

Т.Б. Стратан-Артишкова
О.Б. Шевцова

**ОСНОВИ
КОМПОЗИТОРСЬКОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ**

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

**Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка**

Т.Б. Стратан-Артишкова

О.Б. Шевцова

**ОСНОВИ КОМПОЗИТОРСЬКОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ**

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Кропивницький – 2023

УДК 378.1

Стратан-Артишкова Тетяна Борисівна, Шевцова Олена Борисівна Основи композиторської майстерності: [Навчально-методичний посібник]. Кропивницький: ФОП Піскова М. А., 2023. 90 с.

*Рекомендовано до друку методичною радою
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
(протокол № 1 від 18 серпня 2022 року).*

Рецензенти:

доктор педагогічних наук, професор

Растригіна Алла Миколаївна,

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка, професор кафедри мистецької освіти;

доктор педагогічних наук, професор

Паньків Людмила Іванівна,

Український державний університет імені Михайла Драгоманова,

професор кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки

мистецтва факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського;

кандидат педагогічних наук, доцент

Кравцова Тетяна Олександрівна,

Центральноукраїнський державний університет імені Володимира

Винниченка, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти.

У навчально-методичному посібнику подається ретроспективний огляд процесу становлення і розвитку музично-творчого виконавства у вітчизняному і зарубіжному освітньо-культурному просторі; розкриваються психолого-педагогічні аспекти процесу композиторсько-виконавської творчості.

Навчально-методичний посібник рекомендований майбутнім викладачам музичного мистецтва для вивчення курсу «Основи композиторської майстерності».

© Стратан-Артишкова Т.Б., Шевцова О.Б., 2023

ЗМІСТ

| | |
|---|----|
| ПЕРЕДМОВА..... | 4 |
| РОЗДІЛ I. Ретроспективний огляд процесу розвитку і становлення композиторсько-виконавської творчості..... | 7 |
| 1.1. Становлення музично-творчого виконавства доби античності – першої половини XVIII ст..... | 7 |
| 1.2. Розвиток музично-творчого виконавства першої половини XVIII..... | 22 |
| 1.3. Композиторське мистецтво другої половини XVIII ст. – початку XXI ст. | 32 |
| Література | 53 |
| РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ КОМПОЗИТОРСЬКОЇ ТВОРЧОСТІ..... | 56 |
| Література | 86 |

ПЕРЕДМОВА

Основу професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва становлять предмети музично-теоретичного циклу – «теоретичні науки», які спрямовані на розвиток музичної грамотності, художньої свідомості, формування у студентів логіки мислення.

Набуття ґрунтовних музично-теоретичних знань здійснюється через виконавську діяльність на основі художнього осмислення музичних уявлень – від елементарної музичної грамоти до музичної грамотності, інтонаційності, цілісного аналізу, розуміння музичної форми, самостійності теоретичного і виконавського, науково-логічного та художньо-образного мислення, оволодіння закономірностями музичної мови у комплексі з художньо-інтерпретаційними вміннями та навичками.

У музично-теоретичній підготовці студенти не тільки набувають знання, вміння та практичні навички, а усвідомлюють їх якісне перетворення, виробляють прагнення до інтенсифікації самостійної діяльності, що збуджує їх дослідницький хист; крім того, у них формуються такі вміння та навички, що потребують реактивності слухового аналізатора, наявності миттєвого зворотного зв'язку своєрідної диспетчеризації складного психофізіологічного комплексу, що здійснює безперервний процес аналізу-синтезу під час сприймання та відтворення музики [14, с. 43–49].

Музично-теоретичні дисципліни покликані розвивати природжені здібності, інтонаційний слух, почуття метро-ритму, ладу, гармонії, форми, тембру, навички сприйняття і відтворення окремих елементів музичного твору [14, с. 49–57], творчу

самостійність, в якій «акумуляються різні аспекти психічної діяльності, теоретичні знання, вміння та навички, сформовані у процесі навчання» [14, с. 57–69].

У музично-теоретичній підготовці не тільки набуваються знання, формуються творчі навички, розвиваються природжені здібності, інтонаційний слух. У процесі аналізу-синтезу, сприйнятті-інтерпретації, відбувається їх якісне перетворення, прагнення до інтенсифікації самостійно-творчої діяльності, спонукання дослідницького хисту, потреби у самовираженні у всіх видах музичної творчості – сприйнятті – інтерпретації – творенні.

Універсальність музично-теоретичних дисциплін полягає в тому, що саме вони покликані формувати вміння і навички, необхідні і вчителю, і музиканту-фахівцю для творчого самовираження і самореалізації, творчої самостійності, в якій взаємодіють різні аспекти психічної діяльності, теоретичні знання, художньо-образне мислення, творчо-виконавські вміння, культура художнього сприйняття, емпатійне співпереживання, сформовані у процесі навчання.

Недостатня музично-теоретична підготовка спричиняє значні труднощі у самовираженні й самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виявити творчі можливості, які ще є прихованими, не очікувати, коли майбутній учитель виявиться як творча особистість у майбутній діяльності, а в умовах навчання у ВНЗ «вивільнити» його творчі здібності і можливості, виявити його унікальність і неповторність, залучити кожного студента до композиторсько-виконавської творчості як духовно-творчої вершини професійно-особистісного розвитку, авторської

спроможності, самовираження та самореалізації у власній творчості, спрямувати цю творчу діяльність у педагогічне русло – важливе завдання мистецької освіти.

Звернення до історичних джерел становлення і розвитку музично-творчого виконавства (розділ I), вивчення педагогічного досвіду відомих педагогів-музикантів і педагогів-композиторів минулого як інноваційного на різних етапах розвитку музично-педагогічної думки, а також психолого-педагогічний аналіз процесу композиторської творчості, її внутрішньої структури та компонентів (розділ II), дає можливість розкрити й усвідомити значущість композиторсько-виконавської творчості в духовно-творчому розвитку особистості, важливість його застосування як стійкого напрямку у професійній підготовці майбутніх викладачів музичного мистецтва.

РОЗДІЛ I. Ретроспективний огляд процесу розвитку і становлення композиторсько-виконавської творчості

1.1. Становлення музично-творчого виконавства доби античності – першої половини XVIII ст.

Музична освіта є історичною категорією. Зміст, мета, рівень, методи, організація освітнього процесу визначаються соціальними відносинами, національними особливостями, значенням музичного мистецтва в розвитку суспільства, естетичними поглядами, які трансформували відповідно до особливостей історичного розвитку художньої культури, а також рівнем розвитку музичної педагогіки, функціями музикантів, наявними формами творчо-виконавської діяльності.

Відомо, що на ранніх етапах розвитку людства не існувало спеціальної функції музиканта. Музичні дійства мали синкретичний характер, створювалися і виконувалися самими членами родового колективу, а вміння здійснювати магічно-ритуальні церемонії передавалися старшими членами молодшим.

Поступово в цивілізаціях Стародавнього світу починають виокремлюватися різні напрями музично-виконавської діяльності, музичні види й жанри, що спричинило необхідність в професії музиканта, потреби в спеціальному навчанні музики в умовах докласового суспільства. Відповідно до жанрів, форм і видів музичної діяльності класифікуються і музиканти-виконавці, які належать до різних соціальних верств. З'являються і перші відомості про музичну освіту. Так, у Стародавньому Єгипті (бл. 2500 до н. е.) придворні співачки проходили спеціальне навчання, а в період XII династії Середнього царства (2000 – 1785 до н. е.), у ролі вчителів виступали жреці, які навчали співу,

гри на цитрі, ритмічних ударів, притоптувань. У Давньому Китаї (епоха Чжоу, XI – XIII ст. до н. е.) хлопчики обов'язково навчалися мистецтва співу, гри на інструментах і танців.

Однією з перших країн, у якій музичному вихованню приділялася значна увага, культурологи і мистецтвознавці називають Грецію. Музичне мистецтво тут мало соціально-політичне і виховне значення. Підвалини грецької музичної освіти закладалися на острові Крит, де хлопчиків навчали різних видів творчо-виконавської діяльності: співу, інструментального виконання, танцювальних рухів і виразних жестів, а також гімнастики, що загалом утворювало єдиний комплекс. На кінець VIII – поч. VII ст. до н. е. на острові Лесбос відкрилася музично-поетична школа, яка відіграла значну роль у розвитку виконавського мистецтва, зокрема вокальної лірики, а також школа кіфаредів на чолі з Терпандром. У ній навчали мистецтва професійної кіфаристики – супроводу співу грою на кіфарі.

Особливої популярності творчо-виконавська діяльність набула у VIII ст. до н.е. у мистецтві творців-аедів – «професійних співаків», народних поетів, співаків і композиторів, яких потім змінили рапсоди-виконавці, котрі створювали й виконували епічні твори під акомпанемент струнного інструмента, кіфари або формінги.

Про розвиненість творчого виконавства в Елладі свідчать мистецькі змагання творців-аедів, співаків-виконавців, змагання хорових колективів (агономи), які виконували пеани і дифірамби. Мистецтво аедів передавалося від покоління до покоління. Музична освіта полягала в тому, що вчитель, а часто й батько, навчав хлопчика пісень, гри на кіфарі, розміряної мелодекламації, поетичного віршування.

У Спарті, яка мала воєнізований уклад життя, обов'язковим у навчанні юнаків, що брали участь у святах і різноманітних

видовищних дійствах, уважався хоровий спів. В Афінах процес «мусичного» виховання передбачав навчання музики, літератури й поезії. Слід зазначити, що музиканти-співаки були водночас і поетами (жанр хорової лірики), хореографами, оскільки хор відповідно до змісту твору під імпровізаційний акомпанемент ліри або кіфари виконував танцювальні рухи.

У практиці ігор-змагань високого розвитку досяг такий жанр музикування, як сольна гра на кіфарі та авлосі, що сприяло формуванню елітарного мистецтва музикантів-віртуозів – виконавців на інструментах. Цікаво, що надалі цей вид музикування («віртуозність», імпровізація) входить у практику хорового та сольного співу (стиль «новий дифірамб») і набуває рис індивідуальності, експресії й динаміки інтонування, неповторності, віртуозності, високопрофесійного виконання музичних творів. Засновником нового стилю був співак-соліст Філоксен із Кіфери та відомий віртуоз-кіфаред Тимофій із Мілета (близько 400 років до н.е.) [22].

Інтенсивний розвиток музично-поетичних жанрів, виникнення хорової, згодом сольної лірики, самостійної інструментальної музики свідчить про розвиток і вдосконалення музично-творчого виконавства, що підтверджується виникненням музичних змагань, які входили у Піфійські ігри на честь Аполлона й передбачали спів з інструментальним супроводом, а також виконання власних творів на кіфарі й на авлосі.

Зближення різних видів музично-творчого виконавства як елементів єдиного художнього світу, залучення музики до органічно пов'язаних художніх форм, обрядових і культових дійств, драм-містерій, карнавальних свят створювало надзвичайний художньо-емоційний інтер'єр. Упродовж багатьох віків домінував хоровий спів, що свідчило про розвиток у Давній Греції колективного самодіяльно-творчого виконання як

необхідного компонента і музично-синкретичних, динамічно-видовищних театральних дійств (трагедії і комедії), збагачених звуковими і зоровими ефектами. Автори трагедій – Есхіл, Фрїніх, Софокл, Еврїпїд, як і давньогрецькі ліричні поети, – були і творцями музики (композиторами) і лібретистами, і виконавцями.

Стрімкий розвиток і досягнення науки (математика, географія, астрономія, філософія та ін.) спричинили відкриття світлотїні і законів перспективи, що плїдно вплинуло на розвиток живописного і музичного мистецтва. Крім цього, виникають наукові заклади, а саме Академія Платона, Ліцей Аристотеля, Сад Епікура, музей, який був водночас академією, університетом і бібліотекою, яку заснував Олександр Македонський. «Музичні мистецтва» характеризувалися створенням великих оркестрів, спеціальних концертних залів, виникненням спеціальної «гільдії» співаків і танцюристів, а також нового жанру (пантомїми), прагненням до зовнішньої віртуозності, витонченості і розширення засобів виразності. Музична освіта здійснювалася наприкінці V ст. в Афїнах в об'єднанні митців (художників), які навчали акторів, співаків і виконавців на музичних інструментах.

Особливе значення в музичній освіті античності придїлялося музичній теорїї, вершину розвитку якої знаменує діяльність Аристоксена, учня Аристотеля. Прогресивність його музично-теоретичного вчення полягає в наданні особливого значення народній музицї, в усвідомленні необхідності створення темперованого строю, аналізі музичних явищ через чуттєво-слухове сприйняття музичних творів.

Музичний теоретик античності очолив напрямок «гармонїки», представники якого дотримувалися визначення консонансу як приємного для слуху співзвуччя, на відміну від представників піфагорїйського напряму («канонїків»), які

обстоювали думку про точну відповідність побудови інтервалів з математичним співвідношенням.

Відомими працями Арістоксена є «Елементи ритміки» та «Елементи гармоніки», в яких розкриваються завдання теорії музики, питання ритміки, її зв'язок із природою танцювального мистецтва. Упродовж декількох століть складалося давньогрецьке вчення про виразність музичних ладів, зокрема в теоріях Платона та Аристотеля. Потім у II столітті нашої ери відомий давньогрецький вчений, теоретик музики Клавдій Птолемей у трактаті «Гармоніка» виклав теорію античних звукорядів як «досконалої системи».

Цінними є думки мислителів про педагогічне значення мистецтва, про те, що «мусичну освіту» повинен здобувати кожен учень, і питання про його музикальність чи немусикальність не має виникати. Давньогрецькі філософи тісно пов'язували музику із математикою, що виявлялося у їхній числовій спорідненості, астрономією, основною концепцією якої була теорія музики небесних сфер, яка втілювала музично-математичне розуміння структури космосу, «гармонію Всесвіту», «музику сфер» [13].

Історія свідчить, що кращими вчителями музики у давньому світі уважалися греки. Педагоги-греки відіграли значну роль і у становленні української музичної культури, оскільки навчали вітчизняних співаків традицій візантійської культової музики. Про це свідчать старовинні піснеспіви православної церкви, серед яких, крім київських, болгарських та інших, траплялись і грецькі.

Важливим є те, що давньогрецькі філософи, зокрема Платон, визначав музику «як мистецтво керувати хором колективом», а поняття «неосвічений» означало «той, хто не вміє співати в хорі».

Вже в античну епоху класичного періоду спостерігається тенденція до виокремлення і розвитку самостійних видів творчовиконавської діяльності, зокрема музично-інструментальної і сольної лірики, які досягають високого рівня художньо-виконавської і технічної досконалості. Крім цього, виконавці, зазвичай, були і авторами – композиторами виконуваних ними творів.

У подальшому розвитку світової музичної культури і освіти, зокрема західноєвропейської, східнослов'янської, а також культури Близького Сходу, велике історичне і художнє значення мало мистецтво Візантії, в якому об'єднувалися художні традиції античної і східної цивілізацій. Саме традиції античного мистецтва зародили у Візантії гуманістичні ідеї, а сірійська музика, в свою чергу, вплинула на розвиток музичних жанрів гімнічного характеру, а також «візантійського канона», у створенні якого особлива заслуга належить Андрію Критському, Іоану Дамаскіну, Козьмі Ієрусалимському. Зазначимо, що жанр канона спричинив виокремлення функцій поета і композитора. Отже, мистецтво Візантії стало своєрідним містком, який з'єднував мистецтво й освіту Античності і Середньовіччя.

Другий етап – розвиток культури Середньовіччя – пов'язується з духовним світосприйняттям і мисленням. Релігійна догматика окреслювала зміст філософії, літератури, моралі, мистецтва. Художні образи характеризувалися умовністю, узагальненістю, наявністю церковної символіки. Ідейним змістом мистецьких творів було ідеалістичне світосприйняття, відповідно до якого дух – це сутність і першооснова світу. Але митці середньовіччя насичували свої творіння актуальним змістом, надавали традиційним художнім образам емоційної характерності, що забезпечило їхню цінність і життєвість упродовж наступних століть.

Типова картина світу епохи Середньовіччя характеризувалася «вертикально» спрямованим рухом людської думки, що виявилось у пануванні «вертикальних» опозицій, спрямованих на пізнання середньовічної свідомості: тіло – душа; земля – небо; життя земне – життя небесне; пекло – рай, гріх – святість, які утворювалися за принципом «низ – верх», де «низ» є недостатнім і небажаним для людини, а «верх» – недосяжним і завеликим [13].

Таке світосприйняття значною мірою позначилося і на художньо-образному змісті мистецьких творів. Так, основним принципом конструювання цього періоду є архітектоніка, яка знаходить своє яскраве відображення в органічному поєднанні храмової архітектури, живопису (іконопис), музики, риторики й символізує рух від простору зовнішнього світу (архітектура) до внутрішнього (музика). Цілісний організм храмового дійства, й зокрема, григоріанський хорал як найтиповіший поліфонічний жанр цієї доби, характеризується «вертикальними» властивостями, безупинно підносився вгору, характеризувався незавершеністю каденційних зворотів, переважно поступовим рухом голосів на основі діатоніки, плинністю музичних фраз, що у поєднанні з глибоком резонансом створювало ефект космічного простору й відповідало архітектурним формам романського храму, який був водночас і математичним рівнянням, і фугою, і образом космічного порядку, охоплював хоровий спів, органне багатоголосся, дійство, що підпорядковувалося єдиній меті – верховному ефекту катарсису цієї музичної драми.

У надрах строгого стилю епохи Середньовіччя поступово народжується нове мислення – гармонічне, яке знаменувало епоху «вільного стилю». Акордова гармонія «поглинає» інтервальну гармонію і способом накладання інтервалів один на

один (спочатку тільки консонансів), утворює новий музичний феномен – акорд [11, с. 17].

У XIII–XIV ст. з'являється новий жанр середньовічної театральної вистави – міраклъ (від лат. *miraculum* – диво). Вершиною розвитку і розквіту театру епохи пізнього середньовіччя (приблизно XV ст.) є синтетичний жанр майданного театру: містерія (від лат. *mysterium* – таємниця); п'єси – мораліте (від франц. *moralite* – моральність), які мали повчальний характер і відображували у різних видах художнього виконавства світогляд середньовічної людини, її життєздатність, прагнення до добра і справедливості. Синтезувальна творчовиконавська діяльність яскраво виявилася у середньовічному західноєвропейському мистецтві трубадурів, труверів, мінезінгерів, мандрівних акторів, рицарській культурі.

Музичну освіту раннього і класичного Середньовіччя створювали музиканти-теоретики та музиканти-практики (кантори й інструменталісти, зокрема органісти), діяльність яких була пов'язана із церквою, культовою музикою, а також митцями різних соціальних верств, представниками яких були придворні музиканти, барди-сказителі, скоморохи.

Музиканти-професіонали здобували свої знання в співацьких школах при монастирях, кафедральних соборах [29]. Мистецтва церковного співу навчали і в парафіяльних школах, де група учнів складала, зазвичай, 3–10 хлопчиків віком 7–15 років. Учні спершу зазубрювали молитви й псалми, а потім училися читати релігійні книги, писати, співати, вивчали арифметику. З XIII ст. композиторської майстерності навчались в музичних цехах. Мистецтво складати пісні й музичні твори передавалося від майстра учням у процесі сумісної практики.

Починаючи з X ст., монастирські школи, які практикуються на ритуальних піснях, поступово втрачають свій пріоритет.

Осередками музичної освіти стають кафедральні школи, у яких помітно зростає тенденція поєднання музично-теоретичної освіти з музично-виконавською і композиторською. Одним з освітніх закладів такого типу стала школа при кафедральному соборі Нотр-Дам (Париж). Однією із відомих була «Скола канторум» при папському дворі в Римі (заснована близько 600, реорганізована 1484). Ця школа слугувала зразком для створення навчальних закладів такого типу в країнах Західної Європи. Основним видом музичного виховання був хоровий спів. Методи навчання хорового співу спиралися на засвоєння рухів голосів на слух. При цьому вчитель користувався способами хейрономії: рух голосу вгору і вниз виконувався відповідно до умовних жестів рук. Теоретичні знання учні здобували із спеціальних рукописних посібників. Для наочності використовувалися малюнки, таблиці. На базі цих шкіл в XI–XIII ст. виникли університети.

Середньовічні університети мали 4 факультети: молодший, або артистичний (факультет мистецтв), і три старші: богословський, юридичний та медичний, де можна було навчатися після закінчення артистичного. Артистичний факультет (термін навчання – 6–7 років) був підготовчим і виконував роль середньої школи. Тут вивчали традиційні «сім вільних мистецтв». Той, хто закінчував цей факультет, одержував ступінь «магістра мистецтв», а також право вступати на інші три головні факультети. На факультеті мистецтв у рамках «семи вільних мистецтв» обов'язковою була музика. Значна увага приділялася науково-теоретичним знанням, музично-виконавській і композиторській практиці. Навчання на основних факультетах тривало 5 – 6 років. Особи, які закінчували повний курс навчання (11–13 років), здобували звання «доктора наук». За таким принципом відбувалося навчання в Паризькому

університеті, який започаткувала «університетська» корпорація магістрів і студентів (1215).

У XII–XIV ст. університети, де навчалися музичного мистецтва, виникали і в інших містах Західної Європи: Кембриджі (1129), Оксфорді (1163), Празі (1348), Кракові (1364), Відні (1365). Гейдельберзі (1386). Особливістю музичної освіти цього періоду є те, що іспити з музично-теоретичних дисциплін у деяких університетах були обов'язковими для одержання ступеня бакалавра й магістра. Навчання в університетах відбувалось у формі лекцій, які іноді мали вигляд публічних виступів професорів і студентів. Ці лекції торкалися проблем філософії і богослов'я й переростали у повчальні мистецькі дійства. Середньовічні школи й університети певною мірою створювали культурний дух, сприяли подальшому розвитку композиторської, вокальної та інструментальної діяльності й слугували основою для розвитку музичної освіти наступаних епох.

Відомим університетським педагогом-музикантом цієї епохи був нормандський учений І. Муріс (1290–1351), наукові праці якого вивчалися протягом багатьох наступних років у європейських університетах. У книзі «Музична естетика Середньовіччя і Відродження» наводиться аналіз праць відомих теоретиків музики цієї епохи, зокрема Іоанна де Муріса, С. Боеція, Гвідо Аретинського. Іоанн де Муріс, на думку В. Гроссмана, є автором музично-теоретичного трактату «Speculum musicae». Г. Бесслер вважає автором цього трактату французького філософа й теолога Якова із Льєжа (Jacobus de Leodio, Jacques de Liege, Jacobus Leodiensis). Невизначеним є і рік написання трактату. Деякі дослідники відносять його до 1321 року, інші – до 1330, деякі – до 1340–1360 років. Але, незважаючи на таку суперечливість, важливим є факт ідейної й стилістичної спільності трактату «Speculum musicae» з іншими

трактатами, котрі написані в перші десятиріччя XIV століття, зокрема, – «Summa musicae» (1319), «Musica speculativa» (1329).

«Speculum musicae» (дзеркало музики) є енциклопедією музичної науки (слово *speculum* – буквально «дзеркало» – як завжди, використовувалося в середньовічній літературі для визначення творів енциклопедичного характеру). У цій праці викладаються основні проблеми середньовічної музичної теорії, подаються відомості про інтервали, лади, їхнє походження й значення в музичному творі, про музичні пропорції, дисонанси та консонанси. Цікавою є думка про те, що музика поділяється на два види – теоретичну і практичну, а музикантом є той, хто володіє теоретичною музикою і спрямовує практичну, керує нею. Той, хто володіє практичною музикою і позбавлений умоглядної, не є музикантом у власному сенсі цього слова, а тому, як зазначає С. Боецій, іменується від інструмента, яким він володіє, тобто кіфарист, трубач, органіст тощо. Ті, хто використовує природні інструменти (*naturalis*), завдяки яким утворюються різні голоси, уміє створювати консонанси, але не знає їхніх якостей, числових пропорцій, називаються співаками. Але ті, хто через якісь причини не можуть співати, але знають якості консонансу і все, що стосується теоретичної музики, не позбавляються звання музикантів. У праці «Настанови до музики» С. Боецій визначає: «Музикант той, хто набуває знань співу при схильності розуму не рабством праці, а силою умогляду» й визначає такі види музики: інструментальну (гра на інструментах), вокальну (метричні й поетичні пісні) і теоретичну (розсудливу), котра розмірковує про перші два види й про кожний окремо. Той, хто володіє третім видом музики, уміє розмірковувати про мелодію і ритми, про форми кантилен, про консонанси, їх пропорції, «яким видам людей та уподобанням вони відповідають», є музикантом в абсолютному сенсі цього слова. Отже, С. Боецій високо

націновував значення музично-теоретичної підготовки й грамотності музиканта-виконавця. Його посібник не втрачав свого значення і в наступні епохи, його вивчали студенти Оксфордського університету у XVIII ст.

Значні зміни у вдосконалення системи музичної освіти в XI столітті внесла реформа нотного письма Гвідо д'Ареццо – реформатора музичної освіти Середньовіччя. Вона полягала у введенні чотирилінійного нотного стану із буквеним позначенням висоти звука на кожній лінії (майбутні ключі), точне інтонування нотного запису, шестиступеневий звукоряд (гвідонів гексахорд) з певними співвідношеннями інтервалів та складовими позначеннями ступенів (славнозвісні початкові склади рядків гімну св. Іоанна). Гвідо д'Ареццо також приписують один із дидактичних методів («гвідонова рука»). Сутність методу полягала в тому, що всі звуки звукоряду демонструвалися суглобами та кінчиками пальців лівої руки; торкаючись до них указівним пальцем правої руки, учні «за пальцями» обчислювали інтервали, гексахорди та їхні взаємопереходи [16].

Отже, в епоху Середньовіччя спостерігаються еволюційно-динамічні процеси в музичній освіті, нова тенденція розвитку композиторства, що зумовлена реформаторськими ідеями в галузі музично-теоретичної думки, вдосконаленні музичної грамотності, нотного письма, виникненням нових жанрів (музично-інструментальних та вокально-хорових).

Важливу роль у розвитку музичної освіти відіграє розвиток музично-теоретичної, музично-інструментальної та вокально-хорової діяльності. Середньовічні школи й університети певною мірою підготували культурні підґрунтя для подальшого розвитку творчо-виконавської діяльності й слугували основою для розвитку музичної освіти в епоху Відродження.

Розвиток західноєвропейської музичної культури і освіти Середньовіччя вплинув і сприяв культурно-освітньому розвитку Київської Русі, першої ранньофеодальної держави, яка утворилась у IX ст. Її політичний і культурний розквіт припадає на роки правління князів Володимира та Ярослава (XI ст.). Саме у цей період закладаються основи розвитку літератури, архітектури, графіки, різних видів музично-творчого виконавства. Наприкінці X століття (988) історичний факт хрещення Русі, прийняття християнства як офіційної державної релігії, сприяло зміцненню політичних і культурних зв'язків із Візантією, що позначилось і на розвитку музичного мистецтва і музичної освіти у Київській Русі, зокрема, появі зразків давньогрецького та візантійського канонів, розвитку їх стилістичних принципів і форм виконання, що становили основу давньоруської музичної писемності й церковного співу, живописного мистецтва й іконопису, проникли у різні форми музичної творчості. Поступово в процесі національної творчості український народ переробив та вдосконалив здобуте, перетворивши його на нове самобутнє мистецтво.

У середині XI сторіччя у зв'язку із проникненням християнської віри у більш широкі верстви населення виникає необхідність у підготовці професійних співаків, виданні книг, за якими вони могли б навчатися, а отже й потреба у досвідчених майстрах співацької справи. Тому у монастирях наприкінці XI – на початку XII століття виникають перші рукописні співацькі книги, призначені для потреб богослужіння. Слід зазначити, що акустика стародавніх храмів, їх монументальна архітектура, мистецтво лиття дзвонів потребами відповідного добору й підготовки співаків-хористів, а отже й розповсюдження рукописних книг, за якими можна було б навчатися хорового співу. Унікальним явищем цього періоду став знаменний спів,

який у поєднанні з іконописом, церковним обрядом, спрямовувався на формування релігійного світогляду людей. Нерідко творці знаменного співу, як і майстри церковного живопису, насичували зміст своїх творів земними почуттями, красою музичної мови. В них та ж сфера почуттів, та ж дисципліна характерів, та ж сильна воля до життя, той же мірний ритм, що і у пам'ятниках давньоруського слова, живопису, різьблення і тканин, в образі фресок .

Прогресивну роль у розвитку хорового співу відігравали монастирі, зокрема Києво-Печерський, заснований Антонієм і Феодосієм Печерським 1055 р., де був написаний і перший літопис. Саме Феодосій Печерський у своїх повчаннях наголошував на важливості відтворення характеру музики, на злагодженому, «ангелогласному» виконанні хорових творів. Давньоруські рукописи відкрили шлях розвитку середньовічній українській музиці, її жанрам і нотаціям, творчості середньовічних композиторів. Музична медієвістика (від лат. *Medius* – середній) – наука про розвиток музичного мистецтва середньовіччя – спирається на дослідження стародавніх музичних рукописів з XI – XII ст.

Поява писемності, а згодом і музичної писемності, чимало завдячує першим просвітителям – київським князям Володимирі та Ярославу Мудрому. У систему освіти організованих ними шкіл входило оволодіння мистецтвом церковно-хорового співу. У перших літописах зазначається, що Володимир турбувався про музичну освіту. Так, у Первісному літописі говориться про одну з перших співацьких шкіл на Русі – «доместіка двір», що був розміщений у Києві біля Десятинної церкви. Доместіка у Візантії, а потім і на Русі називали майстрів співу, який був водночас співаком-солістом, диригентом хору й вчителем співу.

Унікальною виявилася і творчість скоморохів, яка відобразила самобутність давньоруської культури, зокрема у жанрі билини-скоморишини. Зображення скоморохів є на фресках Софійського собору в Києві (1037). Скоморохи поєднували мистецтво музиканта, співака і засобами інструментальної музики, танцювальними номерами, лицедійством, драматичними сценками і акробатикою відтворювали народний побут, виражали свої мрії і сподівання. Мистецтво скоморохів, яке у майбутньому ставало більш змістовним і яскравим, проникло у вистави шкільного театру і вертепу на Україні, обрядові та ігрові дійства, живило творчість композиторів XIX і XX сторіччя.

1.2. Розвиток музично-творчого виконавства першої половини XVIII

Світогляд Нового часу кардинально відрізняється від середньовічного світосприйняття. Трансцендентний світогляд середньовічної людини змінюється на іманентний світогляд людини Ренесансу. Основою мистецтва Відродження, що зародилося в Італії, був гуманізм – погляд на людину як на найвищу цінність. Мистецтво Ренесансу відстоює право людини на власну оцінку явищ навколишньої дійсності, звільнення від церковних догм і контролю над думками і почуттями, утверджує цілісність і закономірність світосприйняття, красу і гармонію світу, висуває вимогу щодо його наукового пізнання і реалістичного відображення в різних видах мистецької творчості. Утім, мистецтво епохи Відродження, намагаючись знайти нові форми художнього вираження, зверталось й поєднувало художні принципи античності й середньовіччя, досягаючи тим самим гармонії земного і небесного.

Музичне мистецтво Відродження створює з різними видами художньої творчості безліч інтеграційних зв'язків. Це позначається на використанні євангельських сюжетів, які знаходять гуманістичне трактування у неперевершених творіннях Санті Рафаеля і вишукано-піднесеному характері мес Палестріни; засвоєнні й осмисленні найважливіших засобів поліфонії, зокрема принципів простого і складного контрапункту, канону, імітації, котра проводиться у всіх голосах й сприяє створенню об'ємності звучання, що аналогічне перспективі у живописі; виявленні інтересу художників до точних знань, математичного вираження пропорцій і перспективи у картинах і дослідженнями композиторами особливостей і властивостей звукового матеріалу, виявлення закономірностей технічної сторони музики; у

виявленні симпатій художників до фарб, що не змішуються, і прагненні композиторів до використання чистих тембрів хорових голосів у музичних творах.

У епоху Відродження в різних країнах Європи складаються композиторські школи, серед яких провідні – франко-фламандська (нідерландська) та італійська (римська і венеціанська).

Основні жанри поліфонічної музики Відродження – це «великі три М»: Меса, Мотет, Мадригал, характерними рисами яких є монументальність, стриманість, піднесеність, зосередженість, які органічно поєднуються з емоційною щирістю. Літургійне призначення, багаточастинність, об'ємність, діатонічність, упорядкована мелодика, урівноважена ритміка, простота співзвуч, використання *cantus firmus*, виконання а *capella*, досконала імітаційна техніка, інтонаційна єдність, виконавський склад (хор хлопчиків і чоловічий хор) максимально споріднює музичний образ з художніми шедеврами Санті Рафаеля, Сандро Боттічеллі, Леонардо да Вінчі.

Трактування релігійних тем у мадригалах, магніфікатах, месгах визначалися гуманістичною позицією, чистотою звучання, піднесено-шляхетною стриманістю, стрункістю, пропорційністю музичної форми, духовним змістом, використанням мінімуму музичних засобів, досягненням максимуму художньої виразності, нескінченністю у найтихіших звуках, прозорій діатонічній гармонії, що приблизно через два сторіччя з новою художньою силою і новою мовою прозвучить у творах Й. Баха, «безсмертного бога гармонії», у творчості якого повно виявилась поліфонія вільного стилю – *ars-nova*.

Філософічність музики Й. Баха виявляється у зверненні до людини, таємних глибин її почуттів і думок, відображення художньої і моральної правди в змісті музичної форми.

Людяність – художньо-образна сфера Баха, або іншими словами «Іліада звичайної людини», за словами Герцена, внутрішня сила музичної думки, поліфонічна неперевершеність, досконалість музичного мислення, «створення унікально-нового синтезу – органічної єдності й водночас контрастності, що створює високохудожній «диптих».

Західноєвропейська музична культура XVII–XVIII ст., яка розвивалася на засадах раціоналізму та просвітництва, виробила і сформувала нові методи художнього світогляду і пізнання, засоби відображення навколишнього світу, що привело до виникнення різноманітних за жанрами і тематикою нових музичних форм. Гнучка система нотного запису, що сформувалася в епоху Відродження, винайдення нотодрукування сприяло розвитку музичної освіти. Музика стає ознакою правильного виховання й гарного тону, визнається як засобом впливу на внутрішній світ людини, формування її естетичного смаку.

Ці принципи музичної педагогіки розкриваються вже в навчальних книгах, опублікованих у XV – на початку XVI ст. У XVI ст. в Україні широко використовуються ноти. Передові музичні діячі виступають проти схоластики в музичній освіті. Значна увага приділяється теоретичним основам музики, музичній грамотності, композиторській майстерності, імпровізації та музикуванню, поєднанню теоретичних знань із музично-виконавською практикою. Популярними були друковані збірки святкових пісень – ірмологіони. Реформована музична писемність і друкована публікація музичних записів, книг з нотними прикладами створили передумови, що сприяли значному розвитку професійної музичної освіти. Нотну грамоту вивчають студенти колегіумів, шкіл.

В Україні в XV–XVI ст. основними осередками музичної освіти були братства. Братські школи в Києві, Острозі, Львові та інших містах готували кваліфікованих музикантів-регентів і співаків церковних хорів. Великого значення в розвитку музичної освіти набула Київська братська школа, характерною особливістю якої було залучення всіх учнів до мистецтва хорового співу. Перший щабель навчання проходили ті, хто був виконавцем, хористом, другий щабель призначався для тих, хто мав стати керівником хору (регентом) або композитором. Вимогою Львівського братства, пише П. Козицький у книзі «Спів і музика в Київській академії за 300 років її існування» [10, с. 21], було: підготувати досвідчених регентів та співаків і з їхньою допомогою піднести на рівень сучасності художньо-технічний компонент церковного співу, його репертуар та виконання; створити взірцевий хор. У братських школах, які «запровадили церковний спів як самостійний та один із чільних предметів викладання та вивчення», обов'язковим було навчання не тільки хорового співу, а й музичної (нотолінійної) грамоті («київське знамя»). Про це свідчать дослідження істориків та мистецтвознавців, зокрема П. Козицького, В. Аскоченського, Ф. Титова, Д. Разумовського, С. Голубєва, Д. Вишневського, Є. Мединського.

У книзі Є. Мединського «Братські школи на Україні і Білорусії в XVI–XVII ст.» зазначається, що в статуті Львівської братської школи у дванадцятому параграфі написано про те, що вчитель має викладати матеріал «від граматики, риторики, діалектики, мусики і від інших «внешних» поетів. Значна увага приділялася композиторській техніці, мистецтву музикування й теорії композиції, про що свідчить величезна кількість «православних духовно музичних партес, що їх за реєстром самого тільки Луцького братства 1697 р. було 373 номери!» [10,

с. 29]. Навчання музики в другій половині XVII ст. відбувалося за шкільними посібниками, які свідчили про високий рівень музичних знань («Наука всея мусикии, аще воздвижает разуміти в кіевское знамя и пініе согласное и чинносочиненное») [10, с. 29].

У вищих школах готували співаків при кафедральному соборі, тому обов'язковим було проходження учнями хорової практики, основ композиції і мистецтва музикування. Не можна не сказати й про мистецтво складати вірші на знайомі українські мелодії, і навпаки, на власні музичні твори, які виконувалися самими учнями на різні свята, набували популярності й надалі ставали народними піснями, кантами, псалмами й думами України.

Виникнення музичних цехів в Україні, зокрема в Києві, Кам'янець-Подільському, Прилуках, Львові, підняло музичну освіту на більш високий рівень. Статути цехових музикантів свідчать, що у сферу їх діяльності входило побутове обслуговування міського населення, виступи по навколишніх селах. Серед цеховиків «зустрічалися люди музикально грамотні, з композиторськими даними; вони забезпечували цех своїми творами» [29, с. 95]. Учні повинні були обов'язково грати на кількох інструментах, вивчати сольний спів і теорію композиції, що сприяло розвитку й удосконаленню професійної теоретичної і виконавчої майстерності музикантів. Після закінчення навчання найбільш здібні учні залишалися на викладацькій посаді на три роки.

XVII ст., як свідчать історики, – це сторіччя виняткового культурного впливу України на Північну Русь, безперервного музично-співацького потоку, що ринув з Півдня до Росії [10, с. 73]. Своєрідною скарбницею величезних запасів співацького й голосового матеріалів була Києво-братська колегія.

Слід зазначити, що учні братських шкіл, колегіумів, а згодом і Київської академії брали участь у вертепному дійстві, що виникло наприкінці XVII – на початку XVIII ст. Це надавало їм можливість вдосконалювати свою вокальну, інструментальну, композиторську та акторську майстерність, оскільки вертепні вистави відзначалися послідовним розгортанням сюжету при головній ролі музики, розподілом ролей, акторською грою, наявністю декорацій і костюмів. Авторами музичних номерів, акторами й виконавцями (ляльководами, співаками, інструменталістами) були самі учні.

Характерною особливістю музичної освіти цього періоду є: викладання хорового співу в братських школах як обов'язкового шкільного предмета; значна увага музичній грамотності, вивченню основ композиції, хоровому співу і музичному виконанню, що були поширені також у домашньому побуті учнів.

Висока хвиля суспільного руху ознаменувалася характерними змінами в усіх видах мистецтва, яке через епоху бароко й «старого» класицизму прийшло спочатку до ряду нових «проміжних» течій, а потім – до революційного класицизму XVIII ст. Найбільш чутливою до змін виявилася музика, засвоївши драматизм тематики, бурхливі пристрасті, динамічний розвиток думки, різні контрасти. У результаті народжуються великі циклічні форми, опери, ораторії. У вокальну та інструментальну творчість проникає народна пісня, масові жанри активно впливають на симфонічні й оперні твори.

Друга половина XVII – початок XVIII ст. – один з найплідніших періодів в історії української музичної культури й освіти. У цей час значного розвитку набув музичний фольклор, і всередині XVIII ст. сформувався його основний класичний фонд, що є великим надбанням українського народу.

Найвищим досягненням національного мистецтва став розквіт багатоголосної церковної музики барокового стилю, яка за своїм високим художнім рівнем, національною самобутністю не поступалася українській бароковій літературі, архітектурі та малярству. Цей спів в Україні називали партесним (від лат. Pars – частина, участь, партія), і така назва збереглася до наших днів. Виникла велика кількість партесних творів, у яких митці не тільки майстерно демонстрували композиторську техніку концертного стилю західноєвропейської та польської церковної музики, а й насичували її народними інтонаціями та наспівами. У багатоголосому викладі українські композитори орієнтувалися на чотириголосу акордову вертикаль, яка може подвоюватися і потроюватися. У партесній музиці яскраво виявилися барокові стильові риси, зокрема, об'ємне відчуття й ефект різнотембрового простору в жанрі партесного концерту, що досягалося його багатоголосною фактурою, колористичним зіставленням голосів, їхнім імітаційним проведенням.

Наголосимо, що помітну роль у поширенні багатоголосного партесного співу відіграли братські школи. Цей напрямок презентували композитори Є. Завадовський, М. Замаревич, І. Зюска, І. Календа, К. Коньовський та ін. Партесний спів, «київський розспів» відзначався стриманістю образного ладу, гармонійністю і простотою. Багаті надбання барокового партесного концерту, високий рівень хорового виконавства зумовили значні досягнення в галузі музичної освіти в другій половині XVIII ст.

У другій половині XVII ст. центром музичної освіти стає Київська академія, у надрах якої формувалася нова, досконаліша форма музичного мистецтва, поширювалися здобутки західного музичного мистецтва, упроваджувалися нові інтонаційні формули українського церковного багатоголосся. Незважаючи на

історичні події, тяжкі випробування, що тяжкі випробування випали на долю українського народу (повстання Богдана Хмельницького, 1648; спалення литовським гетьманом Яном Радзівіллою Києво-Подолу; міжусобна козацька війна), які гальмували й несприятливо позначалися на розвитку освіти, і музичної зокрема, відбулася реорганізація навчального процесу в Київській академії, яка передбачала обов'язкове введення до програми навчання церковного співу та заснування академічного оркестру. Історики зазначають, що навчання гри на музичних інструментах поки що не входило до предметів навчального циклу, й інструментальної музики студенти академії навчалися самостійно. І тільки 1801 року митрополитом Гавриїлом було запроваджено оркестровий клас як навчальний предмет: «... рекомендуем академическому правлению сыскать учителя таковой музыки и призапасив нужные инструменты для занятия праздного времени с пользой, захотитъ желающих Академии учеников к упражнению в оной» [10, с. 54].

Особливого значення тут набуло хорове мистецтво, що пояснюється задумом академії як духовного навчального закладу. Музичні дисципліни входять до складу фундаментальних, а іспити з музичних предметів були для учнів старших класів обов'язковими. Важливим є те, що набуті музично-виконавські вміння, майстерність композиції і музикування випускники академії повинні були підтвердити складанням восьмиголосного музичного твору на власний текст і доборою до нього музичного супроводу.

Особлива увага приділялася музичному виконавству, зокрема хоровавому, інструментальному, до якого належить і оркестрове виконання. На необхідність і важливість не тільки навчатися інструментального мистецтва, а й навчати інших вказував ректор академії Ф. Прокопович (1681–1736) [25].

Важливими формами й методами творчого розвитку вихованців академії уважалася музичне оформлення вистав та участь у них, добір репертуару для хору й оркестру, складання власних музичних творів і віршів. Чимало випускників академії в різні періоди стали відомими диригентами та вчителями музики (Й. Мохов, В. Сербжинський, С. Лободовський, Г. Баранович), які склали «Правила для нотного співу».

З розвитком партесного співу почали з'являтися теоретичні посібники, які давали необхідні знання з теорії написання цієї музики та її співу. Важливого значення для розвитку музично-теоретичної і музично-виконавської підготовки набули праці М. Дилецького. Його відомий методичний посібник «Спосіб до заправи дітей» і перший у Східній Європі теоретичний трактат вищої композиторської майстерності «Ідея граматикии мусикійської» (1679) спрямовані на вдосконалення й поглиблення музично-теоретичних знань, формування професіоналізму українських педагогів-композиторів. М. Дилецький – композитор, творець партесної музики, теоретик, педагог.

Посібник для композиторів, що творили партесну музику, та для співаків-хористів, які її виконували, складається із шести частин. У першій частині, яка має назву «Муסיкийнаго художества обучение», М. Дилецький знайомить з музичною грамотою, нотами, знаками. У другій частині викладено вчення «о літерах основательных, о ключі, клавишах и такті, о согласіи літер, о секстах и диспозиціи». Третя частина містить «правила изобретения»; четверта – «о противоточии» (контрапункт) до понять про фуги; п'ята – розкриває сутність інтервалів; шоста – «об оставшихся речениях». «Грамматика» М. Дилецького – перший з музично-теоретичних трактатів, що докладно розкриває суть лінійної, нотної системи, партесного співу і партесної

композиції, узагальнює музично-теоретичні знання, встановлює термінологію, що утвердилась в теоретико-педагогічній практиці шкіл і композиторів й використовувалась в творчій діяльності композиторів, виконавців, регентів другої половини XVII й початку XVIII століття.

М. Дилецький виступав на захист «вільних» прийомів музичної композиції, визначав музичну творчість, як мистецтво творче, живе, емоційне. Музична творчість, наголошував композитор, здатна впливати на емоційний стан людини, надихати її, викликати живі почуття і настрої. Зазначаючи, що якісне художнє виконання, музична практика, художнє відчуття, слухацький досвід є критеріями оцінки майстерності виконавця. Особливу увагу у своїх працях М. Дилецький звертає на особистісні якості вчителя, зокрема на високу відповідальність, якість його підготовки до процесу навчання, що повинно бути методично продуманим, доброзичливим і щирим [6].

Отже, реформована музична писемність і грамотність, розвиток нотодрукування, музичних книг, нотної літератури створили передумови, що значно полегшували й удосконалювали процес музичного навчання та освіти, сприяли передачі музичного досвіду наступним поколінням.

Зусилля музичної педагогіки цього періоду спрямовувалися на формування музиканта нового типу, що поступово завойовує провідне місце в музичній культурі, – освіченого музиканта-практика, який з дитячих років удосконалювався в хоровому співі, грі на органі та інших музичних інструментах, у музичній теорії й мистецтві складати музику і в подальшому продовжував займатися різноманітною творчо-виконавською діяльністю.

1.3. Композиторське мистецтво другої половини XVIII ст. – початку XXI ст.

Наступний період становлення і розвитку музично-творчого виконавства з другої половини XVIII ст. характеризується удосконаленням способу запису партитури, розквітом системи мажоро-мінору, усвідомленням акорду як цілісного виражального елемента музичної мови привело до виникнення музичних форм і жанрів вищого рівня сприйняття і мислення, наприклад, таких як класичне сонатне алегро (форма), симфонія (жанр).

Музика набуває здатності виражати не тільки емоції і почуття, а й музичні ідеї, стверджувати своїми засобами виразності такі естетичні цінності як Добро і Зло, Свобода, Любов. У західноєвропейській культурі це яскраво виявилось у творчості представників Віденської класичної школи (XVIII – поч. XIX ст.), що сформувала новий метод музичного мислення – симфонізм. Саме у творчості віденських класиків викристалізувався також важливий історичний феномен – трансформація клавірної літератури в літературу власне фортепіанну [9, с. 55], означилась перспектива кардинальних еволюційних напрямів художнього мислення композиторів наступних епох, кристалізація камерного стилю, зокрема жанру струнного квартету, який характеризувався сміливим використанням гомофонії, народністю інтонацій, оновленістю музичної мови, віртуозністю інструментальної техніки і мелодичною досконалістю.

Період із середини XVIII ст. до початку XIX ст. музикознавці вважають золотою добою української духовної музики. Кульмінаційним злетом української духовної музики стала творчість вихованців академії М. Березовського, Д. Бортнянського, А. Веделя, духовні твори яких своїми

коренями сягають української народної піснетворчості й донині мають велику силу художнього впливу.

В Україні у XVIII ст. музичною столицею Лівобережжя став Глухів, а відомим осередком музично-виконавської підготовки – Глухівська школа, яка мала назву «Школа співу та інструментальної музики», де вивчали вокал, гру на скрипці, флейті, гусях, арфі. Значна увага в школі приділялася мистецтву гри на струнних інструментах, а також читанню з аркуша: «...сыскав искусных мастеров из иностранных и из малороссиян, велеть из оных же учеников обучать и струнной музыке, а именно: на скрипнице, на гусях и бандуре, дабы могли на оных инструментах с нот играть» [25].

Більшість випускників Глухівської школи, Академії та братських шкіл потрапляли за традицією до Москви й Петербурга. Так, половину хористів царської капели склали вихідці з України, що може свідчити про високу вокально-хорову культуру, художньо-виконавську підготовку учнів і професіоналізм учителів цих закладів.

У хоровому виконавстві другої половини XVIII ст. важливим чинником стає творчість композиторів, що позначена індивідуальними стильовими рисами. Новий стиль церковної музики в Україні розпочав композитор Андрій Рачинський (1729 – 1800), який здобув освіту у Львові й там же був диригентом єпископської капели. 1753 р. Рачинський переїхав на Лівобережну Україну й упродовж десяти років служив придворним капельмейстером гетьмана Кирила Розумовського в Глухові.

Варто зосередити увагу на тому, що наприкінці XVIII ст. (1799) відкривається клас нотного співу, що може свідчити про розвиток нотної грамотності, теоретичних знань студентів академії. Першим учителем академічного нотного класу був

Георгій Баранович, який склав підручник «Правила нотного та ірмологійного співу». Крім цього, на чолі хорів стояли студенти-регенти, які розучували із хористами церковні твори й набували практичних умінь. Отже, знання основ композиції, музична грамотність, композиторська практика, художність виконання, досконалість хорового співу, набули значення в музичній освіті цього періоду.

Визначну роль у музичній освіті відіграли університети, зокрема Харківський (заснований у 1805 році), які хоча й не готували професійних музикантів, але викладання музичних дисциплін входило до навчального плану, а якість музично-виконавської підготовки студентів сягала рівня фахової. Тут діяв факультет «красних мистецтв». Серед педагогів були відомі музиканти – теоретики, композитори (А. Барсицький, І. Витковський, Л. Лозинський, Я. Зенкевич та ін.). Студенти одержували ґрунтовну музичну підготовку, брали участь у концертному житті міста, виконували складні оркестрові й хорові твори, складали свої власні.

Отже, братські школи, колегіуми, Київська академія, Глухівська школа, музичні класи при Харківському колегіумі, університети готували кваліфікованих музикантів, які брали участь у розвитку музично-театрального та музично-концертного життя міст [29, с. 194].

Перша половина XIX ст. характеризується зростанням інтересу до музично-теоретичної думки. З'являються ґрунтовні праці, у яких розкриваються закономірності музичного мистецтва, його виховна та пізнавальна сила, з'ясовуються важливі питання музичної освіти. Однією з таких праць є «Теорія музики» Г. Кальве у двох томах, видана в Харкові 1818 року. Її мета – надати аматорам музики засоби для кращого розуміння музичного мистецтва. Визначаючи роль музичного мистецтва у

формуванні емоційно-почуттєвої сфери, Г. Кальве акцентує увагу на важливості таких особистісних якостей учителя музики, як освіченість і ерудованість, володіння мовною культурою, що є необхідними умовами його успішної педагогічної праці [25].

Характерною рисою ХІХ століття стало прагнення долучити дітей до професійної культури хорового співу. В цей час продовжують свою діяльність консерваторії, академії, школи.

У першій половині ХІХ ст. в Англії з'явилася праця Дж. Кервена «Стандартний курс уроків та вправ за методом Тонік Соль – Фа навчання музики», яка по суті являє собою першу систематичну школу хорового співу.

Свідченням усвідомлення впливу музичного мистецтва на формування особистості є те, що вивченню виконавських і музично-теоретичних дисциплін приділялась значна увага. Наприклад, у Колегії П. Галагана вивчали та історію музики, а також спів, що, на думку фундатора Колегії, сприяло розумовому і моральному розвитку. Елементарні музичні знання надавалися і в Київському інституті шляхетних дівчат, заснованому 1836 року. Навчання музики здійснювалося протягом усього строку навчання (6 років) за спеціальною «Програмою музичного курсу в інститутах Відомства закладів Імператриці Марії». Заняття розподілялися таким чином: хоровий спів – 6 годин на тиждень, церковний спів – 2 години, інструментальна гра – 4 години [1, с. 108]. У цьому документі також розкрито сутність та основні положення музично-педагогічної освіти того часу, основною метою якої була підготовка вихованок до викладання й проведення музичних занять.

Яскравим прикладом музичної освіти були педагогічні навчальні заклади (учительські семінарії та учительські інститути), де важливим складником професійної підготовки майбутнього педагога вважалося оволодіння мистецтвом

хорового співу, основами теорії музики і сольфеджіо, грою на музичних інструментах. Істотне місце відводилося виконавському мистецтву, зокрема хоровому та інструментальному. Так, до навчального плану 1-ї Київської чоловічої гімназії, в якій працював відомий педагог-піаніст Шмідтдеберг, була уведена гра на музичних інструментах, що давало змогу створити симфонічний оркестр у цьому закладі. 1893 року викладач музики при Київському інституті шляхетних дівчат С. Блюменфельд відкриває музичну школу, до якої могли вступати всі діти, яким виповнилося сім років. Програма школи передбачала викладання гри на фортепіано, скрипці та інших музичних інструментах, а також теорії музики, сольфеджіо, сольного і хорового співу та гри в ансамблі. Курс навчання тривав чотири роки. Цікавим є те, що з листопада 1893 року при музичній школі почали діяти драматичні курси, а з лютого 1897 року – оперний клас.

Провідною в музично-педагогічних системах кінця ХІХ – початку ХХ ст. стає ідея комплексного виховання. Важливим етапом була діяльність педагогів-композиторів: М. Лисенка, М. Леонтовича, С. Смоленського, К. Стеценка, В. Верховинця, Б. Яворського, які розробляли нові форми й методи навчання, спрямовані на формування в учнів емоційного сприйняття, самостійності художнього мислення.

Відомим педагогом, який започаткував викладання теорії музичного навчання і виховання був С. Смоленський. Він упроваджував конкретні методи розвитку навичок сприйняття на слух і ансамблевого виконання на слух. У процесі вивчення музичного твору він акцентував увагу на принципах «осмислення співочого процесу» (свідомість), «емоційного мислення» («робота творчої уяви»), «добору теоретичних понять». При цьому приділяв значну увагу вмінню вчителя розвивати в учнів

самостійність музичного мислення, створювати атмосферу емоційної зацікавленості, наголошував на значенні таких особистісних якостей, як відповідальність, висока вимогливість і максимальна віддача [15, с. 104].

Оригінальну систему комплексної музичної освіти створив М. Лисенко, у якій набуття технічних навичок спрямовувало на формування свідомого сприйняття й виховання культурного, розвиненого музиканта. Особливого значення набуває його цикл «Молодощі», у якому пісенний матеріал доповнюється історичними відомостями про конкретний музичний твір, а пропоновані сценічні дії, ігри й танцювальні рухи сприяють розвитку творчої, емоційно-образної та артистичної сфер особистості. Творча педагогічна та музично-просвітницька діяльність М. Лисенка, зокрема створення у Києві Музично-драматичної школи, заклала фундамент для підготовки музично-педагогічних кадрів. В системі навчання цього закладу важливе місце відводилося вивченню таких музично-виконавських дисциплін, як оркестрове та хорове диригування, сольний спів, хоровий клас, а також культурологічним та мистецтвознавчим дисциплінам – естетиці, історії культури, літератури та ін. 1918 року на базі цієї школи було створено Музично-драматичний інститут, художні та педагогічні принципи якого позитивно вплинули на розвиток музично-виконавського мистецтва в системі вищої освіти.

Особливий внесок у розвиток творчих здібностей належить М. Леонтовичу (1877–1921), який розробив теорію поєднання кольору й звучання музичного твору як однієї з найважливіших умов цілісного сприйняття музичного образу. Для цього він створив власну систему демонстрації музичного матеріалу, що ґрунтується на співвідношенні світлотіней і кольорів із музичними звуками. Кольорові світлові зображення

супроводжували виконання хорових творів, що посилювало емоційне сприйняття слухачів. М. Леонтович осмислював ідею кольорового сприйняття музики не тільки як митець, а насамперед, як педагог, наголошував на важливості викладання музики в єдності з іншими видами мистецтва, зокрема живописом, з науковими та загальнохудожніми знаннями, мріяв про організацію музичної освіти, яка охоплювала б дітей з перших кроків їхнього перебування в школі.

Привертають увагу педагогічні ідеї К. Стеценка (1882–1922), які співзвучні новаторським принципам М. Лисенка. Пропагуючи комплексне навчання, педагог пропонував розвивати вокальні здібності у тісному зв'язку з нотною грамотою, ставить питання про активізацію творчих завдань, здійснення контролю за самостійною роботою, введенням новаторських форм навчання, спрямованих на розвиток аналітичного мислення.

XX століття – це епоха надзвичайно загострених суспільних протиріч і найбільших соціальних потрясінь. Наукові відкриття і науково-технічна революція змінили традиційні уявлення про навколишню дійсність. У зв'язку з цим змінюється і сама людина, її уявлення про те, що в мистецтві прекрасне, а що потворне, її ставлення й розуміння навколишнього світу.

Незважаючи на складний і суперечливий розвиток музичної культури XX століття, музика цього часу, як і інші види мистецтва, створила справжні художні цінності, використовуючи художні традиції попередніх епох і здійснюючи свої, сміливі, новаторські експерименти в галузі художнього синтезу. Перед митцями постала проблема відображення динамізму епохи, гострих соціальних проблем, пошуку нових інтегративних засобів, нових форм відображення навколишнього життя, внутрішніх емоцій і почуттів.

«Інтонаційний словник епохи» (за Б. Асаф'євим) кінця XIX – початку XX століття характеризується змінами художнього мислення, синтетичністю, що зумовлено інтеграційними процесами техногенної сучасної цивілізації, полістильовою мозаїкою музичної творчості, жанровою різноманітністю, неоднорідністю, виникненням нових напрямів і стилів, відбиттям духу епохи засобами оновленого «інтонаційного словника» у всіх видах художньої творчості. Розвивається жанр мелодекламації, утворюючи синтез музики і слова; унікальне поєднання хореографії, музики і живописної пластики демонструє жанр балету.

Оновлення «інтонаційного словника» епохи XX ст. яскраво виявилось в музичному мистецтві. Це позначилося на характері образної мови, посиленні дисонантності, послабленні функціональних зв'язків, появою нових ритмо-формул, акордів нетерцієвої побудови, використанням змішаних гомофонно-поліфонічних форм викладу.

Інтеграція наук дала змогу по-новому подивитися і на взаємодію і взаємозумовленість суто творчого та виконавського процесів, виокремити їхні спільні та іманентні риси. Музична практика свідчить, що зникає розмежування творчості композитора і виконавця, вони перебувають у тісному нерозривному зв'язку. Виникає синтетичне мистецтво джазу, сучасні композиторські техніки (алеаторики), музиканти звертаються до історичних джерел і народних традицій виконання, що приводить до зростання зацікавленості мистецтвом імпровізації, орнаментування, створення концертних каденцій, варіювання, використання різних видів художнього синтезу тощо. Здатність до самовираження через засоби імпровізаційної техніки виявляється і в живописі, неповторно-індивідуальному світосприйнятті і світобаченні митця.

У творчості композиторів превалює стилізована модальність, що передбачає використання стародавніх ладів народної музики. Таким прикладом можуть слугувати поліфонічні твори А. Хачатуряна, О. Мессіана, Е. Бальсіса, В. Торміса, Д. Шостаковича, М. Равеля, зокрема його Фуґи з «Гробниці Куперена» (1914–1917), яка вражає своїм стриманим, сумним звучанням, що забарвлюється використанням дорійського та еолійського ладів, створює характер, що відповідає назві твору.

Модальність, полімодальність, додекафонія (атональна музика), посилення лінеарності і поліфонічної аперіодичності, нові форми акцентної й безакцентної ритміки, посилення формотворчого значення ритму – ритмічна імітація і канон, ритмічне поліостінато, нова звуковисотність, характерна розірваність, ламаність мелодійної лінії, підвищена емоційність, близькість до мовленнєвих інтонацій, нестійкість звучання, різкі перепади звучності, використання людського голосу як музичного інструменту – ознаки, які характеризують мистецтво ХХ ст. (А. Шенберг, А. Берг).

У першій половині ХХ ст. з'являється художній напрямок – неокласицизм (С. Прокоф'єв, П. Хіндеміт, М. Равель, І. Стравінський, К. Шимановський, Д. Шостакович). Його послідовники протистяли модерністським пошукам, продовжували розвивати кращі традиції музичного мистецтва попередніх епох, намагалися відійти від гострих проблем сучасності, виявляли інтерес до національного музичного фольклору та творчості композиторів минулого, тем античної міфології, середньовічних легенд, екзотики Сходу («Іспанська рапсодія», балет «Дафніс і Хлоя» М. Равеля (1875– 1937); «Міфи», «Маски» К. Шимановського (1882–1937).

У 50-х рр. з'являється рок-музика, електронна музика, для якої характерне технічне втілення, посилена гучність, своєрідний зв'язок виконавця і публіки. Поєднанню різних музичних жанрів сприяв розвиток звукозапису, що відкрив можливість для роботи із семплами, тобто використанню і поєднанню в рамках однієї музичної композиції різних вже записаних звуків. Така техніка музичного письма, використання «алюзії», «цитування музичного матеріалу», запозичених музичних тем у композиторів попередніх епох, знайшла своє втілення в інструментальних творах Д. Шостаковича. А. Шнітке, Л. Беріо.

XX століття уславилось іменами відомих педагогів-музикантів, майстрами української виконавської (Г. Ходоровський) і композиторської шкіл (Р. Глієр, Л. Ревуцький, Б. Лятошинський, С. Людкевич та ін.). Самобутній і неповторний стиль цих композиторів характеризується психологічною глибиною і експресивною насиченістю, правдивим втіленням життєвих реалій в музичних образах.

У цей період прозвучало ім'я Лесі Дичко, Ігоря Шамо та інших композиторів, твори яких характеризувалися глибоким емоційним змістом, багатою гамою людських переживань, індивідуальним баченням навколишнього світу. Своєрідність й інтеграційність художнього мислення виявилися в органічному взаємозв'язку народних джерел і сучасних форм композиторського письма, поєднанні різних типів багатоголосся – народно-підголоскової поліфонії (гетерофонія) з контрастними і класичними формами імітаційної поліфонії.

Остання третина XX ст. в музичному мистецтві ознаменувалася виникненням постмодерністського напрямку, для якого характерним стає взаємозв'язок і взаємопоєднання різних музичних стилів і жанрів (полістилістика), зокрема «високого мистецтва» і кітчу. Музичне мистецтво стає видовищем,

продуктом масового споживання, індикатором групової ідентифікації, знаком, що допомагає визначити свою причетність до тієї чи іншої субкультури.

Цей період характеризується появою нових технік композиторського письма (серіальність, конкретна, електронна, алеаторика, мінімалізм), що синтезують різні способи художнього мислення.

Конкретна музика передбачала використання у музичних композиціях синтезу музичного звучання із шумовими та акустичними ефектами, звуками природи, голосу і виявилася у творчості П. Булеза, О. Мессіана, які вважали, що конкретна музика урізноманітнює й збагачує виражальні звукові можливості. Серіальна техніка музичної композиції (тотальний серіалізм) детермінується принципом серійності, що розширюється на всі засоби музичної виразності: звуковисотну, тембральну, ритмічну, динамічну, артикуляційну. Електронна апаратура (синтезатори) замінила живе звучання музичних інструментів. Техніка композиторського письма спростилася засобом використання математичних алгоритмів, формул, фізичних законів Я. Ксенакіса (серіальна музика) і випадковістю (алеаторика).

Значно актуалізується проблема синтезу мистецтва і техніки, завдяки якій розширюються виразові можливості різних видів мистецтва. У театральних виставах режисерська майстерність і театральна гра доповнюється музичним оформленням вистави, використанням лазера, слайдів, топографії. Музичне мистецтво кінця ХХ – початку ХХІ ст. доповнюється шумовими елементами та урбаністичним звучанням.

Наприкінці ХХ ст. виникає синтетичний вид творчості – мульти-медіа-продукція, різноманітні форми медіа-мистецтва

(відеокліпи, відеоінсталяції, відеоскульптура), що сприяє розширенню меж пізнавальних можливостей, зберігаючи при цьому самостійність, своєрідність і неповторність кожного з них. Виокремлюються візуальні мистецтва, котрі об'єднують традиційні образотворчі мистецтва і новітні медіаційні й інформаційні. Виникає така дефініція як акціонізм, різновидами якого є процесуально-видовищні мистецтва такі, як хепенінг і перформанс. Хепенінг, який виник у 50-х роках ХХ ст. як форма театрального мистецтва, містить елементи імпровізації, гумору, фольклору, сценічної дії. Перформанс умовно називають театром візуальних мистецтв, оскільки він містить елементи хореографічного і музичного мистецтва, пантоміму, поезію, відео, кіно.

Особливості розвитку художньої культури, науково-технічного прогресу відповідно визначали і зумовлювали зміст музичної освіти, організацію навчального процесу і технологію музичного навчання.

Повернемося до початку ХХ ст. Музичній освіті приділялася значна увага в ліцеях, гімназіях, приватних школах, учительських семінаріях, колегіумах, жіночих інститутах, у яких коло музичної діяльності було широким і різнобічним. Так, сюди належить навчання сольного й хорового співу, гра на окремих інструментах, ансамблеве виконання, мистецтво музикування й композиції (створення й добір акомпанементу до хорів, кантат, що виконувалися на різноманітних урочистостях), проведення музичних вечорів і відкритих іспитів, що сприяло розвитку художніх якостей і надавало найздібнішим студентам належної артистично-виконавської практики.

Важливе значення надавалося комплексній музичній підготовці учителів музики. Критеріями професійної підготовки вважалися якісна музично-виконавська і музично-теоретична

підготовка, художньо-технічна майстерність, історико-теоретична грамотність. Так, у Кременецькому ліцеї регулярно проводилися іспити претендентів на звання викладачів шкіл, приватних пансіонів, домашнього навчання дітей. Як приклад К. Шамаєва наводить деякі висновки комісії: «...У грі на фортепіано виявила знання музики, добру школу, технічну зрілість у виконанні великих п'єс, при цьому знайома з творчістю славетних піаністів»; «...Виявила в теорії чудові знання нових авторів. Гра зі смаком, в стилі нового методу»; «...В теорії, а також у практичній грі виявила себе доброю виконавицею, дотримує експресії у грі, добре знайома з музичною літературою» [25, с. 52].

Основними принципами музичної освіти стали такі: кваліфікаційне виконання музичних творів, високий професійний рівень вокально-хорової підготовки, наявність глибоких історико-теоретичних знань і вмінь розкривати зміст музичних творів у процесі їхнього сприймання, здатність формувати творчі здібності учнів засобами різних видів музичної творчості, створювати таким чином творчу атмосферу.

Наукові концепції відомих педагогів, музикознавців зберегли своє значення і на сучасному етапі розвитку музично-педагогічної освіти, зазначав, що педагог-музикант у загальноосвітній школі не може бути «спецом» в одній будь-якій галузі музики. Він повинен бути і теоретиком, і регентом, на той же час й музичним істориком, і музичним етнографом, і виконавцем, що володіє інструментом, заглиблюватися у глибинні прошарки музичного твору, розуміти процес інтонаційного розвитку, завжди бути готовим спрямувати увагу в той чи інший бік.

Вагомими є висловлювання педагогів-музикантів про підготовку композиторів, які мають володіти вищим рівнем

музичного сприйняття, оскільки самі складають музику і створюють художні образи. Надаючи значної ваги проблемі власного творення, вони наголошували, що без виклику творчого інстинкту й виховання творчих навичок музично-просвітницька робота не досягатиме цілі, підкреслюючи цим самим соціальне значення композиторсько-виконавської творчості.

Творення музики може відбуватися у найпростішій сфері ритмоінтонацій і формоутворення («елементарна музика»), оскільки музичне творення не виявляється тільки у творенні «складних музик», воно значно різноманітніше й розгалуженіше, ніж здається. Основними компонентами у розвитку музичного мислення визначають музичний слух, вміння оперувати музичним матеріалом, аналізувати, порівнювати, синтезувати, встановлювати художні взаємозв'язки.

Уведення до програм музичних і загальноосвітніх закладів елемента творчості, зокрема й композиторської, стало актуальною педагогічною проблемою.

Композиторська творчість, зазначали педагоги-композитори, важлива для формування культури художнього мислення, допомагає досягнути зміст і процес формоутворення, висловити суб'єктивні відчуття й власне ставлення до навколишніх різноманітних явищ засобами музичної виразності, розвиває пам'ять, яка утримує в душі мелодії та пісні, спричиняє розуміння гармонії та високого почуття.

Кожен, хто у будь-якому виді мистецтва створив хоча б частинку свого, буде відчувати, любити і розуміти це мистецтво глибше й органічніше. Особливо це стосується вчителя музики, який має бути її роз'яснювачем, інтерпретатором (Б. Асаф'єв, Г. Нейгауз, Б. Яворський) і водночас музичним істориком, теоретиком, композитором, учителем сольфеджіо, гармонії, контрапункту, гри на фортепіано, володіти здатністю до

теоретичного осмислення твору в єдності змісту і форми, вміти «вслуховуватися в музику» і спрямовувати творчу фантазію учня, надавати процесу художнього сприйняття творчої осмисленості.

Привертає увагу педагогічна концепція Б. Яворського, українського музикознавця, піаніста, композитора, педагога-новатора, організатора мистецької освіти, сутність якої – «не вчити, а вчити мислити, спрямовувати процес навчання на активізацію процесів музичного мислення, виховання творчої особистості через сприйняття, інтерпретацію, творення музики, осмислення логіки розвитку музичної мови, її закономірностей, внутрішніх зв'язків, здатність розуміти мовну інтонацію музики та говорити з нею.

Виконавець, зазначає педагог, «повинен хвилювати слухача... Якщо він не хвилює, то це не художник, а професіонал-дидактик; його виконання не художньо-активне, а академічно-показове»; необхідно, щоб навчання виконавської майстерності було нерозривно пов'язане з розвитком музичного почуття й осмислення. Мислення виконавця є синтетичним – це єдність наукового, логічного, асоціативного і конкретного начал [27, с. 108–110]. Особливого значення Б. Яворський надавав розвитку асоціативного мислення виконавця, наголошуючи, що не можна мислити в галузі музики, не маючи бодай схематичного мислення в галузі архітектури, скульптури, живопису, мозаїки, поезії, прози, балету, танцю.

Розкриваючи творчо-виконавську естетику Б. Яворського, Л. Кузьоміна зазначає, що педагог визначав мислення та сприймання як взаємопов'язані поняття, оскільки активний процес мислення допомагає музикантові гостріше сприймати виконуване і, навпаки, уможлиблює подальший розвиток процесів сприймання, які, в свою чергу, стимулюють емоційно-образні враження музиканта, безпосередність переживання,

вміння передати виконуване «від себе», «як свою живу творчість». Особливою цінністю естетичної концепції вченого є розширення меж музичної діяльності, її зближення й взаємодія із суміжними науками: мистецтвознавством, культурологією, філософією, психологією, соціологією, фізіологією, «що не допускає механічного, формального, спрощеного до неї ставлення та формує соціально активну особистість у її творчому розвитку» [27, с. 111].

Важливим є те, що науковий аспект мислення педагог вбачав у вмінні виявляти основні загальнокультурні цінності певної історичної епохи, в умовах якої створювався той чи інший музичний твір, у розумінні закономірностей художньої творчості як відображення навколишньої дійсності, інтонаційної природи музичного мистецтва й надавав великого значення інтонації в процесі виконавської творчості, розглядаючи її як конструктивно-композиційну проекцію процесу мислення. Науковий аспект мислення, на думку вченого, надалі спонукає до активної дії логічний аспект, оволодіння художньою логікою музичного твору, сприйняття та розуміння його емоційно-образного змісту та художньої ідеї.

Слушною й актуальною є думка Б. Яворського про те, що не потрібно робити всіх музикантів композиторами, але необхідно, щоб кожен музикант зміг відтворити мовою свого мистецтва хоча б найпростіше вираження своїх думок. Елемент творчості, зазначає педагог, має увійти в програми всіх курсів, школа повинна вчити не тільки читати те, що написано, а й говорити свої власні слова. Тому у спеціальних класах цього вміння повинні навчати в аспекті майстерності виконання; у класах розвитку музичного слуху й художньої свідомості – різних видів музичного формоутворення; у класах слухання музики – вміння слухати не тільки думки інших, а й висловлювати свої власні.

Б. Яворський прагнув створити таку систему підготовки професійних музикантів, яка, насамперед, на відміну від музиканта-ремісника, сприяла формуванню виконавця-митця, здатного адекватно відтворити і донести до слухача художній образ. Тому у викладанні музично-теоретичних дисциплін, інструментальної підготовки, на предметі «Слухання музики» акцентувалося на значенні формування вмінь проникнення в художній образ, вивчення стилістики музичних творів. При цьому музично-теоретичні знання вважались необхідною передумовою накопичення знань, практичних умінь, художніх вражень, ланкою, що з'єднує в єдине ціле всі напрями художнього сприйняття: слухання музики, музично-теоретичний аналіз, виконання, творення.

«Композиторство», зауважували педагоги-музиканти, не є пільгою для особливо обдарованих, і ця помилка старої музичної педагогіки має бути виправлена, оскільки у більшості людей є потенціальні задатки композиторського дару. Ця думка, безумовно, є для нашого дослідження важливою, оскільки наголошує на значущості композиторсько-виконавської діяльності у музичній педагогіці на сучасному етапі (Б. Асаф'єв).

Великого значення педагоги надавали мистецтву імпровізації (вокальній та інструментальній) як варіативному потенціалу композиторської творчості, усвідомлюючи її роль у характеристиці стилю епохи, розкритті уявлень і художньо-стильових рис певної національної художньої культури, вивченні життя народу. Характеризуючи імпровізаційні можливості народних виконавців, Б. Асаф'єв зазначав, що їхня імпровізаційна майстерність виявлялася в «осмисленому відтворенні» мелодій як живої інтонації, її вокальної та інструментальної імпровізації гармонічних, колористичних, мелізматичних своєрідних комплексних звучань, раптових

вступів голосів або акордів. Особливого значення в імпровізації надавалося ритму, у якому відбивалася гостра спостережливість, самостійність, гумор, мрійливість, вдумливість, що у поєднанні з іншими засобами виразності (якнайтоншим нюансуванням, фігураційністю музичних інтонацій) становило основу для розвитку вищих форм інтонування і художнього мислення.

Пов'язуючи мистецтво імпровізації з композиторським мистецтвом, Б. Асаф'єв стверджував у своєму запитанні: «Хіба співак, що веде підголосок у народному хорі й викликає схвалення слухачів ловким «вивертом» голосу або знайденим тут же новим варіантом підголоску, – не «інстинктивний» композитор?» Володіння прийомами народного музикування, інтенсифікація наспіву за допомогою різнохарактерних підголосків, варіювання (колорирування і дімінуїрування) основного мотиву, складання верхніх і нижніх підголосків, перетворення одноголосної мелодії у двоголосну, використання легкої фігурації, забарвлення мелодії звучанням будь-якого інструмента, складання мелодії на заданий текст стимулює шлях до творчості, формує вміння музичної імпровізації, що сприяє активізації слуху, вираженню думок і почуттів про навколишній світ, прагненню самостійно художньо висловитися, виявити індивідуальність мислення, набути віри у власні творчі сили. Важливими є висновки педагога про те, що ці установки, безсумнівно, переносяться й на інші аспекти й галузі мислення і діяльності.

Такої ж думки дотримувались й інші педагоги. Так, у книзі «Шлях до музикування» читаємо тезу про те, що для правильного осягнення музики недостатньо тільки її виконувати, потрібно також вміти її складати; і якщо не навчитися одночасно того й іншого, то не можна її (музику) добре зрозуміти.

Оригінальні системи розвитку творчих здібностей особистості створили західноєвропейські педагоги-музиканти ХХ ст. Відома педагогічна система Е. Ж.-Далькроза (1865–1950, Швейцарія), яка ґрунтується на принципах комплексного вивчення сольфеджіо, музичної грамоти, імпровізації, евритмії, розвитку навичок вільного музикування, творчої фантазії на основі мелодико-гармонічних, метро-ритмічних та поліфонічних елементів; відомий метод Б. Тріčkова (1881–1944) болгарська «Столбїца» («Драбина»), що являє собою графічне зображення ладової системи і передбачає засвоєння системи ладових тяжїнь без вивчення нотної грамоти; система музичного виховання угорського композитора З. Кодая (1882–1967), що ґрунтується на гуманїстичній ідеї «музика має належати всїм», основоположними принципами якої є комплексний музичний розвиток, музична грамотність і освїченїсть, систематичнїсть занять; система музичного виховання К. Орфа (1895–1982), що полягає в «елементарному музикуванні» (термін Орфа).

Початок ХХІ ст. позначений тим, що представники рїзних галузей науки: філософи, мистецтвознавцї, соціологи, психологи, педагоги висувають на перше місце соціальнї духовно-світогляднї проблеми, аналізують системи чинникїв впливу і формування духовного світу особистості, що детермінується на сучасному етапі змїною прїоритетїв у співїснуванні традиційних і нових форм опанування цїнностей культури і мистецтва, виникненням і поширенням інформаційно-комп'ютерних технологїй, інноваційними змїнами в сучасній комунїкаційній ситуації, що виявляються у створеннї аудїо-візуальної індустрії планетарного масштабу, нових комплексних форм впливу, що суттєво позначається на духовній культурї кожної особистості, на культурї суспїльства в цїлому, а отже, й на освїті.

Ретроспективний аналіз становлення і розвитку музично-творчого виконавства у вітчизняному і зарубіжному освітньому просторі дає змогу дійти таких висновків:

– упродовж тривалого історичного періоду музична діяльність мала синкретичний характер у своїй первинній цілісності, зберігала взаємозв'язок між інтонаційними практиками створення і виконання музики і, не зважаючи на поступове виокремлення професій композитора (автора музики) і музиканта-виконавця як посередника між композитором і слухачем, до кінця XVIII – початку XIX ст. різнобічна діяльність музиканта поєднувала в одній особі композитора, виконавця, що яскраво виявлялося у творчості відомих композиторів і було нормою для музичної культури того часу;

– творчість композиторів XX – XXI ст. тісно пов'язана із виконавством. Крім того, композитори також були відомими педагогами і вчителями, володіли самобутністю інтерпретації, своєрідністю мислення, незалежністю художнього натхнення, що унікально поєднувалось і виявлялось у музично-педагогічній діяльності;

– упродовж всього розвитку музично-педагогічної думки творчо-виконавська діяльність (композиторська, інструментальна, вокально-хорова) розглядалась як могутній засіб соціалізації особистості, як засіб формування специфічного «суспільного духовно-емоційного досвіду»;

– використовуючи здобутки середньовічної, західноєвропейської музичної педагогіки і спираючись на традиції наявної з XVII–XVIII ст. вітчизняної музично-педагогічної системи, прогресивні музиканти-педагоги XIX–XXI ст. усвідомлювали необхідність вироблення самостійної педагогічної концепції, заснованої на засадах гуманізму,

демократизму, народності, спрямованої на розвиток духовно-творчої особистості, її індивідуально-творчого потенціалу;

– у зв'язку з інтеграційними тенденціями науки і мистецтва, сучасна мистецька практика все більші вимоги висуває і до вчителя музичного мистецтва, вимагає його універсальності, досвідченості, креативності, здатності володіти інноваційними технологіями, різними видами музично-виконавської творчості, використовувати їх у професійній діяльності.

Література:

1. Архимович Л. Музича культури України / Л. Архимович, А. Шреєр-Ткаченко, Т. Шеффер. 1961. 261 с.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник. К. : Академвидав, 2012. 256 с.
3. Брилін Е. Б. Формування навичок композиторської творчості у студентів музично-педагогічних факультетів : дис... канд. пед. наук : спец. : 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики і музичне виховання». К., 2002.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 367 с.
5. Горбенко О. Б. Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва : навч.-метод. посіб. Кіровоград, 2012. 84 с.
6. Дилецький М. Граматика музикальна. /Підготовка до видання О. С. Цалай-Якименко. К., 1970. 135 с.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. І. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Історія української культури / За загал. ред. І. Крип'якевича. К. : Либідь, 1994. 656 с.
9. Клиш В. Л. Про музику. К. : Україна, 1985. 351 с.
10. Козицький П. Спів і музика в Київській академії за 300 років її існування. К. : Муз. Україна, 1971. 147 с.
11. Лемішко М. М. Гармонія. Вінниця : ПП «Нова книга». Ч. 1. Діатоніка. 223 с.
12. Мазепа В. І. Художня творчість як пізнання. К. : Наук. думка, 1974. 213 с.

13. Матвеева Л. Л. Культурологія: курс лекцій. Навчальний посібник. К. : Либідь, 2005. 512 с.

14. Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів: (музична школа – училище – консерваторія) : збірник статей / упоряд. В. Самохвалов. К. : Муз.Україна, 1983. 98 с.

15. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки : теорія та історія. Суми : Наука, 2004. 210 с.

16. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. К., 2006. 188 с.

17. Основи художньої культури. / За ред. В. О. Лозового, А. В. Анучиної. Харків : Основа, 1997. Частина 1. Теорія та історія світової художньої культури. 320 с.

18. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний та методичний аспекти : [монографія] / за наук. ред. І. А. Зязюна. Чернівці: Зелена Буковина, 2009. 752 с.

19. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика мистецьких дисциплін : [навч. посіб.]. К. : Освіта України, 2008. 274 с.

20. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2011. 640 с.

21. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 358 с.

22. Світова художня культура : Від первісного суспільства до початку середньовіччя : Навч. посіб. / О. П. Щолокова,

С. В. Шип, О. Л. Шевнюк, О.М. Семашко. К. : Вища шк., 2004. 175 с.

23. Стратан-Артишкова Т. Б. Композиторсько-виконавська майстерність у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва / Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей. Збірник матеріалів Х-тих Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької. Чернівці : Зелена Буковина. 2012. Вип. 4. С. 592 – 594.

24. Стратан-Артишкова Т. Б. Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва. Монографія. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 448 с.

25. Українська музична спадщина : Статті. Матеріали. Документи / Заг. ред. М. М. Гордійчука. К. : Муз. Україна, 1989. 152 с.

26. Українське мистецтво в полікультурному просторі : навчальний посібник / За ред. О. П. Рудницької. К. : ЕксОб, 2000. 208 с.

27. Українське музикознавство : Серія 19 / Л. Кузьоміна // Про виконавську естетику Б. Яворського. К., 1984. С. 107 – 114.

28. Шевнюк О. Культурологія. К. : Знання-Прес, 2004. 353 с.

29. Шреєр-Ткаченко О. Я. Історія української музики. К., 1980. Ч. I. 200 с.

РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ КОМПОЗИТОРСЬКОЇ ТВОРЧОСТІ

Психологи твердять, що художня творчість, а отже, і композиторсько-виконавська, – це й досі незвідане, «психологічно таємниче явище» [1, с. 26]. Складну композиторсько-виконавську творчість супроводжують індивідуально-особистісні характеристики митця, який «бачить світ інакше, розкриває приховану сутність речей, рефлексує явища, яких не помічають інші люди, ... проникає в глибини своєї душі, щоб відкрити людям свої думки і переживання» [1, с. 26].

Композиторсько-виконавська діяльність як процес духовно-практичного втілення художньої ідеї у чуттєво сприймані художні образи [10], своєю кінцевою метою і результатом передбачає досягнення максимальної відповідності між творчим задумом композитора та його адекватним утіленням у своєрідній образній мові музичного мистецтва. Цей процес об'єктивації художніх образів у засобах музичної виразності, відповідній формі, стилі, образі, змісті, що склалися в уяві автора, набуває життєвої повноти, внутрішньої потреби і необхідності художньо висловитися і втілитись у творі як цілісна художня ідея.

Досліджуючи феномен творчості, психологи визначають поетапність процесу художньої творчості, незалежно від її виду або індивідуальних особливостей роботи кожного окремого митця й виокремлюють такі етапи: виникнення задуму; його розробка; активізація досвіду життєвих вражень; пошуки форм і втілення задуманого твору; реалізація задуму; доопрацювання твору. Така деталізація «моделі» творчого процесу дає змогу відтворити цілісність та багатоплановість художнього процесу,

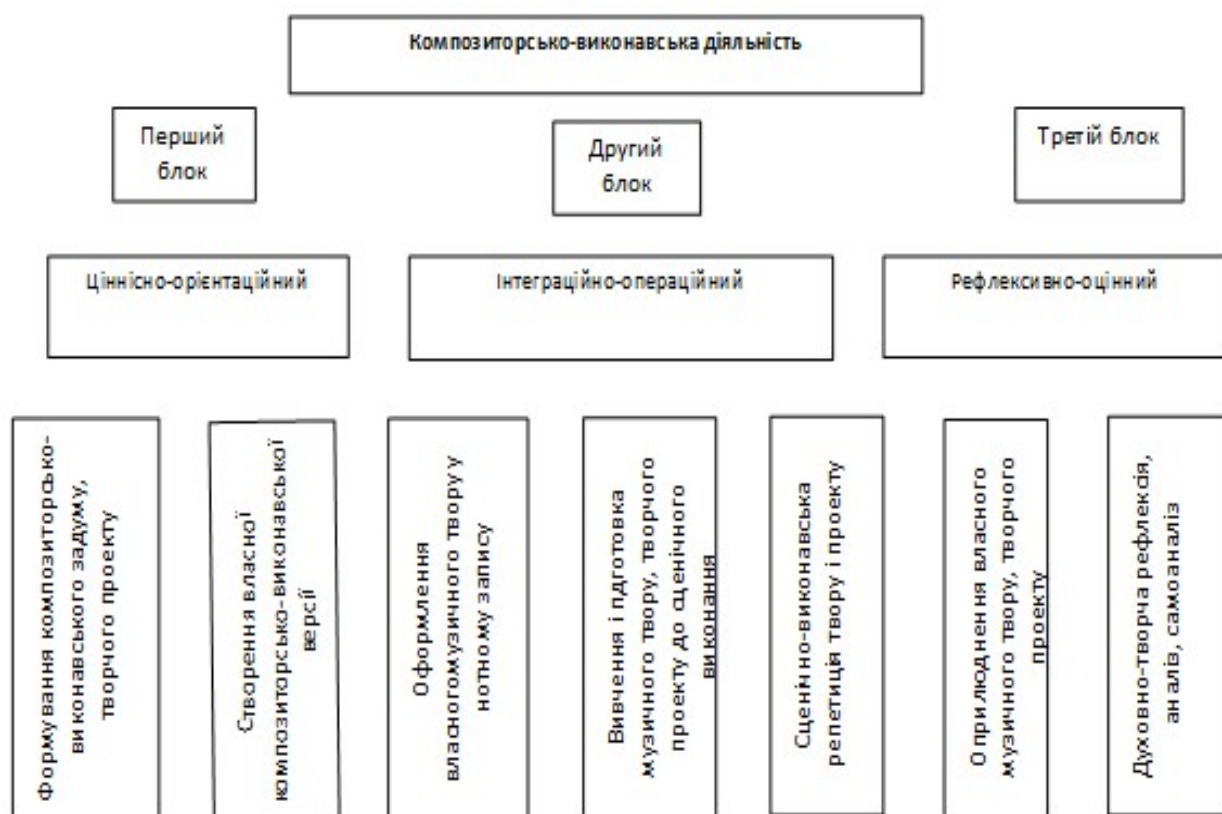
проаналізувати його етапи в динамічній послідовності та внутрішні психологічні особливості.

У творчому процесі В. Мовчан виокремлює два основних періоди, які розподіляються на декілька етапів. Перший період становить загальний творчий задум, його формування, художнє втілення. Формування творчого задуму поєднує у собі чуттєві враження, зумовлені предметом небайдужості та осмислення закономірностей його об'єктивної життєвості. Важливо, вказує В. Мовчан, щоб уже на цьому етапі автор бачив твір як ціле, переводячи конкретні обставини, події тощо у нове – художнє буття. Образи, нав'язані реальними враженнями про світ, покликані трансформуватися свідомістю, уявою, фантазією, думками та почуттями в інший – ідеальний спосіб буття у контексті іншої, духовної реальності, підпорядковуючись логіці художнього твору. У такий спосіб, творчий потенціал митця працює на формування цілісних образів та осмислення їх якостей у контексті художнього цілого. Втілення творчого задуму у матеріалі конкретного виду мистецтва на цьому етапі визначається як внутрішня потреба і необхідність [10].

Аналіз досліджуваного феномена в теорії та практиці музичної освіти минулого (Б. Асаф'єв, З. Кодаї, М. Леонтович, К. Стеценко, Б. Яворський та ін.), сучасного (О. Костюк, Г. Падалка, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.), розкриття окремих напрямів композиторсько-виконавської творчості у різних видах музичної діяльності (Т. Бондаренко, О. Горбенко, Е. Брилін, А. Душний та ін.), розуміння композиторсько-виконавської діяльності як педагогічної проблеми, вивчення художньої інтерпретації як особливої духовно-практичної діяльності спричинило необхідність розкриття її компонентів, психолого-педагогічних особливостей і

структурування в єдності таких блоків: ціннісно-орієнтаційного, інтеграційно-операційного, рефлексивно-оцінного.

Спираючись на систему художньо-інтерпретаційного процесу, пропонуємо таку структуру композиторсько-виконавської творчості майбутнього вчителя музичного мистецтва:



Джерело: розроблено авторами.

Виокремлення цих блоків є умовним, оскільки процес композиторсько-виконавської діяльності є складним, інтегративним, в ньому діалектично взаємодіють інтелектуально-розумові, емоційно-почуттєві реакції, аналітико-синтетична й індивідуально-образна діяльність свідомості. Втім, такий розподіл дав можливість здійснити психолого-педагогічний

аналіз кожного з виокремлених блоків, виявити його внутрішні складники і якості, що домінують у кожному блоці.

Складний процес композиторсько-виконавської діяльності має об'єктивний і суб'єктивний аспекти. Автор розкриває проблеми навколишнього життя, відтворює складні процеси людської психіки, відображує реальне життя у формах самого життя, виражає власні почуття і прагнення. У такому творчому процесі реалізується внутрішній ресурс, відбувається народження унікального неповторного художнього образу. Основним джерелом змісту художнього образу як результату олюднення внутрішнього ресурсу особистості-митця, слушно зауважує О. Комаровська, і є його духовна сфера [5, с. 7].

Композиторсько-виконавський процес є складним і відповідальним. Автор, використовуючи єдину об'єктивну основу – навколишній світ, життя в усій його складності та багатогранності, пізнаючи об'єктивну реальність, не обмежений у пошуках життєвого матеріалу, вільний у доборі тем майбутнього твору, індивідуально планує процес творення, добирає такий тематичний матеріал, що найбільш розкриває його внутрішній світ і світоглядну позицію.

Об'єктивний фактор – це прагнення об'єктивації духу в матерії формування, причому воно набуває характеру мети; суб'єктивний – це здатність суб'єкта (автора) заглиблюватися у сутність явищ та формувати образи їх життєвості як ідеальну реальність у засобах художньої виразності, вміння у художньо-творчому процесі досягати адекватності втілення художніх образів, що живуть у свідомості митця, у матеріалі мистецтва.

Важливою закономірністю творчого процесу є акцент на самоцінності потреби об'єктивації духовного досвіду у власній творчості. Жодні інші мотиви, на думку психологів, не можуть

виконувати конструктивну роль у процесі творчості. Це якісно відрізняє практичне і духовне формування.

У діяльності практичного формування метою зусиль суб'єкта постає задоволення певних життєвих потреб, тоді як метою практичного формування постає творення як «свободи від...», тобто звільнення від життєвих потреб способом їх задоволення. Простір свободи створюється саме завдяки можливості задовольнити життєві потреби.

У процесі художнього творення має місце інша закономірність: митцем рухає потреба входження у простір «свободи для...», і для розгортання життєвості духу в матерії художнього формування.

Процес художнього творення вимагає, щоб автор жив власним твором, надихався і проникався в задум, утримував його образи та окремі деталі до завершального етапу художньо-інтерпретаційного процесу, в якому «дух животворить» (Г. Сковорода) і «здобуває реальне життя», втілюючись у своєрідні художні образи.

Композиторсько-виконавська діяльність як процес розгортається у формах внутрішньої потреби, котра набуває характеру необхідності та реалізує себе в музичній формі і змісті, досконалих художніх образах як вільна внутрішня життєвість духу. Художньо-формувальні вміння як суб'єктивна здатність – це, з одного боку, розвиток та концентрація у суб'єкті родових духовних якостей: багатії уяви, фантазії, пам'яті, творчого мислення, що дають змогу свідомості формувати цілісні образи, рознюансовуючи багатство їх життєвості.

З іншого боку, – це уміння досконали, майстерно, життєво втілювати образи свідомості у матеріалі конкретного виду мистецтва. Оскільки суб'єктом рухає потреба об'єктивувати творчий дух в художніх образах, вона (потреба) є активною

силою, що спонукає вміння та здібності на формування і втілення художнього образу у відповідній формі. Тому, саме творчий дух є тією силою, що стійко утримує потребу формування, визначає змістовність процесу та спонукає волю на втілення художнього задуму в матеріалі мистецтва, тобто організує здатність суб'єкта до художнього творення. Творчий характер формування художнього образу виявляється в постійному поглибленні та вдосконаленні творчого задуму і майстерності його втілення [10].

Духовна потреба суб'єкта – надати чуттєво сприйманого втілення образам, що склалися в уяві, набули виразних форм і внутрішніх зв'язків і постають у пам'яті сповненими життєвої повноти та переконливості. Митець (композитор, художник, поет) бачить їх у найменших деталях.

Думки, почуття, уява, пам'ять стійко утримують образи, що заволоділи свідомістю і «вимагають» втілення і відображення себе специфічною мовою твору, надихають на художнє формування, коригують початком творчого формування, «підказують» способи, внутрішню спрямованість свого ідеального життя в музичній формі, зумовлюють необхідність постійно уточнювати попередній задум згідно з об'єктивною логікою його розвитку і формування як художнього цілого. Автор, зазначає В. Мовчан, звільняється від їх «влади» лише цілком реалізувавши задум у діалектичному зв'язку художньої ідеї та її втілення в образній мові твору [10], використовуючи комплекс художньо-формувальних умінь.

Схильність до мотивованої композиторсько-виконавської діяльності зумовлена наявністю індивідуальних здібностей, здатностей і властивостей особистості, котрі розкривають специфіку і зміст цієї діяльності більш повно і глибше, а отже, й особистість автора. Інтерес, захоплення і схильність, що виникли, є потребою самовираження особистості у цій діяльності.

Отже, основною спонукою до творчості є внутрішня потреба автора (композитора) надати реального життя художнім образам, що живуть в уяві та утримуються пам'яттю. Потреба зосереджує на собі, породжує велику творчу наснагу.

Внутрішня правда художніх образів, що живуть у свідомості автора, дає можливість поглиблювати, вдосконалювати, наповнювати їх новими рисами життєвості, внутрішньої досконалості і завершеності, є джерелом творчої наснаги, спонукає на подальшу творчо-виконавську діяльність.

Другий блок композиторсько-виконавської діяльності – інтеграційно-операційний – містить творчі дії та активну участь особистості як суб'єкта творчості у композиторсько-виконавській діяльності, передбачає практичне втілення художнього задуму. Цей період має декілька етапів. Його метою є надання витворам уяви досконалого, чуттєво сприйманого образу завдяки формувальним умінням, прагненню, спроектувати твір в органічній єдності форми та змісту, використати внутрішньо відповідні й переконливі художньо-виразові засоби.

Композиторсько-виконавська діяльність ґрунтується на сприйнятті-інтерпретації й пов'язана передусім з «афективними» процесами (емоції, почуття, бажання), що становлять основу спонукальної регуляції як вираження активного ставлення, викликаного зіткненням наявного з належним, прагнень і можливостей їх реалізації, ідеалів і дійсності.

Емоції як «енергетичне пальне» аферентного синтезу всіх наявних подразників у поєднанні з минулим досвідом, сигналізують про значущість відображуваного, дають установку до сприйняття і дії, активізують організм, об'єднують усі компоненти психіки, сприяють формуванню як ідеальних моделей реальних процесів і явищ, так і тих, що передбачається створити і відобразити.

Художня емоція набуває особливого значення у формуванні творчого потенціалу особистості. Її відносять до «стенічних» емоцій, що стимулюють життєдіяльність людини, активізують, мобілізують і актуалізують творчі сили особистості.

Художня емоція, зазначають філософи, допомагає інтелекту переборювати страх перед авторитетом встановленого й загальноприйнятого, і, «здійснивши проори в інтелектуальне поле в ділянці найбільшої напруги, вийти на простір ефективного й плідного пошуку» [15, с. 299]. У такий спосіб, відбувається взаємодія гносеологічної і ціннісно-сміслової сфери свідомості. Індивід, охоплений творчим пошуком одержує «смугу свободи», завдяки якій він приводить у рух (поряд із науковим, моральним, класовим, етнічним тощо) набуті асоціативні фонди, художньо-образні зв'язки, що утворились, і надає їм належної спрямованості.

Відомо, що мистецтво, на відміну від науки, приводить в рух всі складові психіки, весь запас відображеного, зокрема свідоме і несвідоме, вербалізоване і невербалізоване. Для цього художник (композитор) за допомогою «вилучених» із зовнішнього світу «олюднених» елементів створює особливу значущу форму, звернену до внутрішніх визначень людини.

Кольорові, світлові, звукові, лінійні та інші чинники, (як функціонально нейтральні з погляду користі і утилітарного інтересу в мистецтві) можуть слугувати різним ідеям, викликати віддалені асоціації, що дає змогу індивіду виходити за межі простої чуттєвої реакції.

Мистецтво сприяє особливому стану, під час якого здійснюються різні перетворення і перерозподіл у сфері психіки, перебудова контрольно-аналізаторського апарату, тісна взаємодія репродуктивних і продуктивних механізмів психіки, об'єднання освоєваних значень в одну модель з підключенням і активізацією

широких зон підсвідомості. Це дає можливість не тільки охопити всі психічні процеси, а й провести швидку мобілізацію інтелекту. Характерний для мистецьких творів «постгіпнотичній», «постартичній», «остаточний вплив» виробляє відчуття динамізму і впевненості, бажання діяти і творити, не замислюючись над тим, що такий стан викликаний «видимостями», вигаданими персонажами й умовними формами.

Виводячи індивіда за межі предметних видимостей і формалізованого у сферу суспільно-історичних і емоційно-особистих рухів і смислів, мистецькі твори спонукають реципієнта не тільки глибоко пережити, а й залучити в культурний контекст суспільства, в сферу людського досвіду предмети і явища, ще не освоєні й неусвідомлені належною мірою й, у такий спосіб, ніби упереджають практичну діяльність і формують інтерес до цих предметів і явищ [15, с. 300]. При цьому поряд з актуалізацією перед цим засвоєного знання і вміння коригується процес «феномена проникнення» за допомогою сигналів, що йдуть із «підсвідомого» і «надсвідомого».

Під час корекції створюється момент «екстремальної ситуації», «внутрішнього осяяння», коли «власний оракул» говорить «ясно», а бажане одержує своє оформлення, викликаючи почуття самонаповненості і щастя. Безумовно, «феномен проникнення» виробляється, насамперед, у індивіда, який не тільки володіє необхідним фондом знань, умінь, досвіду, а й яскраво вираженою гностичною спрямованістю, багатою творчою уявою, фантазією, художньо-образним мисленням.

Саме у композиторсько-виконавській діяльності виробляється особливе почуття піднесення і свободи, «енергетична підзарядка», особливий духовний стан і імпульс до творчого пошуку, інтуїтивна проникливість у доборі і впевненість у прийнятих рішеннях і діях. Тобто, процес

композиторсько-виконавської діяльності не вичерпується розумінням його тільки як процесу написання власного твору і передбачає не тільки логічну процедуру творення художнього образу, а й результат цієї особливої духовної діяльності свідомості – своєрідного переведення в іншу систему мови (знаково-сміслову) і в іншу систему мислення.

Художній образ, як відомо, являє собою єдність загального та індивідуального, об'єктивного і суб'єктивного, раціонального та емоційного. Антиномія особистісного й суспільного, природної обдарованості і національних традицій, самотності і суспільних умов також тут утворює діалектичну єдність.

Створити художній образ і особливим чином відтворити навколишню дійсність, власні емоції, почуття, ставлення тощо є складним й відповідальним процесом.

Повноцінне творення відбувається тоді, коли композитор-виконавець розкриває не тільки загальні риси образного змісту і форми, а й своєрідне, неповторно індивідуальне авторське втілення, вступає у діалог із самим собою.

Такий складний процес творення й осягнення змістової форми передбачає мобілізацію різноманітних знань (загальнохудожніх, музично-теоретичних, музично-історичних тощо) і вмій (художньо-інтерпретаційних), які уможливають вияви власних почуттів і переживань, що є «надпредметним» результатом композиторсько-виконавської діяльності. Цей процес передбачає оригінальні вияви особистісних художніх вражень, емоційне забарвлення, індивідуально-неповторні, суб'єктивно-асоціативні уявлення.

Провідними компонентами композиторсько-виконавської діяльності є логічне мислення, пізнання, переживання, інтуїтивне осягнення змісту художніх образів, уява, душевно-емоційна і практично-діяльнісна сфери особистості, що «завжди

детерміновані її внутрішнім духовним світом, діалогом із самим собою, актуалізацією світоглядних цінностей» [12, с. 119].

Художнє пізнання – це розуміння смисло-образів, які підносяться і над звичайними образами, і над поняттями в осягненні різних аспектів буття і спів-буття з іншими, це шлях до духовних вимірів у злагоді розуму, волі і почуттів.

Основним стрижнем культури є ставлення людини до світу, відповідно художньої культури – естетичне ставлення, а красу, явлену в художніх образах, – «засобом збирання людського духу в цілісність, що здатна протистояти недосконалій реальності» (С. Черепанова) [2, с. 162].

У сфері мистецької освіти «пізнання» інтерпретується як узагальнення, як процес і результат усвідомлення тих значень, які притаманні мистецтву, як феномен образного відображення дійсності, взаємодія суб'єкта (учня) і об'єкта (художнього твору), спрямована на усвідомлення змісту і форм художніх образів, на досягнення нового знання щодо мистецтва [12, с. 88].

Мислення у мистецтві набуває в художньо-образних формах особистісного смислу, оскільки воно завжди емоційно забарвлене («розумні емоції»). Якщо істину людина пізнає, то смисли – розуміє, осягає, інтерпретує, тлумачить.

Мислення є основою композиторсько-виконавського процесу і спирається на пізнання і розуміння «інтонаційного словника» епохи, її художньо-стильових особливостей, що не може відбуватися без пізнання і розуміння навколишньої дійсності. Логічне мислення передбачає пошук оптимальних способів вираження власного художнього задуму, його втілення в художню форму. Раціонально-інтелектуальні способи пізнання, логічно-оперативні дії автора, аналіз, синтез, узагальнення, систематизація спонукають до пошуку нестандартних рішень,

створення нового, раніше небувалого, внаслідок чого відбувається активізація мисленневих процесів.

«Розуміння» Н. Чепелева визначає як процес трансформації змісту вихідного тексту в іншу знаково-смыслову систему, як «процес засвоєння і породження смислів, основними характеристиками якого є відновлення смислу (концепту) вихідного повідомлення і синтез нового смислу, що відбувається в результаті взаємодії, зіткнення смислу, що закладений у текст його автором, та смислового поля суб'єкта, який сприймає повідомлення» [17, с. 59].

Процес композиторсько-виконавської творчості передбачає інтуїтивно-логічне оперування образами-символами, вимагає від інтерпретатора суттєвого переосмислення, подолання педагогічного стереотипу щодо інформативно-пізнавальної домінанти, виявлення й увиразнення специфіки музичної семантики, що передбачає участь таких когнітивно-почуттєвих механізмів як індивідуальне «вчуття», внутрішнє «вживання» в художній образ, асоціативність, емоційно-естетичний резонанс.

Аналітико-синтетична діяльність свідомості автора зумовлює виникнення емоцій, що завжди супроводжують творчу дію, впливають і стимулюють продуктивність когнітивно-розумового процесу, поступово набувають осмисленості й концентрованості, містять значні інтелектуальні потенції й виконують пізнавальні функції, є «глибокодумними» і «розумними».

Саме емоції істотно доповнюють інтелект людини при творчому розв'язанні проблеми. Без емоційної напруги неможливе осяяння ідеєю (еврика) розв'язання проблеми й неможливий спад творчої напруги учня та одержання ним художнього задоволення у вигляді *катарсису*.

Раціонально-інтелектуальні й емоційно-мисленнєві процеси передбачають проєктувальні підходи, постановку мети, її інтелектуальне обґрунтування, осмислення творчого завдання й активізують процес творчості. Внаслідок такої складної творчої взаємодії емоційно-інтелектуальних процесів, асоціативно-образного мислення, вмінь знаходити різні зв'язки в цілісному художньому об'єкті стає можливим процес співпереживання, проникнення, інтеріоризація художнього змісту, повноцінне художньо-діалогового спілкування, як у процесі безпосередньої художньої комунікації, так і на посткомунікативному етапі, що передбачає внутрішній діалог автора зі своїм внутрішнім «Я».

У композиторсько-виконавській творчості значну роль відіграє натхнення як особливий стан людської психіки, що передбачає підвищену творчу активність індивіда, високу інтенсивність процесу мислення. Але при всій мимовільності, як це вважається, натхнення визначене. Умовою натхнення є усвідомлення суспільної значимості художнього завдання, захоплення художньою ідеєю, що має втілитися в художньо-образний зміст музичного твору. Передумовою натхнення є минулий досвід, праця, роздуми, міркування. Результатом натхнення є виникнення і реалізація художнього задуму та ідеї.

Процес власного творення, сприймання і розуміння художніх творів учені тлумачать як «діалог», адже автор, як взаємодійна сторона художнього діалогу, постає у свідомості інтерпретатора зі своєю художньо-смісловою позицією, що спричиняє внутрішній діалог інтерпретатора (діалог між внутрішнім світом особистості й духовним «Я» музичного твору, образно-художньою моделлю). Чужі свідомості не можна спостерігати, аналізувати, визначати як об'єкт, як предмети. З ними можна тільки діалогічно спілкуватися. Думати про них – означає говорити з ними [14].

У працях «Світ спілкування», «Мистецтво і спілкування» М. Каган виокремлює таку форму художнього діалогу у процесі спілкування з музичними творами, як творча імпровізація (автор та співавтор-інтерпретатор, діалог яких спричиняється програмою музичного твору, «спільною темою», взаємодія окремих партій в ансамблі, діалог виконавця і слухача).

Важливим є твердження О. Рудницької про те, що спілкування відбувається як взаємодія художньої інформації та суб'єктивної моделі її розуміння реципієнтом. Причому це розуміння, зазначає вчена, завжди є активним внутрішнім діалогічним процесом, що відбувається у процесі народження у того, хто сприймає, своєї думки, свого ставлення, позиції щодо почутого, власного розуміння-інтерпретації художнього образу [14, с. 38]. «Двоголосна відповідь», що звернена до власної і авторської думки, приводить до розуміння змісту, зацікавленості у здійсненні такого художнього діалогу-розмови, готовності до спілкування з мистецтвом. Без здійснення художнього діалогу гуманістична і духовна сутність мистецьких творів перестає діяти й функціонувати в полікультурному просторі, втрачає свою цінність, а отже, й здатність впливати на особистість [14, с. 38].

Здатність вступати в художній діалог спричиняє трансформацію ціннісних орієнтацій особистості, її інтересів, мотивів, смаків, розвиток потреби в художньому спілкуванні, обговоренні, оцінці, судженні, співпереживанні, що ефективно позначається на формуванні ціннісно-мотиваційної, емоційно-інтелектуальної і творчо-діяльної сфер особистості.

Отже, зрозуміла відповідальність автора (студента) за «справжність» власного твору, його змістовність, відкритість, доступність, емоційність, комунікативність, надання можливості реципієнту вступити і здійснити діалог, зрозуміти й відтворити художній образ так, як його «бачить» і розуміє сам автор.

Процес композиторсько-виконавської діяльності як творчий процес передбачає вияв індивідуального стилю автора (композитора) як у процесі творення, так і у процесі художнього виконання (інтерпретації), що, зазвичай, сприяє формуванню активного творчого ставлення особистості до навколишньої дійсності й до самого себе.

Створюючи свої творіння, композитор «мислить своїм слухачем», котрий присутній в авторському творчому процесі як мета, для якої створюються твори. Здійснення такої духовної «взаємності», взаємопрагнень до художнього спілкування – це стиль, у якому здійснюється художня комунікація (реальність – творець – твір – виконавець – реципієнт – дійсність), засвідчується особистість автора, що закладена в ритмі, інтонації, гармонії, засобах виразності.

У інтегративній духовно-практичній діяльності автора-інтерпретатора діалектично взаємодіють інтелектуальні та емоційні реакції, співпереживання, ідентифікація і співтворчість, що відзеркалюють динаміку емоційних реакцій від безпосередньо-чуттєвих виявів до вищих емоцій художньої насолоди.

Саме в такому творчому процесі здійснюється художньо-образне трактування й ставлення до музичного твору, стає можливим процес співпереживання, проникнення і «вживання» в художній образ, інтеріоризація художнього змісту, повноцінного діалогового спілкування.

У процесі власного творення розвивається творче, художнє мислення, оскільки це перш за все створення нової реальності, адже художній твір народжується в уяві митця (композитора, художника, архітектора, драматурга, хореографа, режисера тощо) й, водночас, спрямовується до художньо-творчих обдаровань

особистості, без яких неможливий процес композиторсько-виконавської творчості

У композиторсько-виконавському процесі значна роль надається інтуїції як здатності усвідомлювати істину шляхом прямого її з'ясування, швидко і безпосередньо, поза застосуванням доказів, мінаючи тривалі процеси обґрунтування.

Виступаючи своєрідним процесом, що відрізняється від логічного мислення швидкістю проходження, особливим «прорахунком», відсутністю зусиль і легкістю, інтуїція сприяє якісно новому наповненню процесу мисленнєвого і чуттєвого пізнання, впевненістю у доборі засобів музичної виразності, визначеності темпоритму, відчуття жанрово-стильових особливостей твору тощо.

Видатний французький філософ А. Бергсон вважав, що пізнавальні можливості інстинкту невичерпні. Інтуїція – це безмежний творчий акт, у процесі якого вона (інтуїція) може «піднятися над інтелектом», але гармонії, злиття інтелектуальних та інтуїтивних можливостей людство ще не досягло.

Провідну роль у процесі композиторсько-виконавської діяльності відіграє розвинута уява та фантазія автора, що ґрунтуються на емоційно-почуттєвих процесах. Досліджуючи проблеми сутності уяви, психологи одним із механізмів її виникнення називають емпатію як своєрідний різновид уяви, оскільки в процесі емпатійного сприймання людина «переносить» себе до думок, почуттів і дій іншого та структурує власне сприймання за цим зразком. «Я» нібито поділяється на реальне «Я» і уявне «Я».

Це уявне «Я» і є творчим компонентом. Емпатія, як у процесі слухацького сприймання, так і в процесі власного творення передбачає тісну взаємодію когнітивно-розумових, емоційно-почуттєвих і художньо-творчих актів, характеризується

багатством асоціативно-образних уявлень, вміннями суб'єкта художнього творення-інтерпретації осмислювати організацію художнього матеріалу, розуміти виразний сенс художньої інтонації і є генералізованою професійно значущою особистісною якістю майбутнього вчителя музичного мистецтва [16].

У процесі власного творення активно діють механізми синтонії та ідентифікації, тобто перенесення життєвих станів інших людей на себе, свою долю, співчуттєве ставлення до сприйнятого, що містять елементи взаєморозуміння, безкорисливої допомоги. Ідентифікація як уподібнення, встановлення тотожності об'єктів на підставі тих чи інших ознак і посідає центральне місце в процесі формування здатності суб'єкта до самопізнання та саморозвитку.

Зумовлюючи виникнення ефекту емоційної ідентифікації, глибокого співпереживання й співчуття, здатність до емпатії позитивно позначається на духовному міжособистісному спілкуванні, гуманізує систему педагогічних дій і впливів, сприяє встановленню повноцінного діалогу в процесі художньо-педагогічної взаємодії викладача і студента, набуває педагогічного сенсу [16].

Саме через нього (співпереживання) відбувається збагачення внутрішнього світу особистості досвідом почуттів інших людей. Через пристосування до емоцій інших студенти можуть відчувати соціальні, моральні, естетичні почуття, яких у їхньому практичному досвіді ще не було. Особливо важливо зауважити гуманістичну спрямованість співпереживання, у процесі якого формується ставлення до людини.

Емпатія як інтегральна характеристика особистості, зазначає О. Рудницька, тісно взаємодіє із креативністю суб'єкта художнього спілкування – його здатністю до творчого

спілкування з мистецькими творами, до глибокого індивідуального бачення художнього світу, яке не вкладається в стереотипні рамки вже відомого і загальноприйнятого [14, с. 41].

Поняття емпатії, наголошує вчена, «розкриває здатність особистості до емоційного відгуку на переживання іншої людини, це мистецтво розуміти і відчувати іншого таким, яким він є, вміння ставити себе на його місце, проникатися його цінностями. Вхідження в особистісний світ іншого в свою чергу передбачає наявність потреби у відкритості власного внутрішнього світу, особистісного, довірливого спілкування, тобто відмовлення від готових упереджених оцінок, чутливості до мінливих переживань іншого, максимальної делікатності» [14].

Здатність до емпатії тією чи іншою мірою притаманна кожній людині, але у педагога, призначення якого «розуміти рух дитячого серця» (В. Сухомлинський), організовувати діяльність учнів, процеси ідентифікації повинні бути розвинені до рівня професійно значущої якості, тобто свідомо розвиватись і використовуватись для розв'язання професійних завдань.

У професійній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва здатність до емпатії, з одного боку, спрямована на розвиток і формування особистості учня, а з другого – на активне засвоєння, розуміння, інтерпретацію, власне творення музичних творів, саме через які й здійснюється педагогічний вплив на духовно-творчий розвиток особистості.

Різноманітність індивідуальних смислових конкретизацій – не підстава для заперечення об'єктивної пізнавальної цінності художнього твору. Об'єктивована у творі авторська модель має бути організована таким чином, щоб спрямувати художнє переживання у потрібне русло, створити емоційні уявлення, породити особливі асоціації, тобто якнайбільше активізувати

особистісний досвід того, хто сприймає, спрямувати цей досвід на пізнання тієї моделі, котру пропонує автор, надати їй оцінку під кутом зору свого особистісного ставлення.

У такий спосіб художнє переживання визначається як глибоко опосередкований роботою інтелекту процес, що через свій емоційний характер є водночас й індивідуально-особистісним безпосереднім ставленням до художнього твору, до автора, до самого себе. Саме тому стає зрозумілою відповідальність автора (композитора-виконавця) як у процесі творення, так і у процесі виконання (оприлюднення) власного музичного твору.

Одним із положень психології мистецтва є теза про те, що в процесі художнього сприйняття-інтерпретації здійснюються психологічні перетворення, аналогічні авторським, що їх він переживає у процесі створення твору; душа виконавця і того, хто сприймає, «зливається» з душею автора, і що саме у цьому поєднанні і є головна приваблювальна сила та властивість мистецтва.

Тож стає зрозумілою значущість композиторсько-виконавської творчості майбутніх учителів музичного мистецтва, в процесі якої відбувається особлива активізація свідомості через власне відтворення цінності буття засобами специфічної мови музичного мистецтва.

Процес власного творення не тільки збагачує майбутніх фахівців життєвим і художнім досвідом, а й спонукає їх до ціннісного переживання, що становить важливий компонент їхньої світоглядної і гуманістичної позиції.

Художня насолода, що охоплює автора-виконавця і слухача в момент оприлюднення твору і є оцінкою здатності автора створювати твір як художнє ціле, є реакцією на його творіння як на високу соціальну цінність.

Здатність насолоджуватися мистецтвом характеризує високий рівень емпатійного проникнення в його образний зміст і водночас багатство внутрішнього світу суб'єкта художньої взаємодії. *Катарсис*, як форма вияву почуттів, у процесі художнього спілкування виникає завдяки здатності суб'єкта ототожнювати, ідентифікувати, емоційно переживати, перевтілюватись у художні образи, проникати в їхній внутрішній світ, «пропускати через себе». Адже, наголошує І. Бех, наскільки енергетика сильна, настільки наші почуття сильні, на основі яких виникають цінності (з виступу на X Міжнародній конференції, присвяченій пам'яті О. Рудницької). Отже, емоційно-емпатійне співпереживання автора-виконавця є показником володіння ним почуттєвою проникливістю, багатством асоціативно-образних уявлень, вміннями художньо мислити, розуміти організацію музичного матеріалу, виразний сенс інтонації.

Психолого-педагогічний аналіз процесу художньої творчості, внутрішніх механізмів сприйняття-інтерпретації, творення дає змогу констатувати, що у процесі композиторсько-виконавській діяльності формуються універсальні особистісні професійно значущі якості (логічне мислення, творча уява, асоціативність, креативність, здатність до емпатії і рефлексії, ціннісні орієнтації) і таким чином, набуває потужності духовно-творчий потенціал особистості.

Основний інтеграційно-операційний етап композиторсько-виконавської діяльності містить когнітивний, емоційний, особистісний, діяльнісний компоненти, в яких виявляється система цінностей особистості, знання, ерудиція та обізнаність, сформованість власного стилю, художня обдарованість автора, інтелект, що, як писав І. Зязюн, «завжди народжується почуттями, почуттями, що підтримуються інтелектом і разом продукують людську волю». Водночас виявляється

індивідуальний стиль мислення, забарвлений неповторним, особистісним ставленням до навколишнього світу, спрямований на створення художнього діалогу, співчуття, розуміння і співпереживання у композиторсько-виконавській діяльності.

Інтегральними характеристиками особистості, «генералізованими здібностями», що виявляються у процесі художнього сприйняття-інтерпретації як основоположного компонента у музично-педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва, О. Рудницька виокремлює такі: комунікативність, що характеризується певним «ансамблем» якостей; емпатію (інтегральна властивість з притаманними їй якостями); креативність (професійна якість, що реалізується за допомогою відповідних психічних утворень особистісного рівня); рефлексію (як механізм саморегуляції поведінки), котрі зумовлюють і успішність педагогічної діяльності вчителя, відповідно до яких отримують свою «предметну» специфікацію [13; 14].

Важливими якостями в умовах майбутнього Л. Масол визначає креативність, ініціативність, мислення, уяву, емпатійність, емоційність, інтелігентність як «компас» для самостійності, свободи думки та благородних вчинків, які є фокусом художньої культури, критичної рефлексії, що передбачає процес аналізу, самоаналізу, самопізнання власного внутрішнього світу [8]. Саме ці якості виявляються в процесі композиторсько-виконавської діяльності майбутніх фахівців, розвиваються і формуються у ній.

Третій блок – рефлексивно-оцінний. Рефлексія – це «принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває

внутрішню структуру і специфіку духовного світу людини» (Н. Роджерс).

Якщо розуміти рефлексію як осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального та індивідуального способу існування, то основною її характеристикою є самоаналіз своєї життєвої програми, принципів, світовідношення, цілей, цінностей, вимог, установок, прагнень [6, с. 157].

Рефлексія – це осмислення й переживання особистістю досвіду власної діяльності, усвідомлення себе в контексті соціального життя, в контексті способу існування.

Під рефлексією розуміють самоаналіз, інтроспекцію власної психіки, аналіз життєвих установок, цінностей, світоглядних установок; інструмент самопізнання; осмислення людиною себе як цілісної особистості, що сама реалізує і розвиває власну індивідуальність; як самостереження, котре спрямовує свідомість на відтворення в мовленні (думках та бажаннях) інтелектуальних й емоційних почуттів, що визначають ставлення особистості до себе самої.

Рефлексивне ставлення до власної діяльності є однією з найважливіших умов глибшого її усвідомлення, критичного аналізу і конструктивного удосконалення. Рефлексія знаходить своє вираження у так званій нормальній подвійності свідомості, коли індивід по відношенню до самого себе одночасно виступає і як об'єкт рефлексії («Я – «вчитель», «Я – композитор», «Я – виконавець»), і як її суб'єкт («Я – контролер»), що регулює власні дії і вчинки. Важливо зазначити, що рефлексивний аналіз власної діяльності не є процесом, замкнутим у якомусь чисто «індивідуальному просторі» самосвідомості; навпаки, як це засвідчено в загальній і соціальній психології, здатність людини рефлексивно поставитися до самої себе і до своєї діяльності – є

результатом освоєння (інтеріоризації) нею соціальних відносин у суспільстві.

Лише на основі взаємодії з іншими людьми, коли людина намагається зрозуміти думки і дії іншого, вона виявляється здатною рефлексивно поставитися і до самої себе й у такий спосіб, рефлексія пов'язується з емпатією, із здатністю до співпереживання і співчуття.

Іншими словами, індивідуальна внутрішня рефлексія заснована на процесах взаємовідбиття, змістом яких є не тільки «моє» розуміння внутрішнього світу «іншого», але й усвідомлення того, як цей «інший» розуміє «мене».

Будучи системним явищем, рефлексія містить у собі предметну рефлексію, інтелектуальну, внутрішньоособистісну, міжособистісну.

Рефлексія спрямована на розвиток самосвідомості: на осмислення й орієнтацію дій суб'єкта (інтелектуальна рефлексія), на самоорганізацію, рух через самопізнання, самоаналіз себе, свого стану – внутрішніх психічних актів, власних форм і передумов, своєї розумової діяльності, цілісного «Я» (особистісна рефлексія) і через осмислення (аналіз) людиною особистості і діяльності партнера по спільній діяльності, взаємовідбиття суб'єктами один одного (міжособистісна рефлексія).

Положення про зв'язок творчої діяльності з рефлексією розглядається у філософських і психологічних дослідженнях. Науковці вказують на те, що рефлексія містить у собі як критичні, так і евристичні початки і є джерелом нового знання. Встановлено, що пізнавальна функція, як провідна в структурі рефлексії, реалізується як усвідомлення засобів розв'язання поставлених завдань через визначення шляхів їхнього пошуку.

Головна функція рефлексії – забезпечити стійкість включення «Я» у цей процес. З рефлексивним рівнем самосвідомості пов'язані самоаналіз, самооцінка і самоконтроль кінцевих результатів творчої діяльності з метою корекції і самовдосконалення цієї діяльності.

Фахову рефлексію педагога-музиканта визначають як спрямованість його свідомості на усвідомлення самого себе – на власні професійні якості та різновиди діяльності, інтереси, потреби, котрі звернені до змісту й процесу музичного навчання. Адже основою фахового самоусвідомлення є здатність відображати, аналізувати, розмірковувати, оцінювати процес і результати власної діяльності. У зв'язку з цим, фахова рефлексія є особистісною рефлексією вчителя, що виражає спрямованість свідомості особистості «на саму себе». Рефлексія сприяє розвитку теоретичного мислення вчителя, його духовній внутрішній наповненості.

Функціональна спрямованість рефлексії тісно пов'язана з найважливішими, з професійного погляду, елементами – інтересами, потребами, перевагами тощо. У процесі підготовки майбутнього фахівця до продуктивної творчо-виконавської діяльності рефлексія передбачає розвиток самопізнання, самооцінки, аналізу власного професійного «Я», пошуки особистісного смислу та методологічних сутностей професійної діяльності, які загалом забезпечують мотивацію фахового самовдосконалення і, отже, високий рівень підготовленості майбутнього фахівця до професійної діяльності.

Рефлексивну культуру І. Зязюн визначає як системотвірний фактор професійного становлення вчителя, як «сукупність здібностей, способів і стратегій для забезпечення усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності шляхом їх переосмислення і висування інновацій для подолання тих

проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають в процесі вирішення професійних завдань» [3, с. 43].

Мистецька рефлексія – це усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення у власні почуття у зв'язку зі змістом мистецького твору, у порівнянні об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» [9, с. 158-159].

Догматичні сентенції мають поступитись місцем критичному осмисленню, впровадженню багатогранних вимірів оцінювання естетичних закономірностей в процес навчання [9, с. 39], адже саме у процесі рефлексії відбувається зіставлення цінностей особистісного світу майбутніх фахівців із світоглядними установками, відтвореними в мистецтві [4].

У музично-педагогічній діяльності вчителя духовна рефлексія відіграє провідну роль. Духовно-особистісна рефлексія є механізмом виникнення саморозвитку і самоудосконалення. Про це йдеться у праці І. Беха «Особистість у просторі духовного розвитку». Духовна рефлексія, є основою духовної самосвідомості, духовний розвиток переходить в духовний саморозвиток.

Рефлексивний дух концентрується на поєднанні образів уяви, пам'яті, фантазії – на організації їх у гармонійно визначену цілісність за багатства нюансів вияву. При цьому логіка цілого підказує все нові й нові грані життєвості образів небайдужості у міру розгортання творчого задуму.

Самоусвідомлення викликає у суб'єкта відповідний процес саморозвитку, а саморозвиток пов'язаний із співвідношенням емоційного і реального (духовних змін). Для переходу першого у друге потрібен адекватний поштовх, яким і є рефлексія.

«Рефлексивне «Я», перетворюючи емоційно-духовне підґрунтя на безпосередній предмет осмислення і надаючи йому енергії саморуху, відкриває для особистості шлях до духовного саморозвитку, результати якого зберігаються в кожній її духовній цінності [1, с. 62].

Вказуючи на значущість емоційного компонента духовної сфери, І. Бех визначає його провідну роль у привласненні знань як вектора утворення цінностей – орієнтиру для саморефлексії – саморозвитку – безкінечності процесу духовного самовдосконалення. «Емоційні задатки-потенції за всієї їх духовно-створювальної значущості є лише похідними способами саморозвитку особистості. Напрямок їхньої дії задає внутрішня надціль, яка пов'язана з вічністю, енергією Універсуму (духовною безмежністю), що властива людському «Я» [1, с. 62].

Професійно-особистісну рефлексію вчителя музичних дисциплін В. Орлов визначає як дію, що спрямована на створення установки на активну творчу діяльність, спрямована на самопізнання та самовдосконалення, вияв основ власного способу вирішення мисленнєвих мистецько-педагогічних завдань та їх узагальнення з метою наступного успішного вирішення зовнішньо різних, але за своєю сутністю споріднених завдань музично-педагогічної діяльності.

Провідна роль у цьому процесі, як наголошує В. Орлов, належить рефлексивному аналізу, що полягає у розвитку в майбутнього фахівця творчих здібностей, художньо-інтуїтивного прогнозування, самоконтролю за процесом прийняття власних рішень та втілення їх у практичні дії. До структури системи критично-рефлексивних дій науковець відносить такі аспекти: нормативно-регулятивний (знання та досвід), афективний (емоційно-мотиваційний), когнітивно-операційний та поведінковий [11, с. 194].

Функціонально рефлексія спрямована на фахове самовдосконалення музиканта-педагога. Г. Нейгауз постійно наголошував, що необхідність навчити майбутнього фахівця здобувати нові знання є основною проблемою виховання музиканта-педагога, вирішення якої він вбачав тільки за умови оволодіння здатністю до рефлексії. Основними етапами цього процесу Г. Нейгауз вважав «первинний самоаналіз, конструювання програми подальшого розвитку (саморозвиток), реалізацію визначеної програми, узагальнюючий самоаналіз тощо» [8, с. 65].

У широкому значенні професійна рефлексія є системоутвірною якістю особистості вчителя музичного мистецтва, атрибутом його професійного мислення, фактором професійного становлення й удосконалення. У конкретнішому вираженні її сутність можна визначити як свідомий психічний процес, організований і здійснюваний за участю усіх сфер особистості вчителя-музиканта (художньо-інтелектуальна, емоційно-вольова і т.д.), як предмет вивчення, аналізу й удосконалення цілісної музично-педагогічної дійсності.

Провідне функціональне значення рефлексії в розвитку творчої активності вчителя музичного мистецтва полягає в її особливому цілісному впливі на особистість учителя музичного мистецтва – його мотиваційно-ціннісну, інтелектуальну і творчодіяльнісну сфери.

Основна ознака рефлексивних виявів найбільше пов'язана із глибинними сторонами особистості педагога-музиканта, його індивідуальним темпераментом, особистісним розумінням «волі» і «творчості». Результатом є не тільки удосконалення професійної майстерності, а й з'ясування особистісного сенсу життя, уявлення про свій внутрішній духовний світ.

Духовно-творча рефлексія, що виявляється у процесі композиторсько-виконавської діяльності майбутнього фахівця як його внутрішня психічна діяльність, спрямована на самопізнання й осмислення майбутнім вчителем свого духовного світу, власних дій і станів, ролі і місця у педагогічній праці.

Самопізнання є важливим у самовдосконаленні, котре неможливе без вибудовування визначеної життєвої стратегії. Неможливо навчитися правильно мислити, розподіляти час, спілкуватися, тим більше правильно діяти, якщо всі ці окремі життєві процеси не зв'язані в єдину життєву стратегію, що, крім основної життєвої мети, визначає і спосіб її досягнення [8]. Відповідь на питання про сенс життя може дати сам процес життя, його організованість, наповненість, дієвість.

Від глибини самопізнання, зазначає І. Бех, залежить процес самоперетворення, самозміни, самопроекування власної діяльності. Внутрішній діалог особистості із собою, своїм «Я», внутрішньою суттю, совістю з метою виявлення смислів і цінностей своєї діяльності та свого життя взагалі, пошук смислів і цінностей – це вже зв'язок з духовністю, розширенням уявлень про себе і життя.

Пошуки смислів і цінностей приводять до розширення простору уявлень про діяльність і життя, пізнання людського «духу», осмислення історичних цінностей людства, культури, мистецтва, що переломлюється в свідомості того, хто веде діалог, спонукає до самопізнання. Такий рівень діалогу вимагає від педагога і від студента ерудиції, високої культури, моральності, духовності, що дає змогу долучитись до цінностей людства, його ідеалів, думок і вчинків.

Духовно-творча рефлексія, що виникає у композиторсько-виконавській творчості спрямовується на розв'язання важливих педагогічних завдань, що полягають: у підготовці майбутнього

фахівця до самореалізації, у вимогах і ставленні до себе, до процесу і результатів власної діяльності; усвідомленні змісту своєї професії, своєї ролі і значення композиторсько-виконавської діяльності у розвитку духовно-творчої особистості; критичного ставлення до різних її аспектів; послідовного збагачення творчо-виконавського досвіду, прагнення вдосконалити педагогічну майстерність, створення основи для наповнення професійних дій майбутнього вчителя ціннісним змістом, прагненням і здатністю до творчого самопізнання і творчого самоперетворення у педагогічній і навколишній дійсності. Тобто суб'єктивно-особистісний аспект творчо-рефлексивного процесу, емоційно-художньої сутності творчо-виконавської діяльності плідно позначається й відповідає сутності, відносинам у педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва.

Кінцевою метою композиторсько-виконавської творчості вчителя музичного мистецтва є не просто усвідомлення власного внутрішнього механізму виконання тих або інших дій, розуміння іншого, а й наділення самої рефлексії ціннісно-особистісним змістом. Важливе значення має емоційний аспект рефлексивної діяльності, оскільки він запускає в дію мотиваційні механізми, інтелектуальний потенціал, залучає інтуїтивні процеси тощо.

Ці сутнісні особливості творчо-рефлексивного ставлення знаходять конкретне вираження у створенні цілісної емоційно-художньої драматургії художнього образу, пошуку і реалізації шляхів і засобів художньо-діалогового спілкування, здатності до емоційно-естетичної ідентифікації власного «Я» з художнім образом.

Рефлексивно-оцінний блок композиторсько-виконавської творчості передбачає розвиток самосвідомості та духовно-творчої самореалізації через осмислення цінностей людства,

усвідомлення значущості мистецтва в духовному розвитку особистості, важливості оволодіння мистецтвом творення, виявлення перспектив власного розвитку та саморозвитку у композиторсько-виконавській діяльності.

Отже, у процесі композиторсько-виконавської діяльності передбачається «вивести» майбутнього здобувача вищої освіти на такий рівень самосвідомості, де творче самовдосконалення у різних видах творчо-виконавській діяльності стане його природним станом. Це, в свою чергу, стимулює творчу активність, опосередковує формування внутрішніх мотивів і цінностей щодо своєї професії, творчості і значущості самого себе у цій діяльності, формує якісно нову професійно вагому якість майбутнього вчителя музичного мистецтва – авторську спроможність.

Література:

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник. –К. : Академвидав, 2012. 256 с.
2. Діалог культур : Україна у світовому контексті / [Упоряд. і відп. ред. С. Черепанова] // Мистецтво і освіта : Збірник наукових праць. – Львів : Каменяр, 1999. Вип. 3. 600 с.
3. Дубасенюк О.А. Креативність майбутнього вчителя як передумова роботи з обдарованими учнями // Еліта і обдарованість: точки перетину: матер. міжнарод. наук.-практ. конф. (22-23 грудня). Київ, ІОД. 2010. С. 124–127.
4. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва : теорія і методика навчання : [монографія]. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 434 с.
5. Комаровська О. Духовна сфера особистості в контексті художньої обдарованості. // Теорія і методика мистецької освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» 25–27 квітня 2013 року. Київ, 2013. – Вип. 14 (19), Ч. 1. С. 6–10.
6. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : Навчальний посібник / В. С. Лутай. К. : Магістр – S, 1996. 255 с.
7. М'ясоїд П. Л. Загальна психологія : Навч. посібник. К. : Вища школа, 1998. 479 с.
8. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика / Л. М. Масол. К. : Промінь, 2006. 432 с.

Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня : теорія і практика. К. : Парламентське видавництво, 2002. 204 с.

9. Мовчан В. С. Естетика. Навч. посіб. К. : Знання, 2011. 527 с.

10. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія : [монографія] / В. Ф. Орлов ; за заг. ред. І. А. Зязюна. К. : Наукова думка, 2003. 262 с.

11. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика мистецьких дисциплін : [навч. посіб.] / . К. : Освіта України, 2008. 274 с.

12. Рудницька О. П. Вплив музичного сприйняття на розвиток професійно значущих якостей майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. 1994. № 4. С. 98–106.

13. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 358 с.

14. Сморгж Л. Естетика : навч. посібник. К. : Кондор, 2009. 334 с.

15. Стратан-Артишкова Т. Б. Особливості процесу композиторсько-виконавської творчості // Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання (з нагоди 100-річчя заснування Психологічного інституту Г. І. Челпановим. Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди, 2013. Том II. С. 293–299.

16. Чепелева Н. В. Розуміння – Інтерпретація – Діалог – 2-ге вид. // «Ars-vetus -ars-nova» : Михайл Бахтин. К.: Гнозис, 1999. С. 58 – 76.

17. Шевцова О. Б. Музично-виконавська інтерпретація у структурі професійної компетентності майбутнього викладача музичного мистецтва. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В.Винниченка, 2022. Випуск 204. 346 с. С. 284–288.

18. Шевцова О.Б. Художньо-діалогова взаємодія у формуванні музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Theoretical and practical aspects of modern scientific research: збірник наукових праць «ΛΟΓΟΣ» з матеріалами I Міжнародної науково-практичної конференції (Т. 2), м. Сеул, 30 квітня 2021 р. Вінниця-Сеул: Європейська наукова платформа, Case Co., Ltd., 2021. 230 с. С. 107–109.

 ДЛҀА НОТАТОК

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ВИДАННЯ

Т.Б. Стратан-Артишкова

О.Б. Шевцова

ОСНОВИ КОМПОЗИТОРСЬКОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Папір офсет. Цифровий друк. Зам. №633.
Умовн. друк. арк. 5,5. Обл. вид. арк. 3,5.

*ВІДДРУКОВАНО: ФОП Піскова М.А.
м. Кропивницький, вул. Тараса Карпи, 17–11.*

СВІДОЦТВО ПРО ДЕРЖАВНУ РЕЄСТРАЦІЮ
№ 24440000000027816 від 18.08.2016.

