагогів; вагомих здобутках виконавської та педагогічної діяльності, подвижницькій праці в регіонах на засадах історично сформованих регіональних та національних виконавсько-педагогічних цінностях.

Самобутні ознаки регіональних диригентсько-хорових шкіл виявляються у сфері функціонування регіональних комунікативних традицій. Так, пріоритетність техніки як підґрунтя диригентської майстерності та глибоке осягнення художньої образності й музичної драматургії творів щодо втілення комунікативної моделі диригент-колектив у Львівській школі були провідними у її лідера М. Колесси та широкого кола його учнів і послідовників (В. Василевич, Є. Вахняк, С. Прокоп'як, Ю. Луців, М. Гамкало, І. Бермес, С. Дацюк, М. Олексійчук та ін.). Усебічне й ґрунтовне осмислення та інтерпретація духовної й світської хорової музики, глибокі контекстуальні зв'язки естетики церковного та світського хорового співу, досконалість опрацювання усіх елементів хорової звучності вирізняли Одеську школу та її фундатора К. Пігрова, наповнилося новими рисами в наступні десятиліття (Д. Загрецький, Г. Ліознов, А. Авдієвський, В. Іконник, С. Дорогий, П. Ніколаєнко, Ж. Дебела, В. Газінський, Л. Бутенко, О. Вацек, Г. Шпак, Є. Бондар та ін.).

Опора на засади хорової естетики М. Лисенка, виконавське прочитання національної хорової класики, хорової Шевченкіани, поглиблення наукових основ хорового виконавства та педагогіки, розширення спектру методологічних підходів до творчого виконавського процесу притаманні представникам Київської хорової школи: О. Кошицю, Г. Верьовці, Л. Венедиктову, М. Кречку, П. Муравському, Є. Савчуку, М. Гобдичу та ін. Спрямованість на традиції української культури і педагогіки, досвід Слобожанщини в галузі хорового мистецтва та освіти, ґрунтовне розроблення методологічних засад хорової освіти вирізняють Харківську хорову школу в таких персоналіях, як К. Греченко, О. Перунов, З. Заграничний, Є. Мариківський, Є. Конопльова, Ю. Кулик, В. Палкін, Т. Смирнова, С. Прокопов, О. Батовська, І. Гулеско, В. Ірха, А. Соколова, Н. Белік-Золотарьова та ін.

Хорове мислення у функціонуванні регіональних диригентсько-хорових шкіл вирізняється самобутніми рисами. У галузі музично-виконавської діяльності та музичної педагогіки основним вектором уважається інтерпретація тієї частини української хорової музики, яка віддзеркалює особливості регіональної автентичної пісенності та музичного стилю, що проявилось у Львівській школі в інтонаційній вишуканості як відбитку плюралізму фольклорних джерел Західної України; Одеській – у широкому спектрі інтонаційної палітри як віддзеркалення поліетнічності Південного регіону; Київській – в інтонаційному поєднанні різних видів фактури; Харківській – у домінуванні ліричної образності як естетичної ознаки пісенного модусу Слобожанщини.

Викликають інтерес у контексті порівняльного аналізу регіональних диригентсько-хорових шкіл як складової частини соціокультурного простору країни діяльнісні пріоритети майстрів. Зокрема, у Львівській школі спостерігаємо такі домінанти, як тісна інтеграція хорового та оперно-симфонічного диригування, диригентсько-хорова освіта, регентська справа, хорове аранжування, композиція, виконавське музикознавство. Одеській школі притаманні синкретизм світської та духовної естетики хорового співу; педагогічна діяльність; оперне, камерне, дитяче хорове виконавство; композиторська та поетична творчість, музикознавчі студії. Київську школу вирізняють такі вектори діяльності митців, як поєднання виконавської та композиторської активності, тісний зв'язок музичної та диригентсько-хорової освіти, упровадження інноваційних підходів в освітній процес, етномузикологічна спрямованість музикознавчих студій. У Харківській школі відбувається виразний синтез диригентсько-хорової та композиторської діяльності, отримує розвиток практика хорового аранжування, формуються концептуальні засади диригентсько-хорової педагогіки й виконавського музикознавства, обґрунтовуються естетичні засади професійного та аматорського хорового співу. Отже, усе викладене вище конкретизує спільні та відмінні риси виконавських традицій регіональних диригентсько-хорових шкіл.

Наступний рівень порівняння, який викликає інтерес, – регіональні художньо-ментальні особливості шкіл, що проявляється через процес виконавсько-педагогічної діяльності представників. Так, адепти Львівської школи самовиразилися в інтерпретації хорової музики Західного регіону. В історію української музики назавжди увійшло довершене виконавське прочитання кантати-симфонії «Кавказ» С. Людкевича, творів кантатно-ораторіального жанру українських та європейських композиторів минулого та сучасності. Зазначимо ґрунтовне розроблення та впровадження в освітній процес теоретичних засад хорового та оркестрового дири-

гування. Одеській школі притаманні: естетична цілісність церковної та світської хорової культури, інтерпретація класичної хорової спадщини з домінуванням світоглядної проблематики, спрямованість до прочитання крупних форм хорової спадщини, рефлексія щодо регентського досвіду в системі підготовки хорових диригентів. Художньо-ментальні особливості Київської школи сконцентрувалися навколо осягнення широкого масиву духовного та світського хорового доробку різних століть, створення еталонних інтерпретацій хорової Лисенкіани та послідовників класика української музичної традиції, спрямованості до культури хорових проєктів, наукового складника педагогічної галузі. Харківська школа на художньо-ментальному рівні визначилася через художньо-образну широту виконавської естетики різних за типами хорових колективів, новації у царині регіональної хорової творчості, функціонування самобутніх шкіл хорового аранжування та соціокультурної трансмісії результатів їхньої діяльності, наповненості диригентсько-хорової освіти інноватикою.

Розглянуті порівняльні аспекти розвитку регіональних диригентсько-хорових шкіл призводять до узагальнюючих думок про глобалізаційний зміст культури в контексті сучасного диригентсько-хорового мистецтва з метою прогнозування його подальшої еволюції, яку ми сприймаємо у взаємодії регіонального, галузевого, загальнонаціонального та міжнародного рівнів.

Регіональний рівень буття диригентсько-хорових шкіл, на нашу думку, у майбутньому виявить низку змістовних векторів. Зокрема, відбудеться зростання вмотивованості українських митців-диригентів до продукування та трансмісії наступним поколінням високого рівня художніх надбань. Зростатиме процес усвідомлення творчою особистістю себе в аксіосфері диригентсько-хорового культуротворення. Більш потужним виявить себе наукове обґрунтування самобутності регіональної диригентсько-хорової школи. Передбачається впровадження хорової естетики регіонів до загальнонаціонального мистецького контексту.

Галузевий рівень буття диригентсько-хорових шкіл, на нашу думку, отримує відбиток у зростанні інтересу до збереження української диригентсько-хорової традиції як мистецького доробку суспільства. Відбудеться суттєве змістовне оновлення інформаційно-пізнавального поля у царині еволюції диригентсько-хорового мистецтва. Наукові студії диригентів-педагогів стануть підґрунтям для впровадження новітніх підходів до змісту диригентсько-хорової освіти. Більш глибоким стане синтез мистецької та педагогічної галузей як віддзеркалення потужного наукового потенціалу шкіл.

Загальнонаціональний рівень буття диригентсько-хорових шкіл буде характеризуватися подальшим примноженням їхнього мистецького досвіду,

упровадженням інноваційних моделей творчої діяльності лідерів та послідовників, зростанням комунікативної активності митців. Відбудеться поглиблення наукових студій щодо осмислення традицій українського хорового мистецтва в контексті світоглядних уявлень сучасного суспільства. Хорова естетика буде збагачуватися новими художніми ідеями та мати своїм підґрунтям інноваційний досвід виконавського втілення хорової музики XXI ст. Передбачається розширення векторів музично-виконавської діяльності хорових диригентів у художніх колективах різного типу.

Міжнародний рівень буття диригентсько-хорових шкіл у майбутньому опиратиметься на досвід міжнародної співпраці в галузях культури та мистецтва. Стане більш виразним осмислення українською диригентсько-хоровою школою національних моделей функціонування хорового мистецтва різних країн. У галузі виконавського музикознавства українська диригентсько-хорова школа набуде нових рис як результат заглибленого вивчення світової наукової думки. Стане більш глибоким засвоєння еталонів виконавської інтерпретації хорової музики колективами різних країн світу.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, підсумовуючи результати вивчення, наукового аналізу та обґрунтування особливостей Львівської, Одеської, Київської та Харківської диригентсько-хорових шкіл, можна стверджувати наявність доцентрових та відцентрових тенденцій їхнього мистецького буття, спільність та відмінність рис виконавських традицій, художньо-ментальних особливостей, глобалізаційних рис прогностичного розвитку феномену.

Перспективу подальших наукових пошуків убагацьмо в поглибленні розроблення критеріїв порівняльного аналізу, розширення кола компаративних методів та джерел, що підтверджують унікальність цього національного феномену.

#### ЛІТЕРАТУРА

Батовська, О. М. (2017). *Сучасне академічне хорове мистецтво а sarpella: монографія*. Харків : Планета принт.

Герчанівська, П. Е. (2015). *Культурологія: Термінологічний словник*. Київ : Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв.

Гуральник, Н. П. (2007). *Українська фортепіанна школа XX століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти: монографія*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова.

Дедусенко, Ж. В. (2000). Школа і традиція у виконавському мистецтві. *Культура України. Мистецтвознавство* : Збірник наукових праць, 7, 158–166.

Кияновська, Любов. (2019). Музична антропологія і її перспективи в сучасній гуманітарній науці. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 1. URL: <https://journals.urau.ua/visnyknakkkim/article/view/166950>

Кундис, Р. Ю. (2019). *Діяльність Львівської баянної школи в контексті українського народно-інструментального мистецтва*. (Дис. канд. мистецтв.), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми. Лашенко А. П. (2007). *З історії Київської хорової школи*. Київ : Муз. Україна.

Фрайт, О. В. (2021). *Музично-вербальна еміненція у інтерпретаційному дискурсі мистецтвознавства*. (Дис. д-ра мистецтв.), Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв, Київ.

## Regional conducting and choral schools in Ukraine: a comparative analysis

Anatoly Kyrylovych Martyniuk

Candidate of Art History,  
Doctor of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor,  
Professor at the Department  
of Artistic Disciplines  
and Teaching Methods  
Hryhorii Skovoroda University  
in Pereiaslav  
ORCID: 0000-0003-2553-8598

*The research is devoted to the comparative analysis of regional conducting and choral schools in Ukraine. The purpose of the article is to summarize the common and distinctive features of the artistic existence of regional conducting and choral schools of the 20th – beginning of 21st centuries. Priority methods of research were chosen: regional critical – to reveal the specifics of artistic processes in the regions of Ukraine; comparative art critical – to identify centripetal and centrifugal tendencies, common and distinctive features of performing traditions, artistic and mental features of regional conducting and choral schools; modeling – for a model prognostic forecast of the existence of regional conducting and choral schools of the 20th – beginning of 21st centuries. The peculiarities of the functioning of the Lviv, Odesa, Kyiv and Kharkiv conducting and choral schools as the most powerful presenters of choral art in the regions of Ukraine are highlighted. Contextual connections of regional conducting and choral schools of the first half of the 20th century with social trends of the national movement are noted. Emphasis is placed on the positive dynamics of the development of professional choral performance and amateur choral singing in the second half of the 20th – at the beginning of the 21st century. The latest trends of the national conducting and choral school in terms of its entry into the European socio-cultural space are traced. Distinctive features of regional conducting and choral schools in the transmission of communicative traditions are revealed. The distinctive features of choral thinking in the creative activity of regional conducting and choral schools are outlined. The main vectors of artists' activity were identified as signs of the schools' originality. Repertoire trends and stylistic constants of musical and performing activities of schools are traced as a reflection of regional artistic and mental features.*

**Keywords:** regional conducting and choral school, comparative analysis, choral performance, performing musicology, conducting and choral education, choral thinking, interpretation of choral music, communicative traditions, artistic and mental peculiarities.



Олена Євгенівна Реброва  
Шао Ці  
Чень Лінльїн

## Художній контент фортепіанної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва

УДК 378.22:37.011.3-051:780.616.432  
DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-1.8>

Олена Євгенівна Реброва  
доктор педагогічних наук, професор,  
завідувачка кафедри музичного  
мистецтва і хореографії  
Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського  
ORCID: 0000-0001-7549-6811

Шао Ці  
здобувачка другого (магістерського)  
рівня вищої освіти  
Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського  
ORCID: 0009-0005-5117-9105

Чень Лінльїн  
здобувачка другого (магістерського)  
рівня вищої освіти  
Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського  
ORCID: 0009-0007-2565-8748

*У статті актуалізовано проблему застосування педагогічного потенціалу художнього контенту фортепіанних творів у дослідженнях, що присвячені фаховій підготовці майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, викладачів фортепіано.*

*Показано, що художній контент по-різному представлений у науковому дискурсі, зокрема у словосполученні таких якостей виконавців-педагогів, які є необхідними для інтерпретації фортепіанних творів (виконавської, педагогічної, методичної). Розглянуто дослідження, що присвячені художньо-смысловим уявленням, художньо-ментальному досвіду, художньо-образній пам'яті, художньо-емоційному досвіду, поліхудожній компетентності та ін.*

*Розглянуто методологічну базу дослідження феномену художнього контенту у фортепіанній підготовці майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Показано, що він може реалізуватися через естетизацію музично-виконавського процесу на основі усвідомлення полікультурного вектору естетичних категорій, а також поліпарадигмальну методологію, що сполучає наукові підходи мистецтвознавства (стильовий, факторний, історичний, біографічний, семіотичний, герменевтичний) та музичної педагогіки (художньо-комунікативний, творчо-розвивальний, акмеологічний, аксіологічний та ін.).*

*Окреслено окремі результати попередніх досліджень зазначеної проблематики та на основі узагальнення результатів пілотажного дослідження актуалізовано проблему творчого художньо-естетичного розвитку майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, викладачів фортепіано шляхом занурення в художній контент творів, осмислення їх семантично-смыслові сутності як основи інтерпретації, а також обґрунтовано доцільність проведення подальших досліджень на основі акмеологічного та аксіологічного наукових підходів.*

**Ключові слова:** художній контент, художній образ, мова мистецтва, художній стиль, уявлення, інтерпретація, наукові підходи, методологічна основа, художньо-естетичний розвиток, майбутні бакалаври музичного мистецтва, майбутні викладачі фортепіано.

**Постановка проблеми.** Підготовка майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, які вибрали фаховий напрям викладання гри на фортепіано, здійснюється відповідно до стандарту 025 «Музичне мистецтво». Разом із тим кожна освітньо-професійна програма, за якою навчаються здобувачі, містить свої особливості і навіть може мати ознаки унікальності. Виходячи з актуальності інтегрованого навчання, формування цілісного художнього світогляду, фахова підготовка майбутніх бакалаврів музичного мистецтва нерідко виходить за межі суто музичного змістового наповнення.

Оскільки головним творчим результатом виконавської, зокрема фортепіанної, підготовки здобувачів є їхня здатність до якісної самостійної інтерпретації твору (виконавської, педагогічної), актуалізується проблема сформованості таких якостей, які розширюють їхнє художньо-образне мислення та забезпечують творчу самостійність під час пізнавально-пошукової, інтерпретаційної діяльності. У зв'язку із цим у науковому дискурсі все частіше з'являються обговорення результатів таких досліджень, які присвячені саме художньому аспекту підготовки музикантів, майбутніх учителів

і викладачів музичного мистецтва стосовно сформованості в них відповідних якостей.

Проблема полягає у тому, що остаточно не визначено, що саме може вважатися результатом наполегливої викладацької роботи з поліпшення стану художності виконавської підготовки музиканта. Художність у переважній кількості публікацій розглядається як сукупність певних засобів виразності, властивих тому або іншому виду мистецтва. Для кожного виду мистецтва є свій певний «набір» таких художніх засобів, якими оволодіває митець. Результатом такого оволодіння є і відповідні сформовані компетентності та якості, що вказує на художність виконавської інтерпретації музиканта-піаніста, якими засобами виконавської виразності він має оволодіти, щоб результати його виконавської, інтерпретаційної діяльності відповідали рівню «художності».

**Огляд літератури.** На поставлене запитання, яке носить теоретико-аналітичний характер, можна знайти відповідь, проаналізувавши наукові дослідження з педагогіки мистецтва, у яких із різних поглядів науковці торкаються питань художнього аспекту музично-виконавської підготовки здобувачів.



Ми не зосереджували увагу на дослідженнях і працях у галузі літератури, інших видів мистецтва, оскільки цей аспект розкривається в них крізь призму художньої виразності відповідних видів мистецтва. Одразу представляємо низку досліджень з підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва або викладачів музичного мистецтва, тобто майбутніх бакалаврів або магістрів зазначеної галузі. Серед останніх досліджень варто звернути увагу на такі, що пов'язані саме з проблемою формування актуальних якостей фахівця, серед яких: художньо-образна пам'ять (Інь Юань, 2017); художньо-герменевтична компетентність (Л. Степанова, 2019); художньо-ментальний досвід (О. Реброва, 2014); художньо-комунікативний досвід (Мен Сіан, 2019); художньо-образні репрезентації (Ю Янь, 2023); художньо-дидактична компетентність (Го Яньцзюнь, 2023); художньо-естетичне світосприйняття (Ван Лу, 2021); художньо-емоційний досвід (Чжоу Є, 2020). До цього переліку варто додати дослідження з відповідних якостей щодо інтерпретації музичних творів, зокрема інтерпретаційної культури (М. Демір, 2016). Технологічного викладацького характеру набувають дослідження таких якостей, як художньо-проектувальний досвід (Хе Цзіні, 2021), художньо-педагогічна освіченість (Пань Шен, 2022).

В основі всіх зазначених якостей лежить феномен художності, який розуміється в контексті засобів виразності, якими передається образ. Таке тлумачення є суголосним із загальноновизначеним поняттям «художній – який стосується мистецтва, відтворення дійсності в образах» (Словник української мови, 1980). Виходячи із цього, прослідкуємо, наскільки в зазначених дослідженнях актуалізований цей контекст.

Поняття художньо-образної пам'яті (Інь Юань, 2017) ґрунтується на здатності запам'ятовувати саме художні образи (Інь Юань, 2017, с. 19). Разом із тим дослідниця вказує, що така пам'ять «...формується на базі художньо-образного досвіду і розвиненої художньо-образної уяви» (там само).

Отже, художньо-образний досвід – це скоріше досвід художньо-образних репрезентацій, які виникають на основі накопичення досвіду сприйняття творів мистецтва, у яких чітко прослідковується художня виражальна відповідність ідеї, образу і засобів його втілення. Накопичуються художньо-образні репрезентації, які, на думку Ю Янь, за своєю «...дієвістю є свідомими та відрефлексованими процесами, які дають змогу скористатися набутим досвідом задля розв'язання творчих, інтерпретаційних завдань» (Ю Янь, 2023, с. 180). Художньо-образні репрезентації є атрибутами художньо-ментального досвіду, який, як уточнює Ю Янь, «...характеризується накопиченням уявлень про образи, засоби їх виразності, символи,

стереотипи емоційного реагування та ставлення» (там само, с. 69). Художньо-ментальний досвід за результатами теоретичних та експериментальних розвідок О. Ребрової (2014) стосовно його виявлення у майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії є «...складним, полімодальним, інтегрованим фаховим утворенням особистості, процесом і результатом духовно-практичної діяльності» (О. Реброва, 2013, с. 463); до дефініції дослідниця додає такий аспект, як «...накопичення художньої інформації (етнічної, полікультурної, художньо-стильової, субкультурної)» (там само). Особистість здатна сприймати та переробляти таку інформацію, а також переробляти її на емоційному та рефлексійному рівнях, визначати через це цінності, смислову сутність. Так, Лі Ює досліджує художньо-сміслові уявлення (2018) та узагальнює, що вони координуються з «...когнітивно-емоційними актами художньої свідомості, аперцепцією; виникають на основі художньо-образної пам'яті, сформованого художньо-естетичного досвіду» (Лі Ює, 2018, с. 3). Звертаємо увагу також на те, що дослідниця вказує на особливий тип тактильної пам'яті в художньо-образних уявленнях, яка виникає після опанування безпосередньо виконання твору, тривалої роботи над ним. Як вона це конкретизує, «...на формування художньо-сміслових уявлень впливає специфіка виконавського процесу гри на музичному інструменті, що зумовлює й тип образного мислення музиканта-виконавця» (там само). Це зв'язано з особливим видом художньої техніки піаніста, коли він запам'ятовує на тактильному рівні певні образи та їх виконавську інтерпретацію.

Така техніка потребує певного синтезування художньо-образних еталонів та інтерпретаційної культури. Остання визначається дослідницею М. Демір (2016) як «...цілісне інтегративне утворення, яке виражається в розумінні та тлумаченні музично-педагогічної діяльності в усій сукупності її процесів, подій, структур, міжособистісних відносин, що відображає систему цінностей, включає комплекс професійних знань, музично-виконавських умінь та навичок, а також творчий досвід, які спрямовані на виявлення сенсу музично-педагогічних текстів» (М. Демір, 2016, с. 177). Звертаючи увагу на зазначене визначення, зауважимо, що в ньому фігурують такі аспекти, які потребують окремого дослідження. Йдеться про міжособистісні відносини, систему цінностей, творчий досвід.

Аналіз наукових доробків та досліджень показав наявність розробок зазначених аспектів у контексті художньої образності як конкретного виявлення художності як такої в інтерпретації музичних творів. Зокрема, Мен Сіан (2019) визначає сутність художньо-комунікативного досвіду як особистісного утворення «...пролонгованого характеру, що зумовлює його процесуальність і результативність

в освоєнні художніх знань, опануванні емоційних реакцій та ставлення, що пов'язані зі сприйняттям мистецтва, кристалізацією на їх основі ціннісних орієнтацій, умінь і практики їх застосування в різноманітних формах художньо-комунікативного процесу» (Мен Сіан, 2019, с. 16). Міжособистісні відносини є певним атрибутивним феноменом художньо-комунікативної культури, коли йдеться про співтворчість. Є ще феномен художньої комунікації, який відбиває процеси опосередкованого спілкування виконавця з композитором, слухачем.

Щодо системи цінностей як художнього контенту фортепіанної підготовки, то цей аспект у науці відображений із різних поглядів: цінності для себе (творче самовираження, самореалізація, власні вподобання), цінності як скарб національної культури, цінності дидактичного характеру. Останнє передбачає оволодіння спеціальною художньо-дидактичною компетентністю, яка докладно представлена у дослідженні Го Яньцзюнь (2023).

Стосовно творчого досвіду в контексті фортепіанної підготовки він представлений також у різних аспектах, зокрема як досвід виконавського самоконтролю (А. Грінченко, 2019); як художньо-емоційний досвід (Чжоу Є).

На узагальнену думку стосовно поставленої проблеми за аналізом наукової літератури зроблено висновок про наявність широкого спектру питань щодо феномену художності у фортепіанній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, викладачів фортепіано, разом із тим констатовано, що дана проблема ще не знайшла вичерпного розкриття. Не визначено зміст художності у фортепіанній підготовці; не висвітлено докладно шляхи забезпечення художньої якості виконавської інтерпретації на основі сучасних педагогічних підходів. Зазначене зумовило мету статті.

**Метою статті** є актуалізація художнього контенту виконавської інтерпретації музичних творів у процесі фортепіанної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

**Методологія дослідження.** Дослідження художнього контенту фортепіанної виконавської інтерпретації музичних творів у процесі фортепіанної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва ґрунтувалося на міждисциплінарній методології. З одного боку, художність як явище мистецтвознавства аналізується в контексті деяких важливих категорій цієї науки, зокрема таких, як художній образ, художній стиль, художній метод, навіть художній світогляд. З іншого боку, відповідно до фортепіанної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва актуальними стають такі наукові підходи, що регулюють процес опанування особистістю мистецтва інтерпретації музичних творів, але на основі сформованих компетентностей, здатностей, творчих властивостей. До цього ж оволодівають виконавською майстер-

ністю, що забезпечується методичним супроводом на ґрунті фортепіанної педагогіки.

Звернемо увагу на перший блок методології дослідження. У його контексті художній контент сполучається з художньою ідеєю композитора, яку він утілює у звуковому тексті художньо-виразовими засобами мови мистецтва. Художній образ стає основним результатом творчого пошуку, який і підлягає потрактуванню, інтерпретуванню з погляду інших (виконавців, викладачів, слухачів). Художній образ при цьому ми розглядаємо як «атрибут художньої свідомості, сформований під впливом історико-культурного, етнонаціонального узагальнення і розуміння картини світу в її індивідуально-особливому перевтіленні в конкретному мистецькому творі» (О. Реброва, 2022, с. 270). Але композитор вибирає для втілення образу свій художній метод, працює над засобами виразності. Це складний творчий процес, який завжди має під собою певні чинники особистісного характеру, а також культурно-історичного. Особистісний характер зумовлює вибір художнього методу, який можна представити як «...засіб утілення художнього образу в творчий продукт – витвір мистецтва на основі образного мислення, уяви, оцінки та переоцінки художніх установок, спрямованих на рефлексію об'єктивної реальності, буття, що зумовлює пошук особливих художньо-технологічних конструкцій, мовних атрибутів, їх співвідношення, які характеризують індивідуальні творчі властивості автора у процесі об'єктивізації ним художньої ідеї» (О. Реброва, 2022, с. 270). Натомість історико-культурні чинники сполучаються скоріше з явищами у мистецтві, які позначаються категорією «художній стиль».

У науковому дискурсі, на думку О. Шипа, (2022), художній стиль може бути синонімом поняття «мистецький стиль» або «артистичний стиль», якщо вважати, що «мистецтво – це багатоцільова, багатофункціональна діяльність людини», яку називають художньою (від старослов'янського *ходоґъ* – досвідчений, умілий) або артистичною (від латинського *ars* – мистецтво) (С. Шип, 2022, с. 9).

Розмірковуючи про сутність змісту художнього твору, учений каже, що «зміст твору знаходиться у психічному світі людей, а не в самій формі, хоча він породжується, провокується, навіюється формою» (там само, с. 8), тобто зміст пов'язаний із формою, «...залежить від форми, від її властивостей і елементів», але «сторони і елементи форми по-різному впливають на зміст; одні з них є більш, а інші – менш впливовими і значущими для того змісту, який вони спричиняють» (там само).

З огляду на зазначене, відповідно до такої методології, художній контент твору можна шукати у співвідношенні змісту і форми. Разом із тим до форми можна віднести й різні атрибутивні аспекти

мови. Наприклад, артикуляційні знаки, що розмежують фрази, надають уявлення щодо початку або закінчення музичної думки. Ці фіксовані атрибути мови надають абсолютно зрозумілу інформацію стосовно інтерпретації художнього/музичного тексту.

Інша річ, коли в основу інтерпретації покладено конкретну ідею або програму твору. Як пише Ю Янь, назва твору має декілька функцій, а саме: художньо-інформаційну, автентичну (Ю Чнь, 2023, с. 92). Можемо додати й творчо-розвивальну, полімодальну (викликає певні асоціації та активізує різні модули сприйняття і відтворення). Разом із тим назва може бути просто метафорою, і в такому разі для інтерпретації вже важлива творча уява виконавця.

У музикознавстві є приклад класифікувати смислові образи, тобто угрупувати їх у кластери художнього контенту. Прикладом можуть слугувати праці Є. С. Бернштейна (Bernstein, Leonard, 1959; 1966). Відомий музичний просвітник і композитор виокремив чотири рівні таких смислових художньо-образних контентів, які ми подаємо з нашим коментарем.

– Перший – оповідально-літературний смисл, до якого він наводить приклади: «Тіль Уленшпигель», «Учень чаклуна». Безумовно, цей список може розширити будь-який викладач фортепіано.

– Другий – природно-живописний смисл. Також автор додає приклади, що пов'язані зі співпадінням жанрів, коли програма твору музичного мистецтва або відповідає жанру живопису, або написана чітко за образом картини, або в уяві виникають певні природні картини, які можна умовно назвати «пейзаж», точніше «уявний пейзаж», «пейзаж-спогад» та ін.

– Третій – емоційно-реактивний смисл, який пов'язаний з емоційним спонтанним відгуком на явище, подію, що сприймається або вразила. Наводяться такі приклади, як: триумф, фантазія, страждання, туга, бадьорість, смуток, побоювання та ін. Ці образи частіше були застосовані в добу романтизму. Достатньо згадати твори Ф. Листа «Поховальна хода», «Мрії кохання».

– Четвертий – суто музичний смисл, зокрема фортепіанних творів. Він є найскладнішим, потребує серйозних міркувань та пізнавально-дослідницьких пошуків.

Не можна вважати цю класифікацію повною та вичерпною. До цього можна додати історичні події. Згадаємо Г. Сасько «Аскольдова могила», «Софія Київська», «Бабін торжок», твори, що увійшли до циклу «Софія Київська». Отже, це програмні твори, які мають свій художній контент, сформований на заглиблення до стародавньої історії України. Можуть також бути програмні твори, що відбивають дитячий світ, у яких художній контент програми – це ігри, лічилки, твори на

відомі дитячі або народні пісні. Можна навести приклад «Дитячого альбому» Е. Сігмейстера, який повністю написаний на згаданому образному кластері.

Таким чином, мистецтвознавча методологія дає змогу визначити художній контент фортепіанних творів відповідно до художнього стилю, жанру, методу та програми.

Педагогічний блок методології ґрунтується на відповідних до мистецької педагогіки наукових підходах.

Звертаємо увагу на художньо-комунікативний підхід, який є важливим ґрунтом у навчанні майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, оскільки спрямовує дослідження і формування інтерпретаційної діяльності здобувачів на опосередкований художній діалог із композитором, слухачами і навіть із самим собою. Тобто спонукає до рефлексії ставлення, розуміння та відчуття образу твору. Художньо-комунікативний підхід обґрунтовано в доробку Н. Білової, О. Новської та Ю. Волкової як такий, що показує синергійний потенціал художньої комунікації (Bilova, N., Novska O. & Volkova Y., 2020).

Також актуальним вважаємо аксіологічний підхід, який спрямовує на осмислення ціннісного ставлення як до навчання взагалі, так і до фортепіанного твору зокрема. Важливо, щоб здобувач розумів художньо-естетичну цінність твору, який він виконує. У зазначеному контексті було звернено увагу на низку доробків китайських учених стосовно емоційно-ціннісного ставлення до фортепіанних творів, над якими працює музикант (Ван Сітінг, 2020; Сюй Цінь, 2018; Чжан Цзе, 2020; Ван Цзіньї, 2015). Автори вказують, що фортепіанні твори мають свої власні унікальні музичні образи, а також ідеї, які мають певну естетичну цінність. Виконавці можуть виражати своє емоційне ставлення або думки та емоції у творах на основі власного емоційного досвіду та виконавської майстерності, щоб аудиторія могла отримати вищий рівень насолоди від твору і майстерності його виконання.

Дослідження вказує на те, що незалежно від того, наскільки довгим чи коротким є фортепіанний твір, емоції, який він несе, є унікальними, тому виконавці мають оволодіти майстерністю інтерпретувати художню ідею, образ твору. Це і є ціннісним ресурсом фортепіанного виконавства.

Інтерпретація фортепіанних творів завжди передбачає конгломерат видів діяльності. Це і розумова, і пізнавальна, і емоційно-оцінна, і творча діяльність. Остання передбачає такий стан інтерпретування, під час якого піаніст-виконавець, здобувач вищої мистецької освіти самостійно підходить до розв'язання інтерпретаційних завдань, знаходить цікаві ракурси, ймовірні кліше трактування тих або інших позначок і ремарок у тексті. Зацікавившись твором, глибоко



занурившись у його образ через матеріалізацію музичної тканини тексту, як правило, виникає потреба поділитися своїми досягненнями, вийти на слухача та виступити перед слухацькою аудиторією. На цьому етапі активізуються інтенції творчого самовираження. Надалі це відчуття потроху переходить у творчо-виконавський досвід, вибудовуються стратегії творчого самовдосконалення саме в процесі фортепіанної підготовки. Здобувач може реалізувати себе і як виконавець ансамблю, і як концертмейстер, і як викладач-виконавець. Творча самореалізація може здійснитися і під час викладацької роботи. Через опанування такого рівня якісного викладання здійснюється процес навчання свого учня інтерпретувати твір. Зазначений процес ґрунтується на засадах акмеологічного підходу.

Художній контент фортепіанних творів потребує не лише прямого його осмислення, а й опосередкованого, яке здійснюється саме за рахунок творчості виконавця. Разом із тим творча здатність інтерпретувати твір завжди передбачає опору на методологію герменевтичного підходу. Цей підхід майже є генералізованим у визначенні, потрактуванні художнього контенту фортепіанного твору.

**Результати та їх обговорення.** Пропонована методологія визначення художнього контенту музичних творів у процесі фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти, майбутніх викладачів фортепіано є ґрунтом подальших досліджень, що продовжують дослідницький проєкт у межах лабораторії «Інновації мистецької освіти» на базі Університету Ушинського, який присвячений ефективності цілеспрямованого застосування художньо-змістового контенту музичних творів у різноманітних аспектах фахової підготовки здобувачів.

Запланований етап передбачає перевірку саме акмеологічного та аксіологічного підходів. Разом із тим вони ґрунтуються на вже реалізованих дослідженнях та обговоренні їхніх результатів. Йдеться про дослідження Цзіо Їн (2016), Чжоу Є (2020).

Так, наприклад, Цзіо Їн (2016) розробила методіку естетичного розвитку майбутніх учителів музики на засадах декількох підходів, зокрема антропологічного, вважаючи, що відчуття краси є природною властивістю людини; полікультурного, оскільки вважала, що естетичність, яка розглядається як філософією, так і аксіологією, має різні потрактування та відчуття в різних культурах; художньо-ментального, оскільки мистецтво завжди має свої виявлення ментального характеру як у розумовому потрактуванні, так і в етнічному; виконавсько-стильового, оскільки естетичні погляди в історії культури людства змінювалися залежно від історичних подій, що й змінювало естетичні принципи.

Зауважуємо також на цінному науковому аспекті стосовно естетичного розвитку в контексті

художнього контенту. Естетичне, якщо воно перенесено на мистецтво, завжди розглядається як художньо-естетичне. Разом із тим навіть художньо-естетичне, його розуміння й інтерпретація завжди ґрунтується на потрактуванні естетичних категорій. У зв'язку із цим у дослідженні вказується на відмінності таких категорій у східній та західній філософії. «Якщо європейська естетика ґрунтується на античній філософії, то ... східна естетика, зокрема китайська, спирається на різноманітні наповнення категорії дао (всеосяжний невловимий потік) та конфуціанства, а саме: ци – «енергетична субстанція світобудови», аналог краси, ле – «радість», фен – «віяння», цзижань – «простота, природність, самоприродність, спонтанність», гу – «давнина, древність», пу – «натуральність, чистота» та інші» (Цзіо Їн, 2016, с. 75).

Спиралючись на це, дослідниця зробила порівняння в розумінні краси в китайських та українських студентів, які навчалися гри на фортепіано. Ми також спостерігали за студентами і визначили, що китайські студенти, які не навчалися в Україні, а приїхали вже до магістратури, мали свій перцептивний досвід. У ньому основні художні переваги: твори Шопена, переважно етюди; сонати Бетховена, в окремих випадках твори Шуберта. Художній контент для них не є змістово визначальним. Переважна більшість має певні вподобання відповідно до того, що в них виходить грати яскраво, швидко.

Здобувачі, які отримали рівень бакалавра в Університеті Ушинського, мали більш розвинений художній світогляд, що давало змогу так само не ленійно, а різномно, уявляти художній контент фортепіанних творів, які вони представляли під час складання академічних звітів у формі мініпроєктів. Згідно з пропонованою методикою Цзіо Їн, уявлення про художньо-естетичний контент студентів пов'язаний із таким феноменом, як «естезис особистості», який за концепцією дослідниці ґрунтується на «...поєднанні чуттєво-емоційного сприйняття життєвих, природних, художньо-предметних реалій разом з їх оцінюванням у контексті синтезу етичного та естетичного» (Цзіо Їн, 2016, с. 182). Далі пропонувалася така методика, що передбачала поетапно враховувати таке: усвідомлення естетики міждисциплінарного синтезу; етап естетичного саморозвитку; естетико-комунікативного спрямування фортепіанного виконавства (там само, с. 154). Подальша практика фортепіанної підготовки орієнтувалася на зазначені вектори. Головним результатом є те, що студенти глибше занурюються в художній контент фортепіанних творів, намагаються визначити його естетико-розвиваючу сутність та спиратися на це під час виробничої практики. Зазначений аспект дослідження взятий нами до уваги і застосований для методичних рекомендацій щодо самостійної роботи студентів із Китаю.



Наступний експериментальний досвід щодо проблеми, яка розглядається, здійснено у дисертації Чжоу Є (2020). Дослідниця розглядала феноменологію художньо-емоційного досвіду, який також накопичувався та розвивався на основі усвідомлення художнього контенту творів для фортепіано. В основу методики покладено міждисциплінарний синтез, що поєднував антропологічні, психологічні, творчі та фортепіанно-педагогічні аспекти такого досвіду. Ідея того, «...що художньо-емоційний досвід об'єктивується на основі ідентифікації та систематизації уявлень особистості щодо атрибутів мови мистецтва, зокрема музичної мови, та асоціацій, які виникають на основі традицій описування відповідно до певних жанрів і стилів» (Чжоу Є, 2020, с. 205), спонукала дослідницю довести поетапність методичного впливу на формування художньо-емоційного досвіду та підготовленості майбутніх учителів на його формування в учнів. В основу було покладено саме потенціал фортепіанної підготовки, а процес «...підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва формувати художньо-емоційний досвід школярів у різних формах музичного навчання...» має здійснюватися за «актуалізаційно-підготовчим, ментально-накопичувальним і творчо-афективним етапами» (там само, с. 208).

Спираючись на здійснені дослідження щодо феноменології художнього контенту у фортепіанній підготовці майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, викладачів гри на фортепіано, ми визначили подальшу перспективність опрацювання розроблених методичних засад, але з додаванням певного технологічного ресурсу стосовно акмеологічного та аксіологічного підходів.

Перший дослідницький етап, що мав пілотажну функцію, показав, що потреба у творчому самовираженні та емоційно-ціннісному ставленні спонукає здобувачів глибоко проникнути у зміст художнього контенту твору і додати до творчої інтерпретаційної діяльності ширший комплекс модусів сприйняття та відтворення образу.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Аналіз наукових розвідок та узагальнення експериментальної роботи і педагогічної практики з підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, зокрема майбутніх викладачів фортепіано, показали, що останнім часом питання інтерпретації фортепіанних творів актуалізовано науковою думкою як у галузі мистецтвознавства, так і в музичній педагогіці. Художній контент твору стає тим чинником, який зумовлює якісну пізнавально-пошукову, творчу роботу над інтерпретацією музичного твору як на виконавському, педагогічному, так і на методичному рівні. Художній контент представлений у дослідженнях важливих фахових якостей майбутніх викладачів. А його дослідження і перспективність застосування

у фаховій підготовці забезпечуються поліпарадигмальною методологією. Вона охоплює наукові підходи у галузі мистецтвознавства (стильовий, факторний, історичний, біографічний, семіотичний, герменевтичний), так і в галузі музичної та загальної педагогіки (художньо-комунікативний, творчорозвивальний, акмеологічний, аксіологічний та ін.) Зроблено наголос на генералізованій ролі герменевтичного підходу як із мистецтвознавчого, так і педагогічного методологічного погляду.

Представлені результати тривалого дослідження щодо феноменології художнього контенту у фаховій підготовці майбутніх викладачів фортепіано засвідчили актуальність подальших розвідок у напрямі творчого художньо-естетичного розвитку майбутніх бакалаврів музичного мистецтва завдяки глибокому зануренню в художній образ та його семантично-смыслову сутність із подальшою інтерпретацією, що передбачає активне застосування акмеологічного та аксіологічного наукових підходів. Попередні спостереження і аналіз їхніх результатів підтвердили зазначений вектор дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА

Ван Лу (2021). *Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики* (Дис. доктора філософії). ПНПУ імені К. Д. Ушинського, Одеса (Wang Lu (2021).

Грінченко, А. М. (2019). *Методика формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано*. (Дис. канд. пед. наук). Суми. СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Го Яньцзюнь. (2023). *Формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу*. (Дис. д-ра філософії). Одеса. ДЗ «Південно-український національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Демір, М. (2016). *Формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки* (дис. ... канд. пед. наук). Одеса. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Інь Юань. (2017). *Формування художньо-образної пам'яті в процесі фортепіанного навчання*. [Монографія]. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського,

Лі Ює. (2018). *Методика формування художньо-смыслових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано* (Дис. канд. пед. наук). Суми. СумДПУ імені А. С. Макаренка Мен Сіан. (2019). *Методика формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Суми. СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Пань Шен. (2022). *Методика формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки*. (Дис. доктора філософії PhD), ПНПУ імені К. Д. Ушинського, Одеса.

Реброва О. Є. *Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії* (Дис. д-ра пед. наук). Київ. НПУ імені М. П. Драгоманова.

Степанова, Л. В. (2019). *Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Суми. СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Ся Гаоян. (2019). *Методика поліхудожньої підготовки майбутніх учителів музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Хе Цзіні, Реброва, О. (2022). Теоретична модель художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 2 (139). Одеса, С. 59–67.

*Художність*. (1970–1980). Словник української мови. Академічний тлумачний словник: <http://sum.in.ua/s/khudozhnistj>

Цзяо Ін. (2016). *Методика естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано* (Дис. канд. пед. наук). Київ. НПУ імені М. П. Драгоманова.

Чжоу Є. (2020). *Проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів* (дис. ... доктора філософії). ПНПУ імені К. Д. Ушинського, Одеса.

Ю Янь. (2023). *Формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами фортепіанних програмних творів* (Дис. д-ра філософії). Одеса. ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Шип, С. (2023). *Теорія художнього стилю*. Одеса.

Bernstein, L. (1959). *Music for everyone*. New York: Simon and Schuster. Retrieved from [https://archive.org/details/joyofmusic0000unse\\_s4w0/mode/2up](https://archive.org/details/joyofmusic0000unse_s4w0/mode/2up)

Bernstein, L. (1966). *The Infinite Variety of Music*. New York: Anchor Books.

Bilova, N., Novska O., Volkova Y. (2020). Implementation of the Synergetic Potential of Artistic Communication as an Innovative Strategy of Art Education. *Journal of History Culture and Art Research*. № 9 (2). P. 133–146.

王思婷. 钢琴演奏技巧对于音乐表现的重要作用及训练方法[J]. 北方音乐 2020 (02) (Ван Сітінг). Важлива роль фортепіанної виконавської майстерності у музичному виконавстві та методиці навчання. *Північна музика (періодичні видання) 2020 (02)*: <https://wenku.baidu.com/view/4a5967cf0142a8956bec0975f46527d3240ca6fa?pcf=2&bfetype=new&wkts=1692111420326&bfetype=new>

许琴. 钢琴演奏技巧对于音乐表现的重要作用及训练方法研究[J]. 黄河之声 · 2018 (15). Сюй Цінь. Важлива роль фортепіанної виконавської майстерності у музичному виконавстві та методиці навчання(тема). *Голос Хуанхе (періодичні видання)*. <https://wk.baidu.com/view/fd20fec0ff4733687e21af45b307e87101f6f89f?pcf=2&bfetype=new&wkts=1672734350376>

张婕. 培养未来音乐教师音乐艺术作品的教学分析[J]. 流行色, 2020(5) Чжан Цзе. Навчальний аналіз творів музичного мистецтва для підготовки майбутніх учителів музики (тема). *Модний колір (періодичні видання)*. 2020(5) [https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=1x7r08d08w680e20wf0a0gq0nf638967&site=xueshu\\_se](https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=1x7r08d08w680e20wf0a0gq0nf638967&site=xueshu_se)

汪婧一. 舒曼钢琴套曲《童年情景》的演奏及教学价值[J]. 艺海. 2015 (5) Ван Цзіньі. Виконавська та навчальна цінність фортепіанного дивертисменту Шумана «Сцени дитинства». *Іхай 2015(5)* <https://wk.baidu.com/view/a44c9fa927d3240c8547ef03?pcf=2&bfetype=new&wkts=1672736434004>

## Artistic content of future musical art bachelor's piano training

Olena Yevhenivna Rebrova  
Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor,  
Head of the Department  
of Music Art and Choreography  
South Ukrainian National Pedagogical  
University named after K. D. Ushynsky  
ORCID: 0000-0001-7549-6811

Shao Qi  
Master's Student  
South Ukrainian National Pedagogical  
University named after K. D. Ushynsky  
ORCID: 0009-0005-5117-9105

Chen Linlin  
Master's Student  
South Ukrainian National Pedagogical  
University named after K. D. Ushynsky  
ORCID: 0009-0007-2565-8748

*The article reveals the problem of using pedagogical potential of piano works' artistic content in research devoted to professional training of future musical art bachelors, piano teachers.*

*It is shown that artistic content is presented in different ways in the scientific discourse, in particular, the qualities of performers-pedagogues, which are necessary for the interpretation of piano works (performance, pedagogical, methodological), are considered in the studies on artistic-semantic representations, artistic-mental experience, artistic-visual memory, artistic-emotional experience, multi-artistic competence, etc.*

*The methodological basis of research of the phenomenon of artistic content in future musical art bachelors' piano training is considered. It is shown that it can be realized through the aestheticization of the musical performance process based on the awareness of the multicultural vector of aesthetic categories, as well as on the polyparadigmatic methodology, which combines the scientific approaches of art studies (stylistic, factorial, historical, biographical, semiotic, hermeneutic) and music pedagogy (artistic-communicative, creative-developmental, acmeological, axiological, etc.).*

*Separate results of previous studies of the mentioned issues are outlined, and based on the generalization of the pilot study results, the problem of creative artistic-aesthetic development of future musical art bachelors, piano teachers, by means of immersing in the artistic content of piano works, understanding their semantic essence as a basis for interpretation, is actualized. The expediency of conducting further research based on acmeological and axiological scientific approaches is also justified.*

**Key words:** artistic content, artistic image, language of art, artistic style, representation, interpretation, scientific approaches, methodological basis, artistic-aesthetic development, future musical art bachelors, future piano teachers.



Наукове видання

# ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКІ МИСТЕЦЬКІ СТУДІЇ

*Науковий журнал*

**Випуск 1 (2)**

Коректура • С. Корзун

Комп'ютерна верстка • Ю. Семенченко

Формат 60×84/8. Гарнітура Arimo.  
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 7,13. Ум. друк. арк. 7,00  
Підписано до друку 01.09.2023. 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.