

Міністерство культури України
Національна всеукраїнська музична спілка
Дніпропетровська консерваторія ім. М. Глінки

*Проблеми
синтезу мистецтв
у художній культурі*

Дніпропетровськ
«Л і р а»
2016

УДК 78.072

ББК 85.93

П 78

Редакційна колегія:

НОВІКОВ Ю.М. – ректор Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки, заслужений діяч мистецтв України, доцент кафедри „Фортепіано”, голова редакційної колегії;

ХАНАНАЄВ С.В. – проректор з навчальної роботи Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри „Камерний ансамбль та концертмейстерська майстерність”;

ГРОМЧЕНКО В.В. – проректор з наукової роботи Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри „Оркестрові інструменти”, редактор-упорядник;

ЛИСЕНКО Я.О. – декан музичного факультету Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри „Історія та теорія музики”;

ЩІТОВА С.А. – завідувач кафедри „Історія та теорія музики”, кандидат мистецтвознавства, доцент Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки;

ТУЛЯНЦЕВ А.А. – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри „Історія та теорія музики” Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки;

ГОРДИЧЕНКО М.С. – кандидат філософських наук, доцент кафедри „Соціально-гуманітарні дисципліни” Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки.

Друкується за рішенням Вченої Ради Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки.

Протокол № 5 від 28.01.2016 р.

П 78 Проблеми синтезу мистецтв у художній культурі: 3б. статей

за результат. IX Міжвуз. наук.-практ. студ. конф., 19-20 листопада 2015 р. /

М-во культури України, Дніпропетровська консерваторія ім. М. Глінки. – Дніпропетровськ : Ліра, 2016. – 176 с.

ISBN 978-966-383-666-9

Збірник укладено на основі роботи IX Міжвузівської науково-практичної студентської конференції „Проблеми синтезу мистецтв у художній культурі”. Конференцію організовано та проведено Дніпропетровською консерваторією імені М. Глінки 19-20 листопада 2015 року.

©Дніпропетровська консерваторія ім. М. Глінки, 2016

©ЛІРА, 2016

ПЕРЕДМОВА

Збірник студентських наукових статей представляє результати науково-дослідницької роботи не лише вихованців Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки, але й студентів багатьох інших вищих навчальних закладів культури і мистецтв. Важливо відзначити, що в наслідку постійної співпраці викладачів кафедри „Історія та теорія музики” зі студентами різних спеціалізацій було досягнуто значної активізації дослідницького руху у представників інструментально-виконавської сфери. За діяльного сприяння адміністрації консерваторії ім. М. Глінки були створенні найкращі умови для представлення науково-творчих здобутків молоді, активного їх обговорення та полеміки.

Дев'ята міжвузівська науково-практична студентська конференція „Проблеми синтезу мистецтв у художній культурі”, яка відбулась 19 – 20 листопада 2015 року, вкотре утвердила необхідність такого роду наукових спілкувань, важливості процесу апробації початкового досвіду науково-дослідницької діяльності студентства. Серед учасників цього річної конференції вихованці провідних мистецьких навчальних закладів, а саме – Інституту мистецтв Київського університету ім. Б. Грінченка, Харківської академії культури, Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, Харківського педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди, Берлінського університету мистецтв, Костянтинівської школи мистецтв.

У центрі уваги молодих науковців поставали актуальні питання сучасного музикознавства, головним чином пов'язані з проблемами синтезу мистецтв у художній культурі. Студенти торкалися взаємодії різноманітних складових сучасної мистецької палітри, заснованої передусім на взаємодії новацій і традицій як специфічних рис вітчизняної, так й іноземної культур. Підкреслимо, що у процесі наукових доповідей, діалогів та полеміки кристалізація синтезу мистецтв проявлялась крізь призму культурно-мистецьких та педагогічних реалій сьогодення. Дана особливість поставала основою до народження

цікавих та подекуди несподіваних висновків науково-дослідницької роботи студентів.

У першому розділі пропонованого збірника висвітлюються актуальні питання синтезу мистецтв у контексті естетичного сприйняття художніх композицій, розвитку творчого потенціалу особистості, формуванні інтегративного підходу. У рубриці „Теоретичні, історичні та культурологічні проблеми музичного мистецтва” молоді науковці торкаються жанрових проблем, питань розкриття семантики музичної мови, особливостей відображення духовності в сучасному мистецтві. Специфіка професійної музично-виконавської діяльності та сучасного музично-педагогічного процесу відтворюється в заключному розділі „Музичне виконавство та педагогіка”.

Визначаючи результати цьогорічної конференції наголосимо, що полярність форм та методів наукових досліджень представників сфер музичної педагогіки та теорії музичного мистецтва утворювали загально контрастну палітру наукового зібрання, в такий спосіб символічно утверджуючи синтетичну природу дев'ятого міжвузівського науково-практичного студентського зібрання.

*Проректор з наукової роботи
Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки,
кандидат мистецтвознавства, доцент
кафедри „Оркестрові інструменти”
В.В. Громченко*

Питання синтезу мистецтв

Хотюн Олена

*Студентка IV курсу музичного училища
Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки
Науковий керівник Т.М. Семеряга*

ТЕОРИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СТИМУЛОВ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ В. АФАНАСЬЕВА (к проблеме синтеза цвета и звука)

Проблема взаимосвязи музыки и цвета является не новой. В каждую эпоху композиторы и художники по-своему подходили к ее решению. Все они были ограничены в техническом обеспечении при осуществлении своих идей. Главная проблема музыкантов, которые пытались найти соответствие между звуками и цветами, заключалась в том, что они исходили из своих внутренних ощущений, эмоций, а не от какого-то установленного правила, математического расчета, физического явления.

Аристотель в свое время утверждал: „Цвета по приятности их соответствий могут соотноситься между собой подобно музыкальным созвучиям и быть взаимно пропорциональными” [1]. Почему же соответствие цветов и звуков, как система не может иметь математического и рационального вычисления. Ведь основы музыкальной науки по сути, тоже возникли благодаря арифметическим расчетам. Изобретенная и математически вычисленная Пифагором система обертонов, раскрытый им секрет натуральных звуков до сих пор для нас является актуальным.

Стремительность развития XXI века, с его компьютерными, техническими, научными достижениями, дает возможность по-новому переосмыслить наш мир, по-новому взглянуть на решение тех или иных проблем. То, что казалось нам раньше не достижимым, сейчас является неотъемлемой частью нашей жизни. С усовершенствованием науки, компьютерные

технологии с большим размахом внедряются и в мир искусства, так как суть искусства – это отражение действительности.

Интерес к компьютерным технологиям, с их возрастающими возможностями, активно начался еще в середине прошлого столетия. Некоторые современные композиторы XX века, желая поэкспериментировать, найти новое звучание, писали музыку для компьютерных инструментов. Благодаря такому развитию техники, многие ученые, музыканты и сейчас пытаются разгадать или расшифровать одну из интереснейших проблем, периодически возникающую в искусстве, – проблему взаимосвязи музыки и цвета.

Одним из современных научных деятелей, который занимается развитием и решением данной проблемы, является музыкант, художник, член Союза концертных деятелей Санкт-Петербурга, член Ассоциации русских художников в Париже – Валентин Афанасьев. Он известен изобретением уникальной системы функциональных соотношений цветов и звуков, позволяющей воспринимать музыку в цвете; автор книги „Теория аудиовизуальных стимулов”, где подробно и научно описывает пропорциональное соотношение между цветами и звуками. Афанасьев имеет и 2 патента на свои изобретения: „Устройство для продуцирования аудиовизуальных стимулов” (Россия) и французский проект „Способ формирования цветного изображения”.

Благодаря системе аудиовизуальных стимулов Афанасьева в музыкальном мире появилась новая возможность расширить круг воздействия музыки и цвета в комплексе на человека. По сути, то к чему в свое время стремился А.Н.Скрябин. Как утверждают ученые, система основана на ладофункциональных отношениях, принципах додекафонии и алеаторики, она позволяет практически и адекватно реализовать обратную связь между музыкальной фразой и цветовой композицией.

Теория Афанасьева не имеет аналогов в мире, поэтому музыкант является первооткрывателем в этой науке, как об этом пишут ученые. Его работа посвящена проблеме одновременного восприятия цветовых и звуковых колебаний мозгом человека. Афанасьев вывел рациональный алгоритм, позволяющий

реализовать обратимую связь между музыкой и цветом. При исследовании музыкант исходил из точных физических, математических, психофизических вычислений влияния звука и цвета на человека.

Благодаря своему изобретению Афанасьев пытается рассудочно обозначить несколько аспектов в данной проблематике:

- 1) Проблема взаимосвязи и взаимообратимости цветов и звуков;
- 2) Проблема восприятия музыки в контексте с цветом, а по сути создание нового вида музыкального жанра (в одной из научных статей Президент Международного инженерного университета, академик РАН Юрий Алексеевич Рыжов писал о том, что система аудиовизуальных стимулов Афанасьева „открывает возможность использования модели как в научных, так и в прикладных целях. Особо следует отметить значимость работы для создания новых синтетических видов музыкального и изобразительного искусства” [1]).

В теории аудиовизуальных стимулов Афанасьева учтены все характеристики, касающиеся отношений звуков: мелодические, гармонические, тонально-родственные, атональные, они сопоставлены с аналогичными характеристиками и взаимодействиями в отношении цветов. Внутри системы звуков (акустических волн) и системы цветов (электромагнитных волн) существуют определенные отношения, своего рода гармония. В музыке – это функциональные отношения T S D, а в живописи функциональные отношения основаны на принципе дополнительности цветов (красный, синий, желтый).

Как утверждает Афанасьев, невозможно одну ноту привязать к определенному цвету в силу их различной природы, поэтому необходимо связать отношение звуков и цветов в зависимости от того, в какой плоскости они представлены: мелодия, гармония, тональность. По теории Афанасьева один звук может иметь три цвета, в зависимости от того в какой из плоскостей он находится.

Максимальное родство цветов определяется между 2-мя соседними хроматическими цветами, а степень тонального родства между звуками, находящимися на расстоянии 7 полутонов друг от друга и отражены в квинтовом круге тональностей. При сдвиге цветового круга на один сектор мы получаем всегда родственную цветовую тональность, по аналогии с отношениями звуков в семиступенном ладу. Афанасьев в своей системе определил цветовое построение минора, мажора, аккордов в той или иной тональности.

Бесспорно, теория Афанасьева во многом опирается на скрябинские идеи. Великий композитор не только обладал цветным слухом, но и хотел, во всяком случае, говорил своему лучшему другу Л.П.Сабанееву, о том, что пытается упорядочить свои ассоциации в определенную систему: „Я чувствую, что здесь есть закономерность, но никак не могу ее найти” [2].

В споре с Леонидом Павловичем Сабанеевым Скрябин утверждал: „Почему же вы протестуете, что звуку соответствует свет. Ведь должен быть единый принцип, ведь надо же привести к Единству. Иначе же бессмыслица, хаос, гибель... Оттого должно быть соответствие между цветом и звуком, оно необходимо...” [2].

И утверждение о том, что восприятие звуков в цвете является индивидуальным, Скрябин тоже отрицал: „Это не может быть индивидуально. Должен быть принцип, должно быть единство” [2]. По воспоминаниям Сабанеева, они долго спорили со Скрябиным по поводу его теории цветов, так как композитор иногда предполагал разные трактовки того или иного звука, терялся в своих утверждениях, что, наверное, лишний раз доказывает, – подоплекой в большей степени для Скрябина были эмоциональные впечатления. Композитор понимал, что его восприятия не составляют систему, так как нет научного подхода, и не могло быть, т.к. он, прежде всего композитор, поэтому научная сторона этого вопроса интересовала его в меньшей степени. Главное – это была идея взаимосвязи музыки и цвета, которую он как мог, пытался воплотить. Поэтому понимая несовершенности своего замысла в партии *Luce*, Скрябин говорил: „Я думаю, что когда будет

световая симфония осуществлена, то можно подумать и исправить все это” [2].

В.Афанасьев, оттолкнувшись от скрябинской теории, сумел научно оформить взаимосвязь звуков и цветов в определенную систему, формулу.

Мы не будем вторгаться в сложные, серьезные математические и физические подробности этой системы, оставим это ученым, а попытаемся объяснить на примерах музыкальных картин Афанасьева суть теории аудиовизуальных стимулов в действии. Нас больше интересует результат, который был достигнут с помощью этой теории.

Первым и достаточно ярким образцом является картина Афанасьева „Чакона”, написанная строго с партитурой „Чаконь” ре-минор из „Партиты” И.С.Баха. Это был первый опыт работы художника-музыканта в этой сфере. Работа впервые была представлена на выставке „Осенний салон” в Париже (1996).

На примере этой картины можно ярко представить теорию аудиовизуальных стимулов Афанасьева на практике.

Первое, с чем столкнулся художник-музыкант при написании „Чаконь” – это выбор основной цветовой тональности. В качестве тоники был выбран желтый цвет, что соответствует теории автора.

2-я задача, которая стояла перед Афанасьевым при написании подобного рода картин – это выбор формы целого произведения и отдельных частиц композиции.

Данное произведение содержит в себе 256 тактов, Афанасьев решил, таким образом вписать его в квадрат: 16 тактов по горизонтали и 16 по вертикали. Самые короткие по длительности звучания ноты – 32-е вписаны в квадрате размера полсантиметра, чтобы они были хорошо видны; 16 – в 2 раза больше, 8 – еще в 2 раза больше.

„Чакона” написана в четырехголосном изложении, поэтому каждый трехчетвертной такт по горизонтали и по вертикали разделен на 4 части. Таким образом Афанасьев дал описание воплощения этого произведения в цветовом изложении.

Посмотрев на картину можно провести аналогию восприятия этого полотна, с архитектурным построением.

Сочетание волнообразных и четких линий, форм наглядно демонстрирует пропорциональность построения „Чаканы”.

По такому же принципу написаны картины Прелюдия № 7 Ф.Шопена и „Сарабанда” из 1-й сонаты для скрипки соло И.С.Баха. В каждой из картин чувствуется индивидуальный подход художника при выборе форм, линий, фигур, цветов. Благодаря этому зритель может воспринимать полотно как иллюстрацию или нотную партитуру к музыкальному произведению.

Представленная теория, безусловно, еще очень спорна. Так, например, глядя на картину Афанасьева „Ave Maria” Шуберта можно усомниться в трактовке музыкального образа.

Полотно имеет две версии. В первой – взяты светлые оттенки красок, которые в сочетании с грубыми и угловатыми формами прямоугольников и квадратов визуально, как нам кажется, не очень сочетаются с возвышенной, утонченной музыкой Шуберта. Во втором варианте картины использованы те же цвета, но с более темным оттенком.

Возможно, Афанасьев при написании картин исходил из совсем другой идеи – дословной передачи музыки в цвете и заботился скорее не об образной направленности выбранных форм, а об удобности, компактности изображения музыкального произведения. Позволим себе сделать вывод, что эти картины написаны, как подтверждение системы автора, это скорее эксперимент, который служил основой для дальнейшего развития системы аудиовизуальных стимулов.

Оттолкнувшись от своей теории, Афанасьев начинает сам писать картины на основе музыкальной тематики. Интересными являются циклы картин „Аккорды” и „Метаморфозы аккордов”, где он в соответствии с тональностью Фа диез мажор, изобразил в цвете соотношение аккордов или просто цветовое звучание аккорда. Форма, линии передачи цветов зависят от эмоционального восприятия художника-музыканта того или иного аккорда. Например, у Афанасьева есть несколько картин под названием „Мистический аккорд Скрябина”, где он изображает аккорд „Прометей” Скрябина.

Пойдя дальше в воплощении в жизнь своей системы аудиовизуальных стимулов В.Афанасьев вместе с учеными и

компьютерными мастерами сумел создать музыкальный инструмент, с помощью которого можно воспроизводить цветоцветовые партитуры. Такое воплощение заветной мечты Скрябина является более реальным и обоснованным, чем это происходило в доме-музее Скрябина. Именно здесь впервые исполняли отрывки из симфонической поэмы „Прометей”, на цветоцветовом аппарате, разработанном по эскизам самого композитора его другом профессором А.Мозером.

Ознакомившись с конструкцией этого инструмента, учтя все особенности системы аудиовизуальных стимулов воздействия музыки на человека, Афанасьев вместе с группой ученых создает свой усовершенствованный цветоцветовой инструмент.

Первый концерт, на котором был применен цветоцветовой алгоритм Афанасьева, состоялся 19 февраля 2009 года в Ледовом дворце в Санкт-Петербурге. На нем были исполнены такие произведения, как „Болеро” Равеля, Увертюра к „Тангейзеру” Вагнера, „Хор Фортуна” из кантаты К.Орфа и, конечно, же звучал „Прометей” Скрябина.

В оркестре были использованы уникальные музыкальные цветоинструменты. Цветоцветовые партитуры были написаны по системе Афанасьева композитором И.Полехом. Светомузыку исполняли на синтезаторах, подключенных к осветительной аппаратуре, сигналы регламентировала компьютерная программа, разработанная Б.Бокатовичем.

Теория аудиовизуальных стимулов восприятия музыки Валентина Афанасьева дает колоссальные возможности для развития новых музыкальных, художественных и театральных жанров. Она во многом позволяет сделать восприятие музыки в контексте с цветоцветовым сопровождением более эмоциональным и ярким. Эта теория создает новый поворот в развитии оперно-театральных жанров. Так сейчас В.Афанасьев работает с Мариинским оперным театром, где собирается сделать оперные постановки с цветоцветовым сопровождением, воплощенным по его теории. Понимая и осознавая суть теории аудиовизуальных стимулов Афанасьева не стоит забывать и о том, что все-таки музыка и живопись, отдельно, сами по себе, всегда будут восприниматься как самостоятельные и

независимые виды искусства. Эта система только помогает расширить границы воздействия звука и цвета в комплексе на человека и стоит только догадываться, какие же еще ожидают нас впереди новшества, связанные с решением этой проблемы.

Литература:

1. Афанасьев В. Светозвуковой музыкальный строй / В.Афанасьев. – М. : Музыка, 2002.
2. Сабанеев Л. Воспоминания о Скрябине / Л.Сабанеев. – М. : Музыкальный дом „Классика” XXI, 2004.

Печерська Аліна

*Студентка V курсу Інституту мистецтв
Київського університету ім. Бориса Грінченка
Науковий керівник О.М. Олексюк*

СИНТЕЗ МИСТЕЦТВ У РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

На сучасному етапі розвитку системи освіти та виховання є необхідність вдосконалення якості професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Змінюється мислення суспільства, відбуваються процеси інформатизації навчального акту, зростає рівень потреб школярів, а разом з цим формується нова модель їх поведінки. Всі ці фактори впливають на підвищення вимог до професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. У вирішенні цього питання особливе місце займає проблема взаємодії та синтезу мистецтв як ефективного засобу впливу на формування навиків емоційної саморегуляції майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі педагогічної діяльності.

Проблема синтезу мистецтв була предметом дослідження таких науковців як В.Ванслов, Л.Лимаренко, Т.Ковальова, О.Рожок, Д.Бернадська, Г.Степанов та ін. До аспекту синтезу

мистецтв у професійній підготовці педагогічних кадрів спрямовують свої погляди ряд сучасних дослідників, педагогів, діячів культури (А.Зісь, М.Лещенко, Л.Масол, О.Отіч, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Т.Сердюк, О.Соколова, О.Шевнюк, Г.Шевченко, Б.Юсов та інші). Проблеми саморегуляції розглядаються у працях К. Абульханової-Славської, О.Леонтьєва, Б.Ломова, С.Рубінштейна. Питання активності людини як суб'єкта власної діяльності та поведінки знаходять висвітлення у працях І.Беха, Г.Костюка, В.Котирло, О.Киричука, С.Максименка, В.Татенка та ін. Вивченню сутності і змісту саморегуляції емоцій та розкриттю механізмів її розвитку значну увагу приділяли такі вчені, як: А.Бандура, В.Гаврилькевич, В.Зарицька, К.Ізард, С.Максименко, Д.Сервон, Е.Скінер, М.Холодна, О.Чернігова, Л.Чуніхіна та ін.

Попри досить вагомні теоретичні розробки питання синтезу мистецтв у галузі музикознавчих досліджень, виникає необхідність висвітлення його значення для розвитку емоційної саморегуляції майбутнього вчителя музичного мистецтва. Результати представленого дослідження можуть мати позитивний вплив на формування професійних якостей майбутніх вчителів музичного мистецтва. Теоретичний аналіз існуючих наукових досліджень показує, що поза увагою дослідників опинилося поняття синтезу мистецтв, як джерела формування особистісних компетентностей вчителя музичного мистецтва, а саме розвитку його емоційної саморегуляції. Зазначене вище робить актуальним і виправданим обрання теми даного дослідження.

Метою дослідження є визначення основних ознак впливу синтезу мистецтв на розвиток емоційної саморегуляції майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Виходячи з актуальності проблеми, завданнями дослідження є :

1. Розкрити сутність понять синтез мистецтв та емоційна саморегуляція;
2. Розробити ряд вправ для розвитку емоційної саморегуляції майбутнього вчителя музичного мистецтва засобами синтезу мистецтв.

Для успішного оволодіння професією вчителя музичного мистецтва не достатньо лише звертати увагу на розвиток особистості студента, його умінь і навичок, здібностей, які допоможуть у виконанні професійних завдань. Одним з невід'ємних компонентів формування професійного статусу вчителя музичного мистецтва є розвиток умінь боротьби з негативними наслідками, такими як втома, конфліктність, невпевненість, що проявляються у взаєминах з учнями, колегами та керівництвом. З цього випливає необхідність розгляду такого аспекту професійного становлення майбутнього педагога як емоційна саморегуляція. Необхідність емоційної саморегуляції виникає коли вчитель музичного мистецтва стикається з невизначеною проблемою, яка не має однозначного рішення. Потреба використання емоційної саморегуляції постає, коли педагог знаходиться в ситуації оцінювання з боку школярів чи колег або в стані підвищеного емоційного напруження, фізичного виснаження і це може спонукати його до імпульсивних дій.

На важливість розвитку емоційної саморегуляції вказували багато дослідників: Б.Додонов, В.Зарицька, Н.Кузьмина, Н.Левитов, М.Рубінштейн, А.Чебикін та інші. Ними виявлено, що часті негативно забарвлені емоційні стани або відсутність будь-яких емоційних проявів знижують ефективність навчання і традиції виховання, підвищують конфліктність у відносинах з учнями людьми й колегами, руйнують здоров'я, зумовлюють високу ситуативну тривожність, агресивний самозахист і слабку соціальну адаптацію.

В.Зарицька підсумовуючи різні підходи до тлумачення поняття „саморегуляція”, визначає його, по-перше, як процес впливу на власний фізіологічний і нервово-психологічний стан; по-друге, саморегуляція суттєво залежить від бажання людини керувати власними емоціями, почуттями та переживаннями, і як наслідок – поведінкою; по-третє, здатність до саморегуляції не дається від народження, а розвивається в процесі життя, тобто піддається формуванню і вдосконаленню [7].

Емоційна саморегуляція педагога повинна відзначатися здатністю: стабілізації внутрішнього стану, контролю над власними переживаннями та почуттями, стримувати негативні

емоції та демонструвати впевненість у складних непередбачуваних життєвих обставинах [18].

Л.Аболін визначає емоційну саморегуляцію як складний цілісний процес, що відбувається в єдності раціональних, емоційних і фізіологічних проявів, як сукупність взаємодіючих складних емоційно-пізнавальних ланок, що об'єднуються метою напруженої діяльності. Процес емоційної саморегуляції зумовлюється емоційним досвідом; у ньому згорнуті інтегративні успіхи – неуспіхи здійснених раніше спроб, а їх зміст залежить від рівня професійної підготовленості людини [1].

Емоційна саморегуляція базується на вмінні керувати станами м'язової системи організму, на активному вольовому включенні розумових процесів в аналіз емоціогенних ситуацій. Саморегуляція – це управління своїм психоемоційним станом, який досягається шляхом впливу людини на самого себе за допомогою слів, уявних образів, управління м'язовим тонусом і диханням. В результаті саморегуляції виникають три основні ефекти: ефект заспокоєння (усунення емоційної напруги); ефект відновлення (послаблення проявів втоми); ефект активізації (підвищення психофізіологічної реактивності) [14].

Виходячи з аналізу поняття емоційної саморегуляції, ми висуваємо припущення, що одним із засобів впливу на її розвиток може бути синтез мистецтв. Могутнім засобом, що сприяє всебічному і гармонійному розвитку особистості, Б.Теплов називав мистецтво [19, 4]. На думку Л.Виготського, саме художнє переживання „ніби нагромаджує енергію для майбутніх дій, дає їм новий напрям і змушує дивитися новими очима на світ” [5, 238]. Кожне з мистецтв тисячами ниток пов'язане не тільки з безліччю явищ суспільного життя, а із іншими формами суспільної свідомості та з іншими видами художньої творчості [4, 3]. Феномен синтезу мистецтв у професійній підготовці майбутніх педагогів виступає важливим засобом естетичного і всебічного розвитку особистості. Кожен вид мистецтва має свій набір впливів на емоційний стан людини. Різні види мистецтва несуть цілу палітру засобів для розвитку емоційної саморегуляції майбутнього вчителя музичного мистецтва. Л.Лимаренко стверджує: „Синтез мистецтв – це

поєднання різних видів мистецтв у межах одного художнього твору, органічне художнє ціле, яке має і розкриває нові якості стосовно кожного мистецтва, що входить до нього. Синтез ґрунтується на використанні суміжних мистецтв, їх прийомів, методів, що, у свою чергу, мають відношення до утворення нових синтетичних форм образності” [10]. Синтез мистецтв збагачує емоційну сферу майбутнього педагога, розширює рамки його сприйняття і вміння прислухатись до своїх емоцій. Можна стверджувати, що майбутній вчитель музичного мистецтва знаходиться безпосередньо під впливом синтезу мистецтв і може використовувати його для розвитку своєї емоційної сфери.

З метою удосконалення процесу розвитку емоційної саморегуляції студентів ми пропонуємо можливі вправи з елементами синтезу мистецтв, які можуть мати позитивний вплив на професійну діяльність майбутнього фахівця. Всі вправи базуються на основі вже існуючих технік емоційної саморегуляції, але направлені на особливості саморегулювання емоційного навантаження майбутнього вчителя музичного мистецтва під впливом факторів синтезу мистецтв.

Вправа №1 (елемент синтезу образотворчого мистецтва та музики). Суть вправи: для зняття емоційного перенавантаження після трудового дня, перевтоми і дратівливості, озлобленості на учнів чи колектив прослуховувати „Італійський концерт” Й.С.Баха (бажано з використанням навушників, щоб відділитись від зовнішніх подразників) і малювати картину фарбами чи олівцями (мазками, штрихами, чіткими образами) на тему „Позитив мого дня у звуках Баха”. Ця вправа ефективна завдяки відновлюючому впливу музики Й.С.Баха, яку використовують як приклад у музикотерапії. Кольори, структура фарб, штрихи, підключення фантазії та творчості сприяють розслабленню, відмежуванню від зовнішніх факторів. З останнім звуком і мазком фарб виникне відчуття звільнення і перекладення турбот дня на картину.

Вправа №2 „Танцюючі м’язи” (елемент синтезу музики, рухів, акторської майстерності). Ця вправа є одним із уже відомих у практиці прийомів емоційної саморегуляції шляхом відчуття і розслаблення всіх груп м’язів, контролем їх

напруження і розслаблення, але збагачена творчими елементами, які будуть більш доцільними для використання саме вчителями музичного мистецтва. Під звучання В.Моцарта „Весілля Фігаро” (увертюра), перед дзеркалом починаємо „танець” обличчя (в такт музиці, рухаємо ритмічно очима промальовуючи напрямки мелодії). Намагайтесь розслабити всі інші м’язи, доки працюють лише очі (десь по 10-15 секунд на кожен відділ). Спускаємось поступово на ніс та губи – танцюйте носом і губами якомога швидше і чіткіше. Повністю розслабте обличчя і перейдіть на шийний і плечовий відділи (все інше спокійне і обм’якле). Руки виконують танок показуючи рухами і пальцями ваші відчуття від музики. Наступним працює живіт і стегна, коліна рухаються в такт музиці. Після цього активний рух пальців ніг, при якомога більшому розслабленні всіх інших відділів, а на кульмінації активний рух, жестикулювання усіма частинами одразу. І не бійтесь виглядати смішними, відпустіть всі сторонні думки, злийтесь із музичним звучанням, включіть фантазію. На фінальному акорді ляжте і розслабте все тіло, в такому стані перебувайте скільки відчуєте за потрібне. Ця вправа направлена на зняття фізичної зажатості, втоми відділів хребта, для емоційного розвантаження.

Вправа №3 (елементи синтезу музики та поезії). „Пісня добра”.

Перед вами творче завдання. Після важких емоційних переживань на роботі, роздратованості, сорому, якщо маєте на когось образу чи розчаровані розвитком подій. Сядьте у зручному і затишному місці, обдумайте ситуацію, яка склалася і напишіть текст на улюблену мелодію, в якому щиро побажайте добра, дайте потрібні поради чи просто пожартуйте з людини чи проблем, які стали винуватцями вашого емоційного напруження. Іноді треба знайти і свою провину в такому розвитку подій і в своїй пісні намагайтесь її виправити. Заспівайте вашу „Пісню добра” усміхаючись і пританцьовуючи. Виплеск емоцій ви спрямували у творчість і вона забрала на себе весь негатив і перетворилась у добру пісню.

Вправа №4 (музичне, декоративне мистецтво, театр). Ця вправа для подолання страху поразки, хвилювання перед публічним виступом, невпевненості у своїх силах. Увімкніть

музику, яка вам найбільше подобається, візьміть кольоровий пластилін. Ваше завдання зліпити себе в образі улюбленого героя, а також відтворити картинку, яка вас буде оточувати в час виступу чи вже мала місце бути у вашій педагогічній діяльності. Виліпивши героїв, обіграйте маленький спектакль у позитивному руслі: „я все зможу, зроблю, у мене вийде!”. Дозвольте собі відчуття смаку успіху, додайте аплодисментів, можете навіть проспівати ваш спектакль. Це ваша візуалізація, яка допоможе зняти страх і він буде здаватись не таким суттєвим. Головним у будь-якій справі є ваше налаштування на позитивні думки.

Проаналізувавши велику кількість літератури за темою дослідження ми дали визначення понять синтез мистецтв та емоційна саморегуляція. Основною метою статті було виявити особливості впливу синтезу мистецтв на розвиток емоційної саморегуляції, що ми і виконали завдяки теоретичному аналізу досліджень даної проблематики. Коли майбутній вчитель музичного мистецтва вперше стає на свій професійний шлях він стикається з багатьма психологічними проблемами і емоційними зажимами. А це досить негативно впливає на якість його праці і відображається як у дзеркалі на сприйнятті його учнями. Тому основним завданням емоційної саморегуляції є відчуття і розуміння майбутнім педагогом, як емоційні стани пов'язані з фізичними відчуттями, як навчитись розвантажувати свій організм від негативного впливу професійного і соціального середовища. Нами було розроблено новий комплекс вправ емоційної саморегуляції оснований на елементах синтезу мистецтв, який є найбільш актуальним для розвитку емоційної саморегуляції вчителя музичного мистецтва.

Проведене дослідження не може достатньо розкрити всі аспекти досліджуваної проблеми. Потрібне подальше вивчення з використанням практичних дослідів, подальшої розробки методик та вправ для емоційної саморегуляції вчителя музичного мистецтва.

Література:

1. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения / Л.М.Аболин // Вопросы психологии. – 1989. – №4. – С. 142-149.
2. Бубенко В.Ю. Саморегуляция: виды и содержание / В.Ю.Бубенко, В.В.Козлов // Проблемы психологии и эргономики. – 2003. – №1. – С. 21-38.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М. : Просвещение, 1986. – 238 с.
4. Зарицька В.В. Саморегуляція емоцій в структурі емоційного інтелекту / В.В.Зарицька // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди „Психологія”. – 2010. – № 6. – С. 33-37.
5. Зись А.Я. Теоретические предпосылки синтеза искусств // Взаимодействие и синтез искусств / А.Я.Зись. – Ленинград, 1978. – С. 17.
6. Капитоненко Н.В. Эмоциональная регуляция поведения: области изучения, компоненты и функции / Н.В.Капитоненко // Психологическая наука и образование. – 2007. – №5. – С. 267-274.
7. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития / О.А.Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128-136.
8. Лимаренко Л. Закономірності використання синтезу мистецтв у виставах студентського театру / Проблеми підготовки сучасного вчителя / № 10 (Ч. 3), 2014. – 6 с.
9. Мелік-Пашаєв О.О. Сучасний словник-довідник з мистецтва / О.О.Мелік-Пашаєв. – М., 1999. – С. 612-613.
10. Наумчик Н.В. К проблеме психической саморегуляции личности // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 1. – С. 57-60.
11. Сергєєва І.В. Особливості емоційної регуляції професійної діяльності вчителя в напружених ситуаціях : автореферат дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / І.В.Сергєєва. – К., 2003. – 31 с.
12. Сироткіна Ж.Є. Взаємодія різних видів мистецтва як фактор формування професійних умінь майбутніх учителів

початкових класів / Ж.Є.Сироткіна // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – В. 34. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2003. – 324 с.

13. Способы снятия нервно-психического напряжения: сборник методических разработок занятий для широкого круга педагогов / Сост. А.А.Никифоров, Л.А.Хохлачёва. – Белгород, 2009. – 21 с.

14. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания / Б.М. Теплов. – Изв. АПН РСФСР, 1947. – В. 2. – С.2-14.

15. Цілінко І.О. Теоретичний аналіз емоційної саморегуляції особистості / Херсонський державний університет / „Молодий вчений” – № 8 (23), – Ч. 1, 2015. – С. 161-164.

16. Шевчишина О. Позитивне мислення та емоційна саморегуляція у професійній діяльності педагога / Психологічні науки / Національна академія державної прикордонної служби України / № 1(74), 2015. – 10 с.

Лящова Ганна

Студентка V курсу Інституту мистецтв
Київського університету ім. Бориса Грінченка
Науковий керівник Ю.В. Мережко

СИНТЕЗ МИСТЕЦТВ У МУЗИЧНО-ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ КАРЛА ОРФА

Стрімкі темпи модернізації сучасного суспільства зумовлюють нові всезростаючі вимоги до виховання підростаючого покоління. На цьому етапі суспільного розвитку особливо актуальним завданням для педагогічної науки і практики постає проблема пошуку ефективних шляхів формування творчо активної особистості, для якої характерні: відповідальність, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, критичність, здатність діяти по-новому, пропонувати цікаві, нестандартні підходи, постійно прагнучі удосконалювати світ і себе.

Сучасна мистецька освіта зазнає значних метаморфоз, що виходять за межі локальних змін у навчальному плані, змісті окремих навчальних дисциплін, організаційно-методичних аспектах навчання. Впроваджується компетентнісна модель освіти, яка проголошує нові цінності освітнього процесу, коли на змінну „культу успішності і дисципліни” (М.Сергєєв) приходить орієнтація на власні досягнення, своє місце в новому світі.

Досить актуальним питанням на сьогоднішній день є синтез мистецтв у музично-виховній системі К.Орфа. Зауважимо, що основні принципи концепції К.Орфа є органічною складовою системи сучасного музичного виховання у загальноосвітніх та музичних школах, дитячих садах, клубах раннього розвитку дітей. У науково-методичній літературі проблема синтезу мистецтв розглядалась такими науковцями: Л.Барайбоймом, К.Завалко, В.Жиліним, Т.Тютюнніковою, Е.Забурдяєвою, Н.Перуновою, Н.Карш та ін.

Отже, метою статті є розкриття змісту музичного виховання в системі Карла Орфа та проведення наскрізної лінії з мистецтвом.

Завдання статті:

- 1) Розглянути синтез мистецтв в музично-педагогічній концепції К.Орфа;
- 2) Визначити вплив у навчально-виховному процесі особливих форм організації діяльності учнів, до яких відносяться: гра, імпровізація, вивчення, відпрацювання, вистава-презентація;
- 3) Проаналізувати загальний музично-творчий розвиток школярів, за концепцією К.Орфа;
- 4) Окреслити структуру уроку елементарного музикування за системою К.Орфа.

Музика існує в нашому житті як живе знання та уявлення людини про саму себе, як засіб самопізнання та самовираження. Цінним для кожного з нас є те, що торкає особисто, не лише душу, а й тіло. Сприйняття та розуміння музики полягає у відчутті її голосовими зв'язками, м'язами, рухом, диханням. „Безкінечно багата інформація, що міститься у музиці, зчитується не розумом, а й динамічним станом тіла –

соінтонуванням, пантомімічним рухом”, – зазначає В.Медушевський [3, 12].

Для успішного музичного розвитку учнів необхідно враховувати не лише їх вікові можливості, а й особливості сприйняття та розуміння ними музичної мови. Немає потреби доводити, що музичне виховання школярів має бути спрямоване, насамперед, на розвиток сприйнятливості до мови музики, здатності до емоційного відгуку, а також на активізацію слухових здібностей та потреби слухати музику. Важливо захопити учня музикою, розвинути його художнє світосприйняття незалежно від того, чи стане він професійним музикантом чи ні. Якщо враховувати загальновідоме твердження про те, що наша пам'ять зберігає 90% з того, що ми робимо, 50% з того, що ми бачимо, і 10% з того, що ми чуємо, то необхідно в процес усвідомлення музичної мови ввести дію.

Саме тому ефективною педагогічною концепцією вважається музично-виховна система Карла Орфа, в основі якої лежить „принцип активного музикування” і „навчання в дії”. На думку К.Орфа школярам потрібна своя музика, спеціально призначена для музикування на початковому етапі, а початкова музична освіта повинна бути сповнена позитивних емоцій і радісного відчуття гри. Комплексне навчання музиці повинно надавати кожному учню широкі можливості щодо творчого розвитку здібностей.

Метою музично-педагогічної концепції Карла Орфа (1895-1982) є виховання особистості дитини та побудова міцного фундаменту її музикальності. Дана концепція – це практичний спосіб виховання і навчання дитини музиці, заснований на єдності і взаємозв'язку музики, руху й мови. Необхідно зазначити, що вона спрямована, насамперед, на розвиток особистості дитини, підтримання її цілісності, поліпшення контакту з собою і світом. Особливо важливим є те, що розроблений К.Орфом підхід відтворює етапи розвитку людської культури в цілому, починаючи від найдавніших, традиційних форм і закінчуючи сучасними естетичними формами, що дозволяє дитині пройти цей шлях і засвоїти досягнення культури.

Новаторство концепції К.Орфа полягає в планомірному використанні у роботі з дітьми так званої „елементарної музики”, в основі якої лежить мистецтво імпровізації, а не інтерпретації. Елементарна музика в простій формі може передавати „високе і значне” і не є мистецтвом другого сорту. Також, музично-педагогічна система К.Орфа, зберігаючи функції виконавського мистецтва, посилює роль учня, яка визначається в його активній позиції по відношенню до музики. Активність проявляється через конкретно практичні способи освоєння музики – гру в оркестрі, колективний спів, створення музики, колективні музично-театралізовані дії тощо.

У даній музично-педагогічній концепції велике значення надається процесу музикування. Слово „музикування” (від нім. Міхтсгеп – займатися музикою) означає виконання музики в домашній обстановці, поза межами концертного залу; в більш широкому розумінні – взагалі, гра на музичних інструментах [1, 6]. За висловом Л.Виноградова музикування, – це спілкування музичними засобами [1, 7]. Разом з тим, в елементарному музикуванні дитина виступає не тільки слухачем або виконавцем музичних п'єс, але головним чином, і творцем музики. Увага вчителя спрямовується не стільки на результат навчання, а скільки на процес навчання. Народження музики відбувається в русі від простої відтворюючої діяльності – до діяльності творчої, перевтілення.

На відміну від дорослих, для яких результатом є конкретний музичний твір, оформлений у вигляді партитури або професійного виконання, для дітей набагато важливішим є сам процес безпосереднього музикування. Саме в процесі музикування як різновиду практичної діяльності вирішуються пізнавальні завдання, формуються мотиви, відбувається оволодіння діями.

Музикування як діяльність, насамперед, націлена на формування слухових уявлень, але завдяки використанню музичних рухів та гри на орф-інструментах (спеціально розроблених музичних інструментах для дитячого музикування) стає також основою і для накопичення сенсорного-досвіду. У той же час, музикування має і розвиваюче значення, оскільки сприяє розвитку музичного мислення. Безпосередньо, музичне

мислення виявляється в умінні планувати свої дії, користуватися „інструкціями”, встановлювати розміри тактів, частин, погоджувати їх послідовність, контролювати свою роботу і роботу учасників спільного музикування, пояснювати свої дії та дії інших. Оволодіння цими вміннями забезпечує як розвиток музичного мислення, мовлення, так і оволодіння засобами музичної виразності школярами.

Початком закладання міцного фундаменту музикальності кожної дитини є введення його у світ „елементарної музики” і спонукання до творчого пізнання. „Елементарна музика – це не музика сама по собі: вона пов’язана з рухом, танцем, словом, її необхідно створювати самому, в неї необхідно включатися, не бути слухачем, а учасником” [4, 58]. Слово елементарне в даному випадку означає основне, вихідне, те, що складається з первинних компонентів. Елементарне включає в себе те, що призводить до більш складного: елементарні форми руху (кроки, біг, повороти, нахили і т.д.); елементарні інструменти (голос, звучать жести, прості ударні інструменти); елементарні словесні тексти (від простих до письмових поетичних форм мови); елементарний музичний театр.

Інноваційним в концепції К.Орфа є доступність елементарного музикування всім і кожному, адже можливість брати участь у ньому не вимагає особливих здібностей та спеціальної освіти і визначається тільки бажанням творити музику і спілкуватися. Згідно Т.Тютюнникова елементарне музикування – це акт самовираження за допомогою звуків і руху, до яких людина пристосована самою природою [5, 92].

Отже, елементарне музикування за системою Карла Орфа дозволяє:

- розвивати індивідуальність дітей, їх здатність до імпровізації, творчості, вміння фантазувати, бачити і чути навколишній світ по-своєму;
- використовувати гру як провідний метод розвитку музичних здібностей дітей;
- проявляти увагу до емоційного світу дітей, їхньої здатності до співпереживання;
- виховувати навички спілкування і співпраці в групі;

- тренувати різні види уваги, точну і швидку реакцію, вміння слухати, активно сприймати інформацію.

Підкреслимо, що оволодіння мовою музики відбувається на основі елементарного музикування, при використанні мови і природних рухів дитини. Єдність музики, руху і мови в процесі виховання особистості забезпечується впровадженням на уроках основних видів діяльності учнів, до яких відносяться: рух і танець, гра на музичних інструментах, спів, мова, театр.

Педагогічні здобутки К.Орфа знайшли своє відображення в його п'ятитомній музично-поетичній антології „Schulwerk”: „Мій Шульверк і моя творчість” – і те, і інше виходить з одного спільного корення, з ідеї *musike* – сполуки слова, звуку і жесту. Це – кредо моїх сценічних творів і в той же час основа „Шульверка”. „Шульверк” допомагає всім дітям, незалежно від ступеня обдарованості, оволодіти основами музичної мови [4, 23].

Музично-педагогічна концепція К.Орфа є цілісною і вимагає використання в навчально-виховному процесі особливих форм організації діяльності учнів, до яких відносяться: гра, імпровізація, іншими словами, організована спонтанність, розучування, відпрацювання та вистава-презентація.

Урок елементарного музикування за системою К.Орфа має чітку, десятиліттями відпрацьовану структуру. Його розділи: розминка, основна частина і заключна композиція; чітко вибудовані, взаємопов'язані й обов'язково призводять до успішного фіналу уроку, до створення заключної композиції (єдиної форми). Єдина форма, створювана протягом уроку (або кількох уроків) – це творчий підсумок, результат активної роботи з музичним матеріалом. Всі способи роботи з матеріалом збираються в єдину композицію, що містить рух, мову, спів, гру на музичних інструментах та театралізацію.

Підсумовуючи вищесказане можна стверджувати, що у змісті музичного виховання в системі Карла Орфа проводиться наскрізна лінія із синтезом мистецтв: літератури, мови, ритміки. До основних інноваційних ідей К.Орфа відносяться: загальний музично-творчий розвиток дитини, дитяча музична творчість як метод активного музичного розвитку і становлення особистості,

зв'язок творчості з традиціями імпровізації та народного музикування. Елементарне музикування стає першою дуже важливою сходинкою, яке здатне допомогти дитині відкрити для себе світ музики, опанувати гру на простих музичних інструментах, активізувати потребу в освоєнні гри на тому музичному інструменті, який обере сама дитина.

Отже, використання музично-виховної системи К.Орфа у закладах початкової освіти дозволить не тільки розвинути творчі здібності школярів, а й гармонізувати процес навчання, захопити учнів самим процесом музикування.

Література:

1. *Виноградов Л. Коллективное музицирование. Музыкальные занятия с детьми от пяти до десяти лет / Л.Виноградов. – СПб.: Образов. проекты, 2008. – 160 с.*
2. *Завалко Е.В. Детская скрипичная педагогика : инновационный подход : монография / Е.В.Завалко – К. : Центр учебной литературы, 2014. – 376 с.*
3. *Медушевский В.В. Духовно-нравственное воспитание средствами музыкального искусства // Преподаватель / В.В.Медушевский. – 2001. – № 6. – С. 12-20.*
4. *Орф К. Музыка для детей : рус. версия : Т.1. / В.Жилин, О.Леонтьев. – Челябинск : МРИ, 2008. – 130 с.*
5. *Тютюнникова Т.Э. Видеть музыку и танцевать: стихи, творческое музицирование, импровизация и законы бытия / Т.Э.Тютюнникова. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 145 с.*
6. *Тютюнникова Т.Э. Уроки музыки: Система обучения К.Орфа. – М.: „Издательство АСТ”, 2001. – 230 с.*
7. *Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / Сб.статей под. ред. Л.Баренбойма. – М., 1978. – 246 с.*

Стахурська Ганна

*Студентка V курсу Інституту мистецтв
Київського університету ім. Бориса Грінченка
Науковий керівник О.М. Олексюк*

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ КОМПЛЕКСУ МИСТЕЦТВ У ХУДОЖНЬО-ТВОРЧІЙ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

З давніх часів мистецтво посідає важливе місце у процесі формування особистості. Уведення його до змісту загальної та професійної освіти пов'язане із залученням людини до творчості та стимулюванням її діяльнісного самовираження (самоактуалізації).

Сучасний етап розвитку освіти в Україні вимагає реформування застарілої системи, переходу до нових принципів навчання, центром яких стає гармонійне поєднання особистісних, професійних та творчих здібностей особистості, розвиток її індивідуальності та самостійності.

Зміна пріоритетів навчання вимагає розробки ціннісних підходів до формування художньо-творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Проблема використання нових методів навчання студентів музичних спеціальностей привертала увагу багатьох відомих педагогів-музикантів Росії та України, а саме: Е.Абдулліна, А.Алексєєва, Л.Арчажнікової, Н.Ветлугіної, Т.Веркіної, Н.Гребенюк, О.Михайличенко, Є.Назайкінського, Г.Нейгауза, О.Олексюк, В.Орлова, Є.Ощепкова, В.Петрушина, В.Ражнікова, О.Рудницької, І.Полубояриної та ін. Питання формування художньо-творчої самоактуалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядають зокрема такі науковці, як О.Олексюк та І.Полубоярина.

Мета статті – обґрунтувати актуальність художньо-творчої самоактуалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва; запропонувати методичні рекомендації щодо використання комплексу мистецтв у процесі розвитку художньо-творчої самоактуалізації студентів.

Аналіз наукової літератури дозволив визначити наступне: сприяння підвищення художнього рівня інтерпретації музичних творів, формування мотивації у студентів до навчальної діяльності та досягнення успіхів, розвиток їх інтелектуально-творчих і музичних здібностей є глибоким підґрунтям для формування у них художнього сприймання дійсності, творчого відображення себе, що виражається в художньо-творчій самоактуалізації.

Уперше поняття „самоактуалізація” ввів А.Маслоу, яке він пояснював такими словами: „повне використання дійсних талантів, здібностей, можливостей та ін.” [5, 150].

Найкращі свої роздуми про самоактуалізацію індивіда А.Маслоу розглядав у своїй останній книзі „Подальші рубежі розвитку людини”, в якій автор розкриває різні шляхи активізації особистості, типів поведінки, що ведуть до самоактуалізації, які можна описати як: „самоактуалізація означає переживання повне, живе, самовіддане, з великою концентрацією і повним поглинанням” [4, 45], вона ніколи не стоїть на місці, постійно зростає та відкриває себе для несподіваного досвіду та ризикує зіткнутися з невідомим.

Самоактуалізація – це вміння гармонізуватися зі своєю власною внутрішньою природою, незалежно від думок і точок зору інших. Чесність і прийняття відповідальності за дії А.Маслоу рекомендує шукати у відповідях всередині, де ми стикаємося зі своїм внутрішнім „Я”. Ми повинні навчитися вірити своїм судженням та інстинктам і діяти відповідно до них. Маслоу вважає, що завдяки цьому індивід вибирає краще з того, що для нього конституційно правильно, – як у галузі мистецтва, музики і подальшого життя. Самоактуалізація є також постійним процесом розкриття своїх потенційних можливостей, талантів. Це означає застосування своїх здібностей і розуму й „робота заради того, щоб робити добре те, що ти хочеш робити” [4, 48]. Великий талант або обдарованість – нете ж саме, що самоактуалізація. Багато обдарованих людей не змогли повністю використати свої здібності, у той час як інші, можуть бути з середніми талантами, зробили неймовірно багато. Останній крок до самоактуалізації – це виявлення своїх „захистів” і звільнення від них. Ми повинні краще усвідомлювати, як ми спотворюємо

образ себе і образи зовнішнього світу за допомогою придушення, проєкцій і інших механізмів захисту.

Художньо-творча самоактуалізація – природне прагнення людини до саморозкриття, суто індивідуальний, творчий шлях до розкриття свого власного „Я”, „це повноцінний розвиток людини, вищий рівень мотиваційної сфери особистості, основний мотив її розвитку, одвічне прагнення людини бути тим, ким вона може бути” [2]. Самоактуалізація безперервно реалізує творчі можливості, здібності, таланти через художню образність, яка виникає на основі духовного досвіду, в єдності та інтеграції різних типів мистецтв та внутрішнього світу особистості. Самоактуалізація „надає людському життю яскраву спрямованість та глибокий смисл, укріплює віру в себе і дає сили пережити життєві негаразди” [1, 108].

Завдання митця почати творити те, що виходить з його внутрішнього світу, на який не впливають зовнішній соціум, стереотипи, закони та правила. Безумовно, майбутній вчитель музичного мистецтва повинен мати основні характеристики педагога, які вдало виклала у своїй концепції І.Полубояріна: 1) мотиваційно-творчу активність, спрямованість, що проявляється в допитливості, прагненні досягти високого виконавського рівня; 2) прагнення до самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації; наявність потреби отримати високу оцінку своєї діяльності; 3) здатність аналізувати, порівнювати, виділяти головне, описувати явища, процеси, формулювати визначення, пояснювати, обґрунтовувати, систематизувати і класифікувати навчальний матеріал; 4) наявність творчих здібностей, які виявляються у здатності генерувати ідеї, фантазувати, переносити знання й уміння в нові ситуації, мати незалежні судження, критично мислити; 5) самоврядність особистості, що виявляється в здатності до цілеспрямованості, в умінні планувати, оцінювати себе, коригувати і регулювати; 6) комунікативність, яка проявляється в умінні співпрацювати з іншими людьми, відстоювати власну точку зору, запобігати конфліктам у колективі; 7) „автономність, як якість особистості, визначається наявністю здатності до самоактуалізації, саморозвитку, виконанню професійної діяльності самостійно”.

Мистецтво – це естетичне освоєння світу в процесі художньої творчості – особливого виду людської діяльності, яка відображає дійсність у конкретно-чуттєвих образах у відповідності з внутрішніми естетичними ідеалами; одна із форм суспільної свідомості. У сучасних умовах важливо використовувати художнє мистецтво для розвитку особистості, розкриття епохи вивчення, вдосконалення знань з тієї чи іншої дисципліни. „Недооцінка емоційного впливу художніх творів призводить до спрощено-практичного вивчення дисциплін, що обмежує широкий спектр педагогічних завдань технологічним аналізом засобів виразності, набуттям спеціальних знань та вмінь або тривіальними розмовами „навколо мистецтва”, за яким часто губиться сутність його дії на внутрішній світ особистості” [7, 29-30].

Комплексне використання мистецтва дає майбутнім вчителям музичного мистецтва досить широке і яскраве уявлення про світ, в якому вони живуть, про взаємозв'язок явищ і предметів, про існування різноманітного світу матеріальної і художньої культури.

В умовах нової освітньої парадигми на перший план виходить не просто засвоєння нових знань, а розвиток творчого мислення студентів, наявність у них вміння вільно оперувати набутими знаннями.

Комплекс мистецтв поєднує почуття та знання, це потребує глибокого осмислення і вдумливого вивчення мистецьких творів. Комплекс мистецтв забезпечує сукупність традиційних та інноваційних форм і педагогічних технологій: створення навчальних комп'ютерних інтегрованих програм-презентацій, рольова і ділова гра, засідання клубу прихильників мистецтва, конференції, дискусії, диспути, театралізовані вечори, фестивалі мистецтва, екскурсії до краєзнавчого й художнього музеїв та ін. Справедливим є твердження О.Отич, яка наголошує, що використовуючи мистецтво там, де є безсилою моральна проповідь, залучаючи майбутніх вчителів майбутнього мистецтва до різних видів художньо-творчої діяльності, педагоги зможуть досягти сприятливого психологічного клімату; стимулювати вільне творче самовиявлення майбутніх вчителів музичного мистецтва [6, 491].

Сучасний метод вибору естетичної емоції відповідно до художнього образу є використанням синтезу мистецтв. Цей метод допомагає студенту зрозуміти, що головним у виконанні є створення емоційно-образного характеру музичного твору, а не технічна сторона виконання.

Метод асоціацій (слухових, зорових, рухових) з іншими видами мистецтва – своєрідна інтеграція літератури, поезії, театру, живопису, кінематографа і музики. Суть його полягає у відборі і синтезі ілюстративного матеріалу, запозиченого в різних галузях мистецтва і подальшого об'єднання в блоки, які характеризують образну сферу, настрій, емоційний стан твору.

Вербальні методи розширюють професійний словник студента. Знання поліфонії, гармонії, аналізу музичних форм, теорії та історії музики сприяють передачі словом основних образів твору, його емоційної сфери, що в свою чергу веде до чіткого усвідомлення задуму композитора.

Метод використання метафор на заняттях є різновидом асоціативного методу. Використання точних метафор як перенесення якостей, властивостей одного предмета або явища на інший є інструментом наукового аналізу творів музичного мистецтва.

Таким чином, комплексне використання мистецтва сприяє зростанню практичного досвіду майбутніх вчителів музичного мистецтва. Застосування комплексних форм навчання мистецтва з іншими дисциплінами сприяє використанню потенційних можливостей та розвитку здібностей майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Ідея комплексного використання мистецтва є актуальною, оскільки з її успішною реалізацією передбачається досягнення конкурентоздатної та якісної освіти, спроможної забезпечити кожній молодій людині самостійно досягти тієї чи іншої мети, творчо самоствердитися в різних соціальних сферах. Синтез мистецтва створює необхідні умови для інтелектуального і творчого розвитку майбутніх вчителів музичного мистецтва і, як наслідок, підвищить ефективність вивчення музичних дисциплін, збагатить їх естетичне світосприйняття.

Література:

1. Горностая П.П., Титаренко Т.М. Психологія особистості / П.П.Горностая, Т.М.Титаренко – К. : Рута, 2001. – 280 с.
2. Куценко С.В. Значення самоактуалізації для процесу формування творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю: [метод. реком.] / С.В.Куценко. – Л., 2003. – 129 с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я.Лернер. – М. : Педагогика, 2000. – 225 с.
4. Маслоу А. Дальнейшие рубежи развития человека / А.Маслоу. – Нью-Йорк, 2001. – 147 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность / А.Маслоу. – Нью-Йорк, 2002. – 225 с.
6. Отич О.М. Мистецтво у змісті професійно-педагогічної освіти / О.М.Отич. – К., 2003. – 130 с.
7. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : [навч. посіб.] / О.П.Рудницька. – Тернопіль : Богдан, 2005. – 229 с.

Селищев Іван

*Студент II курсу музичного училища
Дніпропетровської консерваторії
ім. М. Глінки*

УНИВЕРСАЛЬНОСТЬ СИНТЕЗА ИСКУССТВ КАК ОСНОВА ОСОЗНАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Выделяют два уровня синтеза искусств: внутри вида искусства и между видами искусства [9, 45]. Нас интересует именно второй вид объединения искусств – так сказать, межвидовой, а именно, театрализация музыкальных произведений. Понятие „синтез искусств” подразумевает создание качественно нового художественного явления, не сводимого к простой сумме составляющих его компонентов. Их идейно-мировоззренческое, образное и композиционное

единство, общее участие в художественной организации пространства и времени, согласованность масштабов, пропорций, ритма порождают в искусстве качества, способные активизировать его восприятие, сообщать многоплановость, многогранность развитию художественной идеи, оказывать на человека многостороннее эмоциональное воздействие. Проблема данной работы – это необходимость синтеза разных видов искусств в произведении. Композиции, созданные по принципу синтеза искусств, мы называем „синтезированными произведениями”. Качество синтеза во время исполнения напрямую зависит от технических возможностей исполнителя (виртуозность). Виртуоз – человек, обладающий выдающимися техническими способностями в своей области искусства. Именно благодаря виртуозности имеется возможность производить синтез с другими видами искусства (к примеру, театрализация исполняемой музыки).

Мы принимаем попытку классификации музыкальных произведений, предпринятую Штокхаузенем в его работе [8]. Согласно этой классификации, существует два вида музыки: а) „Классико-романтическая музыка” (слушатель создает художественные образы достаточно легко, так как он сравнительно легко осознает ее форму, ритм, структуру и т.д.), б) „новая музыка”, отошедшая от этих принципов (слушатель рискует не понять эту музыку, так как привычных качеств вышеуказанного вида музыки в ней либо нет, либо прослеживаются они с большим трудом) [8].

На данный момент существует множество музыкальных произведений, откровенно связанных с другими видами искусства: „Арлекин” для кларнета соло Штокхаузена, „Шесть метаморфоз по Овидию” Бриттена для гобоя соло и другие. Этот список достаточно велик, и существует множество сольных произведений, в которых также полноту действия можно показать не только самой музыкой, но и, к примеру, мимикой (театрализация). Полнота действия – это, на наш взгляд, не что иное, как абсолютная передача образов от исполнителя к слушателю. То есть, на данный момент, существует множество произведений, требующих синтеза для адекватного восприятия художественного образа, но тогда возникает вопрос – почему мы

не можем „созерцать” „искусство” синтеза искусств чаще? Какова необходимость в современном обществе в синтезе искусств, и есть ли она вообще?

Дабы ответить на этот вопрос, нужно более конкретно изучить историю объединения искусств в прошлом. Ярким примером служат бродячие актеры средневековой Европы – менестрели (поэты-музыканты). Они создали первые синтезированные произведения – баллады. По сути, баллада – это синтез музыки и поэзии. Баллада – это средневековая поэтическая и текстомузыкальная форма. Цель менестреля – развлекать публику. Чаще всего их можно было встретить на площадях и в тавернах; данные музыкальные исполнители примечательны тем, что свои произведения они не пели, но проговаривали речитативом [10, 261].

С появлением оперы (музыкально-драматическое произведение, основанное на синтезе поэзии, сценического действия и музыки) появляется новый вид синтеза – синтез музыки, поэзии и театра. Исполнение вокальных произведений с их театрализацией исполнителями (или же добавления актерской игры во время самого исполнения). На данный момент это – наиболее используемый вид объединения искусств.

Таким образом, в диахроническом срезе (исторически) возможности синтеза развивались. Вершина оперного искусства является одновременно и вершиной синтеза искусств в классико-романтической музыке. Речь идет об операх Рихарда Вагнера, где он до предела развил, вместе с „пышной” оркестровкой театрализацию оперы [3, 105]. Появилось цветомузыкальное искусство. Цветомузыкальное искусство – экспериментальное искусство, основанное на эстетическом эффекте одновременного восприятия цвета и звука. Оно проявилось в период Романтизма, на рубеже XVIII – XIX веков, и в период Модерна, в конце XIX – начале XX в. Дальнейшее развитие этого искусства связано с творчеством Скрябина. К примеру, в его симфонической поэме „Прометей” (или „Поэме Огня”) присутствовала в партитуре партия света, для которой был сконструирован цветовой орган (конструкция приводит нас к теории Ньютона об объединении двух видов волн – спектра и октавы) [6].

С появлением импрессионизма начинается эпоха Современного искусства (на мой взгляд существует два вида искусства – „классическое”, возрождающее идеалы античности, и „современное” – отошедшее от этих принципов в пользу требований потребителя). Появляется множество новых течений, стилей, новых видов искусств (например, кинематограф, по сути воплощающий синтез искусств) [12, 56]. Совмещение различных видов удовлетворения, так сказать, жажды прекрасного, становится проще и качественнее. Как уже было сказано выше, появляется кинематограф – вершина возможностей объединения. В самой сути кинематографа лежит несколько видов искусства – живопись (фоновые декорации), музыка (музыкальное сопровождение), театр (игра актеров) и литература (собственно, сценарии кинофильма).

Просмотрев историю развития синтеза искусств более глубоко, можно было бы заметить прогрессивные общественные движения, которые вызывали и поиски новых форм синтеза искусств, что было связано „со стремлением внести в жизнь художественное начало, создать предпосылки для гармоничного развития человека” [7, 87]. Вместе с тем, с появлением новых возможностей разрушаются многие формы синтеза искусств, и в первую очередь архитектурно-художественный синтез, что вызвано всё большей индивидуализацией сознания, деэстетизацией повседневного бытия, распадом общезначимых общественных принципов и норм. Ведь в современности осталось лишь три подобных „синтезированных” искусства: Театр, Опера и Кинематограф. В погоне за новшествами человечество теряет свои более ранние „наработки” в синтезе искусств. Можно сказать, что у нас происходит эстетическая деградация: люди, если они все же предпочитают искусство иным формам развлечения, выбирают более простые его формы. Вот как описывает этот процесс Антуан де-Сент Экзюпери в своем „Письме к Заложнику”: „Я ненавижу эту эпоху, в которой под гнетом всеобщего тоталитаризма человек становится тихим, выдрессированным и покорным животным. [...] Рабочих Рура проводят перед полотнами Ван Гога, Сезанна и олеографией. Они, разумеется, предпочтут олеографию” [10, 48]. (Олеография – это разновидность многокрасочной литографии,

применявшаяся в XIX в. для воспроизведения картин в технике масляной живописи. В XX веке олеография вытеснена офсетной печатью [6]).

Пожалуй, здесь требуется как-либо типизировать слушателей для более понятного изложения нашего анализа актуальности синтеза. Мы будем использовать типизацию по принципам Теодора Адорно, которые, как сказал сам социолог: „...следует понимать исключительно как качественные характеристики. Как эскизные портреты, которые проливают некоторый свет на слушание музыки...” [1, 25].

Первый тип – тип эксперта, способного определить через совершенно адекватное слушание. Эксперт – это вполне сознательный слушатель, от внимания которого не ускользает ничто и который в каждый конкретный момент отдает себе отчет в том, что слышит.

„Хороший слушатель”. Слышит не только отдельные музыкальные детали, он спонтанно образует связи, высказывает обоснованные суждения – судит не только по категориям престижа или произволу вкуса. „Он понимает музыку примерно так, как люди понимают свой родной язык...”, как выразился сам Адорно [1, 26].

Образованный слушатель – потребитель культуры. Он много слушает, при благоприятных условиях просто ненасытно, хорошо информирован, уважает музыку как культурное достояние, иногда как нечто такое, что нужно знать для того, чтобы повесить свой вес в обществе.

Эмоциональный слушатель. Его отношение к музыке не такое неподвижное и отстраненное, как у потребителя культуры, но, с другой точки зрения, он уходит еще дальше от объекта: прослушивание музыки становится для него, по существу, средством высвобождения эмоций, подавляемых или сдерживаемых нормами цивилизации.

Статический слушатель. Он презирует официальную музыкальную жизнь как истощившуюся и иллюзорную; но он не выходит за ее пределы, а, напротив, спасается бегством в те периоды, которые, как он думает, защищены от преобладающего товарного характера. Этот, по преимуществу, реактивный тип

может быть назван „рессантиментным слушателем” [1, 27], т.е. воспроизводящим былые формы реакции на музыку.

Количественно самый значительный из всех типов – это, несомненно, тот, который расценивает музыку как развлечение, и только. Если думать об одних статистических критериях, а не о весе отдельных типов в общественной и музыкальной жизни, и о типических отношениях к объекту, то тогда этот тип – развлекающийся слушатель.

Также есть еще один тип людей – равнодушных к музыке.

Главный тезис нашей работы состоит в том, что синтезирование искусств приводит к облегчению восприятия отдельных частей его продукта. Это, в свою очередь, порождает вопрос – а имеем ли мы вообще потребность в помощи в восприятии? Лев Семёнович Выготский в своей работе „Психология искусства”, определяет искусство „как важнейшее средоточие всех биологических и социальных процессов личности в обществе”, что оно „есть способ уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни” [4, 320]. Здесь обратимся к виду синтеза в виде театрализации (использовании театральных действий во время исполнения – мимика, движения и так далее). Связь музыки с театром мы просмотрели в истории развития музыки (менестрели, опера, цветомузыка, кинематограф). Таким образом, мы показали актуальность театрализации музыкальных произведений.

Как уже было сказано, при прослушивании „классико-романтической” [11, 81] музыки слушатель создает себе образы достаточно легко, так как он сравнительно легко осознает ее форму, ритм, структуру и т.д. Однако при прослушивании „новой” музыки” (отошедшей от этих принципов), слушатель рискует не понять эту музыку, так как привычных качеств вышеуказанного вида музыки в ней либо нет, либо прослеживаются они с большим трудом.

К элементам инструментального театра, использующимся Штокхаузеном, безусловно, отнесем передвижения инструменталистов в пространстве сцены или зала. Передвижения исполнителей призваны наглядно продемонстрировать идею композитора, выразить сценическое

действие параллельно со звучанием музыки. Штокхаузен высказывался, что „действие становится средством звука: то, что слышится и видится – совпадает, услышанное воспринимается как прямой результат действия и наоборот, действие служит для того, чтобы ассоциировать музыку, которая слышится (и в то же время видится) с музыкой, которая читается (которую я „вижу” и в то же время внутренне „читаю”)” [8].

Но вернемся к основной проблеме – потребность синтеза в целом. Итак, как было сказано выше, из-за качественной деградации потребность в более сложных искусствах пропала (доказательством может служить то же социологическое исследование Адорно (чего стоит увеличение шестого типа слушателей). И, может показаться, что как раз из-за этого потребность пропадает сама собой, но именно эта проблема, именно эта „деградация вкуса” и приводит нас к потребности остановки этой регрессии.

Именно в продвижении прогресса наша цель – в „воспитании слушателя”, а дабы заинтересовать этого самого слушателя, нам требуется популяризировать наше искусство. И именно в этой точке все сходится с синтезом – возможностью влияния на слушателя не только посредством музыки, но также и иных видов искусств, что в свою очередь повышает шансы заинтересовать его и привести к остановке регрессии вкуса у общества.

Каждый слушатель – это личность, и мы должны четко осознавать это. Каждый человек напрямую или косвенно связан с культурой, и именно от них, от „потребителей искусства”, зависят тенденции его развития. Будущее всей культуры зависит от того, насколько хорошо мы сможем воспитать современного слушателя, зрителя, человека в целом. Как было сказано еще в начале, синтез искусств позволяет создавать *аргіогі* новый „продукт”, который объединяет качества его „компонентов” и приносит новое восприятие. Именно последнее качество – создание нового восприятия – крайне важно для нас, так как общество развивается, появляются новые тенденции в социальной среде и нам, представителям более консервативного искусства, не позволяют оставаться в стороне, давая выбор, – адаптироваться, или отправиться в небытие.

Литература:

1. Адорно Т. Двенадцать теоретических лекций / Т.Адорно // *Избранное: социология музыки.* – М. – Спб. : Университетская книга, 1999. – С. 7-191.
2. Вагнер В.Р. О назначении оперы / В.Р.Вагнер // *Избранные работы / Сост. и коммент. И.А.Барсовой и С.А.Ошерова, вступит. ст. А.Ф.Лосева.* – М. : Искусство, 1978. – С. 540-567.
3. Вагнер В.Р. О сочинении стихов и музыки / В.Р.Вагнер // *Избранные работы / Сост. и коммент. И.А.Барсовой и С.А.Ошерова, вступит. ст. А.Ф.Лосева.* – М. : Искусство, 1978. – С. 663-678.
4. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С.Выготский / Предисл. А.Н.Леонтьева; коммент. Л.С.Выготского, В.В.Иванова; Общ. ред. В.В.Иванова. – 3-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
5. Даль В.И., де Куртенаи Ж.Н.Б. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И.Даль. – Издательская группа „Прогресс”, „Универс”, 1994.
6. Монич Т. Словарь Художника [Электронный источник] / Т.Монич. – Режим доступа : <http://monicht.blogspot.com/2013/04/blog-post.html>.
7. Мурина Е.Б. Проблема синтеза пространственных искусств / Е.Б.Мурина. – М.: Искусство, 1982. – 192 с.
8. Петров В. Инструментальный театр Карлхайнца Штокхаузена [Электронный источник] / В.Петров. – Режим доступа : http://www.21israel-music.com/Stockhausen_teatr.htm.
9. Радугин А.М. Синтез искусств / А.М.Радугин // *Большая совет. энцикл., Эстетика.* – М.: Библионика, 2006. – С. 268-271.
10. Сапонов М.А. Менестрели. Книга о музыке средневековой Европы / М.А.Сапонов. – М.: Классика-XXI, 2004. – 400 с.
11. Чаплыгина М.А. Музыкально-теоретическая система К.Штокхаузена / М.А. Чаплыгина. – М.: Министерство культуры РСФСР, 1990. – 96 с.
12. Эйзенштейн С. Истинные пути изобретания / С.Эйзенштейн // *Мемуары.* – М.: Живая классика, 1997. – Т.2. – 544 с.

Іванова Анастасія

*Студентка VI курсу Інституту мистецтв
Київського університету ім. Бориса Грінченка
Науковий керівник Ю.В. Мережко*

РОЗВИТОК ВОКАЛЬНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ

Інтенсивна розбудова українського суспільства на гуманістичних і демократичних засадах в умовах інтеграції української спільноти до світового соціокультурного простору обумовлює реформування освітянської сфери та вимагає від учителів творчого самовиявлення, професійної індивідуальності, здатності до саморозвитку та самоосвіти для забезпечення високого рівня освіченості, особистісного й духовного становлення своїх учнів. Особливого значення набуває і розвиток вокально-творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва у контексті інтегративного підходу, що передбачає підготовку сучасного, конкурентноздатного, компетентного фахівця в галузі музичного мистецтва.

Проблематика розвитку вокально-творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва упродовж останніх десятиліть розглядалася у наукових працях М.Агінян, Л.Беземчук, С.Ковальнової, І.Маркотенко, М.Микиши, О.Рудницької та інших. Разом з тим, сам процес розвитку вокально-творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва залишає відкритим багато практичних питань, що і визначило тему даного дослідження.

Мета статті – науково обґрунтувати особливості розвитку вокально-творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва у контексті інтегративного підходу.

Сучасна реконструйована освіта передбачає розвиток всебічно розвиненої особистості майбутнього конкурентноздатного фахівця. Вокально-творчий потенціал особистості є однією з ознак майбутнього професіонала, носить комплексний характер і виявляється на всіх рівнях індивідуальності: на біопсихологічному, психологічному,

соціальному і духовному. Як феномен, що розвивається, творчий потенціал має специфічні підструктури, взаємодія яких забезпечує сталість і цілісність творчих проявів людини, його динаміку в цілому.

Вокально-творчий потенціал майбутнього музиканта-фахівця – це в першу чергу його впевненість у своїх силах і можливостях, творча налаштованість під час виконавської діяльності, тобто стан творчого захоплення, творче збудження співака, впевненого в успішному виконанні будь-якого технічного і творчого завдання, відсутність будь-якої напруженості, скутості, нервозності [5].

Аналізуючи літературу та праці відомих дослідників можна зробити висновок, що термін „вокально-творчий потенціал” має багато аспектів, оскільки творчий потенціал майбутнього фахівця є категорією кількох теорій: особистості, діяльності, творчості.

Як зауважує М.Лазарєв у своїй статті „Творчість як родова властивість людини і основа педагогічної діяльності”, що однією з причин недостатнього професіоналізму викладачів сучасної школи є низький творчий потенціал багатьох викладачів. Автор підкреслює, що творчість – найскладніше й утаємничене явище людського життя, творчість за своєю природою безкорислива і несумісна з егоїзмом. Найважливіші види і результати творчості – відкриття і винахід. Відкриття встановлює раніше не відомі науці об’єктивні закономірності, явища, властивості, ефекти, вносить докорінні зміни до існуючих наукових знань. Для творчої особистості характерні принаймні дві істотні риси: спрямованість на створення соціально значущих результатів та на індивідуальний стиль діяльності. Справжній творчості властива не тільки новизна засобів і продукту, але їх гуманність та прогресивність [4].

Розвиток вокально-творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва у контексті інтегративного підходу набуває особливого значення у підготовці майбутніх фахівців сучасного освітянського простору.

Проблема інтеграції у психолого-педагогічній теорії досліджувалася науковцями в різні періоди і з різних позицій. Так, ідея інтегрованого підходу до навчання, енциклопедичності

та взаємозв'язку знань була започаткована у роботах основоположників педагогіки Й.Гербарта, А.Дістервега, Я.Коменського, Дж.Локка, Г.Песталоцці, Ж.Руссо. Сутність інтеграції, як цілісного впливу на становлення особистості, її форми і види розкриті в працях О.Алексєєнко, С.Гончаренка, М.Вашуленка, С.Загв'язінського, С.Якименка. В музичній педагогіці проблему інтеграції мистецтв досліджували Л.Масол, Г.Падалка, О.Олексюк та ін.

Інтеграція у системі вищої освіти означає поєднання різних видів та напрямків мистецтва в єдиний освітній комплекс, що спрямований на всебічно розвиненого, компетентного майбутнього музиканта-фахівця.

На відміну від традиційного викладання предметів мистецького напрямку інтегровані заняття сприяють більшому стимулюванню розвитку вокально-творчого потенціалу майбутнього фахівця-музиканта. Сам процес підготовки педагога-музиканта в системі сучасної мистецької освіти вже за своєю суттю є процесом інтегрованим, адже майбутній фахівець повинен в повній мірі володіти глибокими знаннями з музично-теоретичних дисциплін, бути хорошим інструменталістом, диригентом, вокалістом, а також володіти педагогічною майстерністю, бути одночасно вчителем, пропагандистом, автором, а також режисером і організатором дитячого колективу [5].

Однак реалізація ідеї створення інтегрованих курсів і уроків виявляється не дуже легкою як для студентів, так і для викладачів. Проведення занять можливо завдяки тісній співпраці викладачів, предмети яких будуть об'єднані в інтегроване заняття. Робота починається з визначення в програмі з кожного предмета або дисципліни споріднених тем, понять. Після цього виникає необхідність одночасного вивчення таких тем з обох предметів. На цій підставі складається сумісний план проведення занять. Ця робота повинна проводитися перед початком нового навчального року, щоб була змога при складанні робочих навчальних планів урахувати особливості вивчення конкретних навчальних предметів. Викладачі повинні визначитися в темі інтегрованого заняття, проаналізувати і зіставити програмний матеріал, врахувати рівень підготовки

студентів групи та матеріально-технічне забезпечення учбового закладу. При розробці кожного заняття обираються відповідні форми та методи сумісної педагогічної діяльності. Вдало проведене заняття таке, на якому не має перевантаження студентів враженнями від нього, щоб заняття не було мозаїкою окремих картин, а складало єдину цілісну картину теми, яка вивчається, слугувало одній меті. Студенти повинні розуміти, навіщо, що і як саме треба робити, а не механічно виконувати вказівки викладачів [2].

Музичне мистецтво, як галузь знань вищої школи, тісно пов'язана з історією, бо твори які створюють композитори завжди відповідають історичним подіям, різним соціальним проблемам; з методикою, адже, саме за допомогою методики все більше уваги приділяється удосконаленню методу аналізу музичних творів; з психологією, тому що для ефективного навчання нам необхідно знати вікові та психологічні особливості студентів; з естетикою – цей зв'язок проявляється, перш за все, у визначенні мети, завдань і змісту музичного виховання.

На нашу думку, процес розвитку вокально-творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва найефективніше відбуватиметься на заняттях з постановки голосу, де поєднуються: поезія і музичне мистецтво, елементи театрального та образотворчого мистецтва. Ми вважаємо, що врахування елементів театрального мистецтва є бажаним моментом у освітньому процесі студентів, адже кожен вокальний твір – це історія, яку можна перетворити у театральну міні-виставу. За допомогою художньо-образного змісту пісні ми можемо втілювати на сцені театральний образ, використовуючи театральні облаштування, тематичний сценічний одяг тощо. На заняттях з основного інструменту ми можемо запропонувати студентам підібрати до програмних творів відповідні твори з образотворчого мистецтва та проаналізувати свій вибір. Досвід багатьох викладачів показує, що саме у такому вигляді інтегрований підхід діє якнайкраще та стрімко розвиває вокально-творчий потенціал майбутнього компетентного фахівця.

Таким чином, процес розвитку вокально-творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва у

контексті інтегрованого підходу набуває особливого значення у системі професійної підготовки. Вокально-творчий потенціал є необхідною складовою професійної підготовки майбутнього фахівця-музиканта. До особливостей розвитку вокально-творчого потенціалу у майбутнього вчителя музичного мистецтва можна віднести: самостійність педагогічного мислення, цілеспрямованість, стійкість інтересу до творчості, ціннісні орієнтації, розвивальні вміння, професійну самореалізацію, розвинену фантазію, професіональне самовдосконалення, активну життєву позицію, самоактуалізацію, розвинене почуття гумору тощо.

Сучасна реформована освіта вимагає нових висококваліфікованих робочих кадрів, що обумовлює втілення все нових та ефективних засобів, методів та прийомів навчання. Тому ми дійшли висновку, що дана проблематика є досить цікавою та актуальною в подальшому її вивченні та дослідженні.

Література:

1. Агинян М.О. *О подготовке студента к педагогической деятельности* / М.О.Агинян. – М. : Музыка, 1984.
2. Земляна Е. *Інтеграція знань в освіті. Технологія проведення інтегрованих занять* / Е.Земляна. – К. : Знання, 2008.
3. Крижановська Т.І. *Методичні аспекти реалізації інтегративного підходу в процесі викладання курсу „Історія музики”* / Т.І.Крижановська. – Альманах наукового товариства „Афіна” кафедри культурології та музеєзнавства. – К., 2012.
4. Лазарєв М.О. *Творчість як родова властивість людини і основа педагогічної діяльності* / М.О.Лазарєв // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2011. – С. 93-97.
5. Макарова Е.В. *Інтеграція як умова розвитку вокально-творчого потенціалу майбутніх педагогів-музикантів у системі сучасної мистецької освіти* / Е.В.Макарова. – Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття. – К., 2014. – С. 492-497.
6. Філоненко О. *Музично-творчий потенціал особистості, як складова естетичного виховання* / О.Філоненко. – Наукові

записки Тернопільського національного педагогічного університету. – Тернопіль, 2007. – № 10. – С. 58-61.

Коваль Анастасія

*Студентка VI курсу Інституту мистецтв
Київського університету ім. Бориса Грінченка
Науковий керівник О.М. Олексюк*

ІНТЕГРАЦІЯ МИСТЕЦТВ У ФОРМУВАННІ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Державна національна програма „Освіта. Україна ХХІ століття” визначає підготовку нової генерації педагогів з високим загальним рівнем педагогічної культури, які втілювали б в життя основні принципи перебудови освіти. Вимоги сучасного суспільства до діяльності викладачів потребують пошуку оптимальних шляхів оновлення системи мистецько-педагогічної освіти; нового підходу до організації навчально-виховного процесу.

Головним завданням освіти є підготовка молоді до сучасного життя, формування в неї необхідних професійних компетентностей, а одним із засобів їх формування є інтегративне використання музичного мистецтва у практичному досвіді майбутніх учителів музичного мистецтва.

Одним із вагомих надбань сучасної педагогіки та психології є саме арт-терапія, в основі якої покладено інтеграцію мистецтв як рушійну силу та важливий чинник у процесі формування особистості. Система інтегрованого використання мистецтва у навчанні студентів вищих навчальних закладів ще недостатньо опрацьована, а тому неоднозначно сприймається багатьма педагогами. Її повне теоретичне обґрунтування та запровадження у практику навчання – справа майбутнього. Але вже сьогодні є очевидним, що інтегроване використання мистецтва викладачами в освітньому процесі закладає нові умови діяльності викладачів та студентів, є діючою моделлю

активізації їх інтелектуальної діяльності та розвиваючих прийомів навчання. Сучасна педагогічна наука вважає інтеграцію одним з головних дидактичних принципів.

Проблема арт-терапії є предметом фундаментальних досліджень спеціалістів багатьох галузей наукового знання. Крізь призму педагогіки, психології, філософії, соціології відбувається теоретичне осмислення головних концептуальних ліній проблеми, а також апробуються універсальні технології з метою емпіричного дослідження цього феномена (І.Бех, С.Болтівець, Г.Бондаренко, Т.Ілляшенко, О.Хохліна та ін.).

В Україні питання впливу арт-терапії досліджують багато вчених-теоретиків та практиків (У.Дутчак, Г.Батищева, О.Вознесенська, Н.Волкова, В.Газолишин, Н.Ещенко, О.Пилипенко, Н.Полякова, Н.Простакова, О.Пинчук, А.Чуприков, Т.Яценко та ін.).

Російські вчені А.Копитін, О.Свистовська узагальнили основні принципи і робочі прийоми використання арт-терапії в роботі з дітьми як засобу розвитку певних особистісних якостей і вмінь, запропонували підходи до діагностики і корекції емоційних розладів у дітей та підлітків.

На думку А.Копитіна, арт-терапія здатна простими засобами актуалізувати внутрішній потенціал кожної дитини, сприяти зціленню і встановленню гармонії особистості, формувати її творчу позицію [4].

Отже, аналіз науково-методичної літератури зумовив вибір мети доповіді – „Інтеграція мистецтв у формуванні арт-терапевтичних здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва”.

Інтеграція – це не поєднання, а взаємопроникнення мистецтва у зміст предметів. Інтегровані заняття у вищих навчальних закладах – один з напрямків активних пошуків нових педагогічних рішень із метою більш ефективного й розумного впливу на студентів. Інтеграційні процеси в освіті спрямовані на реалізацію нових освітніх ідеалів – формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток їх творчих здібностей та потенційних можливостей. Завдяки інтегруючому характеру мистецтва зростає естетичний досвід педагога як складової

ціннісних відношень, збагачується його культура у вигляді системи інноваційних зрушень у професійній діяльності [2].

Арт-терапія (терапія мистецтвом) – один з методів психологічної роботи, що використовує можливості мистецтва для досягнення позитивних змін в інтелектуальному, емоційному й особистісному розвитку людини. Арт-терапія, будучи складником психолого-педагогічних і психотерапевтичних методик, сприяє збереженню психічного здоров'я та попередженню емоційних розладів. Основною її метою є подолання бар'єрів у спілкуванні, розвиток кращого розуміння себе та інших, створення можливостей для самовираження, виховання навичок адекватної групової поведінки та соціалізації особистості в суспільстві.

Науково доведено й на практиці перевірено, що певні твори мистецтва здатні викликати ті чи інші емоції, відчуття, образи. Метою і спрямованістю арт-терапії є пробудження позитивних емоцій, які сприятливо впливають на психіку, активізують діяльність півкуль головного мозку, покращують обмін речовин і взагалі мають загальний гармонізуючий ефект. Арт-терапія вирішує проблеми стимуляції саморозвитку та самовдосконалення особистості, активізує її творчий потенціал.

Специфіка діяльності викладача зумовлюється злиттям педагогічного і художнього елементів. Це створює найкращі умови для розвитку мотивації студентів, творчого характеру навчальної діяльності, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання, дозволяє максимально використовувати у педагогічному процесі особисті якості викладача. Процес використання ними мистецьких цінностей у навчанні значно поліпшує сприйняття і опанування студентами знань із певних дисциплін. Характер художньо-педагогічної діяльності виявляється у спрямуванні художніх цінностей на збагачення духовного світу викладачів і студентів. Важливо наголосити, що ґрунтуючись на закономірностях системи мистецтв, творча художньо-педагогічна діяльність викладача спрямовується на розвиток і саморозвиток як його, так і студентів.

Останнім часом арт-терапія все ширше застосовується в соціальній сфері. Арт-терапевтичні технології адекватні у використанні для розв'язання проблем комунікативної

компетентності, розвитку внутрішньо-сімейної взаємодії, психічної і гендерної ідентичності членів сім'ї, підвищення самооцінки, активності, впевненості в поведінці. Художня творчість допомагає краще ідентифікувати й оцінювати свої почуття, спогади, образи майбутнього, знайти спосіб спілкування із собою.

Арт-терапія виконує три основні функції: компенсаторну, розвивальну, навчальну.

Компенсаторна функція полягає в тому, що домінанта активності особистості переміщається із зони відношень з оточуючим світом, де вона за якихось причин не може досягти успіху, в зону, доступну для її контролю та ефективного впливу.

Механізм впливу *розвивальної функції* полягає в тому, що за рахунок удосконалення навичок та частішого їх використання суб'єкт поширює зону власного контролю та взаємодії з оточуючими.

Ефективність реалізації *навчальної функції* досягається за рахунок використання вже існуючих навичок, що дає можливість здійснювати гнучкий перехід від умінь людини до того, що їй необхідно освоїти.

Таким чином, у розкритті даної проблеми суттєвого значення набувають такі вимоги до викладача вищих навчальних закладів:

- повинен мати сформовану позицію в галузі теорії художнього мистецтва, розуміти специфіку його існування, шляхи розвитку;
- важливо знати проблеми історії мистецтва;
- має уявляти основні етапи становлення різних видів мистецтва, розуміти загальність і різницю стильотворення в музиці, літературі, живописі, архітектурі, театральному мистецтві тощо;
- має прагнути до самоосвіти в усіх сферах художньої культури, цікавитися новими явищами мистецтва і досягненнями майстрів сучасності.

Інтегративне використання мистецтва викладачами дає студентам досить широке і яскраве уявлення про світ, в якому вони живуть, про взаємозв'язок явищ і предметів, про існування різноманітного світу матеріальної і художньої культури.

Впровадження мистецтва в навчальний процес шляхом інтеграції важливе тому, що дає змогу:

- узагальнити матеріал навчальної дисципліни і художнього мистецтва навколо однієї теми;
- поповнити знання таким чином, засвоєння якого вимагає менше часу;
- опанувати значний за обсягом навчальний матеріал, досягти цілісності знань, залучати студентів до процесу здобуття знань;
- сформувати творчу особистість студента, його здібності, розвинути образне мислення.

Інтеграція мистецтва у навчальний процес вищого навчального закладу поєднує почуття та знання як педагога, так і студента, адже це потребує глибокого осмислення і вдумливого вивчення мистецьких творів перш за все самими педагогами. Інтеграція мистецтв забезпечується сукупністю традиційних та інноваційних форм і педагогічних технологій.

Можливо, найбільшим бар'єром у використанні арт-терапевтичних технологій навчання в педагогічній освіті є ризик, що студенти не братимуть активної участі в роботі, що викладач втратить контроль, йому забракне практичних та методичних навичок, або його розкритикують за неортодоксальний стиль навчання [3]. Подолання цих та інших перешкод у використанні арт-терапевтичних технологій навчання в освіті можливе за умови врахування таких організаційно-методичних моментів:

- не слід експериментувати одразу надто широко. Варто спробувати один із нових пропонованих арт-терапевтичних методів, щоб „оживити” програму навчання. Наприклад, використати техніку „мовленнєвої креативності” спрямованої на розвиток комунікативної культури та збагачення словникового запасу;
- представляючи новий метод учасникам, доцільно пропонувати його як альтернативу наявним методам, встановлювати зворотний зв'язок та відповідно реагувати. Наприклад, використання творчого завдання з елементом арт-терапії та інтеграції мистецтв для визначення рівня знань студентів;

- не варто перевантажувати студентів надто великою кількістю видів діяльності, слід використовувати кілька методів. Наприклад, використання методу „малюнок по колу”;
- необхідно чітко інструктувати, лаконічно формулювати, чого викладач очікує від учасників, уникаючи спантеличення від розпливчастих інструкцій і надати змогу аудиторії здобути максимум від запропонованого методу. Для цього потрібно мати карту мети для чіткого цілепокладання.

Таким чином із впевненістю можна стверджувати, що інтегроване використання мистецтва викладачами вищих навчальних закладів сприяє зростанню їх практичного досвіду в роботі зі студентами. Практика роботи показала плідність інтеграції мистецтва в різні дисципліни, виявила перспективи подальшого розвитку та удосконалення такого підходу до навчання. Застосування інтеграційних форм навчання мистецтва та інших предметів сприяє налагоджуванню взаєморозуміння і поліпшенню співпраці педагога та студентів у процесі навчання, дає можливість ширше використати потенційні можливості змісту навчального матеріалу та розвинути здібності.

Ідея інтегративного використання мистецтва є актуальною, оскільки з її успішною реалізацією передбачається досягнення якісного процесу освіти. Підводячи підсумки, варто зауважити, що застосування інтеграції мистецтв та використання арт-терапії, зокрема, допоможе створити необхідні умови для інтелектуального і творчого розвитку студентів і, як наслідок, підвищить ефективність вивчення дисциплін, збагатить естетичне світосприйняття та сприятиме розвитку творчих особистостей, що дає можливості та перспективи для подальших досліджень.

Література:

1. Дутчак У.В. Використання синтезу мистецтв у підготовці майбутнього музиканта-педагога / У.В.Дутчак // Мистецька освіта та мистецтво освіти в контексті формування сталого суспільства : матеріали Всеукр. науков.-практичн. конференції 12-13 травня 2005 р. – К., 2005.

2. Зязюн І.А. *Естетичні регулятиви педагогічної майстерності* / І.А.Зязюн // *Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку*: зб. наук. праць / за ред. О.А.Дубасенюк, Н.Г.Сидорчук. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 14-22.
3. Котикова О.П. *Методика преподавания психологии*: УМК / О.П.Котикова. – Минск : МИУ, 2007. – 183 с.
4. *Практикум по арт-терапии* / [под ред. А.И.Копытина]. – СПб. : Питер, 2000. – 448 с.
5. *Методологическая культура педагога-музыканта*: [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Э.Б.Абдуллин, О.В.Ванилихина, Н.В.Морозова и др. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

Данилова Євгенія

Магістрант Харківського педагогічного університету

ім. Г.С. Сковороди

Науковий керівник М.П. Калашник

ІМПРОВІЗАЦІЯ НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖІО ЯК ЗАСІБ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ

Процеси державного відродження України обумовлюють гостру необхідність духовного оновлення суспільства, у зв'язку з цим і зростає значення музично-естетичного виховання школярів. Складовою частиною загальної системи музично-естетичного виховання школярів є розвиток їх музично-творчих здібностей в умовах сучасних музичних студій та музичних шкіл.

У розвитку музично-творчих здібностей дітей одним з найважливіших періодів їх життя є підлітковий вік. Даний період характеризується активним пошуком сфери діяльності, що надає можливість реалізувати свій творчий потенціал та у такий спосіб ствердитися у соціумі. Це надає викладачеві величезні можливості мотивувати учнів за умови, що здобуті знання та навички стануть у пригоді на шляху до вказаної мети. У даному контексті на перший план виходе здатність самостійно

музикувати (що включає у тому числі й імпровізацію). Актуальність досліджуваної теми визначається сучасними вимогами до формування творчої особи і гуманітаризації освіти на сучасному етапі розвитку суспільства.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з проблем розвитку музично-творчих здібностей школярів (Ю.Бабанського; П.Блонського; З.Калмикова; Л.Виготського; А.Леонтьєва; І.Лернера); а також музично-теоретичну (Г.Артоболевської; Б.Асаф'єва; О.Апраксіної; М.Барінової; Н.Брюсової; Л.Баренбойма; Н.Ветлугіної; Л.Дмітрієвої; Д.Кабалевського; Б.Теплова; Т.Родіонової; Б.Шеломова; Р.Шатковського; Б.Яворського), слід відмітити, що для вирішення даної проблеми важливою стороною є цілеспрямована діяльність дитячих музичних шкіл, які збагачують духовний світ дитини і сприяють його всебічному гармонійному розвитку.

Дослідники дитячої творчості (А.Барабошкіна; Н.Ветлугіна; Л.Виготський; К.Гуревич; У.Левін; О.Мелік-Пашаєв; Я.Пономарьов та інші) доказали педагогічну цінність різних видів художньої діяльності (образотворчої, мовної, музичної, театральної-ігрової) у розвитку творчого потенціалу школярів. Разом з цим спостереження показують, що залучення дітей до такого виду діяльності не вирішує повною мірою питання про розвиток креативності та творчої спрямованості особи і здібностей школярів. Бажано використовувати для цієї мети можливості інших видів дитячої творчості і, в першу чергу, імпровізацію.

Зазначені тенденції знайшли своє відображення і в останній, діючій програмі з предмета „Сольфеджіо” від 2012 року. Різноманітні творчі форми роботи (такі як створення другого речення, другого голосу, мелодії на даний текст або на даний ритм, підбір акомпанементу тощо) використовувались і раніше у відповідності до попередньої програми, але у програмі 2012 року пропонується більш широкий спектр творчих форм роботи, кульмінацією яких є імпровізація на дану акордову послідовність, запропонована як одне з завдань випускного усного іспиту з сольфеджіо.

Найбільш поширеним розумінням терміну „імпровізація” є створення під час виконання. Тобто різниця між композицією та

імпровізацією полягає в тому, що в першому випадку композитор має можливість все обміркувати заздалегідь, випробувати кілька варіантів та обрати найкращий, у разі необхідності програти твір або його фрагменти та виправити недоліки. Імпровізатор такої можливості не має. Щодо спільного між композицією та імпровізацією, то слід зазначити, що в обох випадках творчість спирається на вже відомі, апробовані обороти, формули, блоки (мелодійні, гармонійні, ритмічні та інші). Уявимо собі починаючого композитора, що замислив створити п'єсу „Пташка”. Навіть, якщо він ще не ознайомився з регістрами, він має таку можливість під час створення. Випадково потрапивши у високий регістр, він запише створену п'єсу, потрапивши у низький регістр, він вірогідно намагатиметься відшукати необхідне звучання доти, доки не знайде необхідне. На відміну від композитора, необізнаний в регістрах, імпровізатор, ризикує виконати слухачам „Ведмеда” замість „Пташки”. Тобто імпровізація потребує значно більш високого рівня усвідомлення елементів музичної мови, ніж композиція. Знайомство з елементами музичної мови відбувається під час процесу навчання у музичній школі на заняттях з інструменту, хорового класу, оркестру – під час виконання музичних творів, на заняттях з музичної літератури – під час прослуховування творів, але всебічне вивчення елементів музичної мови як цілісної системи відбувається саме на заняттях з сольфеджіо.

Отже, займаючись імпровізацією на уроках сольфеджіо, необхідно враховувати наступне:

- групову форму уроку з сольфеджіо;
- вимоги державної програми;
- необхідність ретельного вивчення елементів музичної мови, що заплановано застосувати на окремому етапі роботи над імпровізацією та з іншого боку включення вже вивчених елементів в роботу над імпровізацією;
- необхідність роботи над композицією як над етапом підготовки до імпровізації;

- доцільність знайомства учнів з джазовою музикою як тою, що має в своїй основі імпровізаційність, та з метою виховання музичного смаку підлітків.

Враховуючі відсутність в методичній літературі розробок щодо такої форми роботи як імпровізація на дану акордову послідовність, далі буде наведено більш детальні методичні рекомендації саме стосовно даної форми роботи.

Перший етап. Робота над акордовими послідовностями, та необхідні теоретичні відомості. Мелодія імпровізації на акордову послідовність, вочевидь має бути тісно пов'язана з акордами. Тобто на першому етапі необхідно сформувані слухові уявлення про акорди, особливо про ті акорди, або умови їх застосування, що виходять за рамки програми та виходячи з положення, що імпровізація може бути не тільки мелодичною, але й ритмічною, запропонувати учням гармонічну композицію/імпровізацію. Теми програми, що відповідають вирішенню цієї задачі – види септакордів, тональності I ступеню спорідненості та модуляція в них, перерваний каданс. Також бажано ввести поняття нонакорду. Пояснив учням, що модуляція або відхилення є доволі частим явищем, і функціональні позначення акордів в умовах частого переходу з тональності в тональність не є зручними, необхідно ознайомити учнів з системою літерного позначення акордів (для тренування, можна записати вже вивчені однотональні акордові послідовності в літерній системі позначення акордів. Далі необхідно ознайомити учнів з типовими гармонічними оборотами, а саме, модуляція в тональності I ступеню спорідненості через домінантсептакорд, окремо виділити подвійну домінанту, як засіб гармонізації верхнього тетракорду в мелодичному мінорі (також звернути увагу на використання цього звороту у романсах), зворот II – V – I. Групи, що успішно засвоюють матеріал, можна ознайомити із „замінами” акордів, а саме, терцовою заміною (як варіант – перерваний каданс) та тритоновою заміною, що широко використовується в джазовій музиці. Після засвоєння теоретичних відомостей та слухових уявлень щодо гармонії, бажано закріпити їх за допомогою слухового аналізу кращих естрадних та джазових творів,

заздалегідь відібраних та відсортованих по темах викладачем, виконуючи створені викладачем послідовності акордів, та створюючи власні послідовності. Обов'язковою умовою виконання та створення власних послідовностей є:

- розташування акордів в тактах;
- наявність певного ритму у вигляді тривалості над кожним літерним позначенням акорду;
- квадратна будова (8 або 16 тактів);
- дотримання ритму при виконанні акордової послідовності.

Наступним етапом є власне імпровізація. Необхідні теоретичні відомості з курсу сольфеджіо – лади, включаючи різновиди мажору та мінору, давньогрецькі лади, пентатоніку; також необхідно додати лідійсько-міксолідійський лад (комбінований лад, що застосовується в джазовій музиці і відповідає акордам домінантової групи).

До відома учнів необхідно довести базові елементи імпровізації, а саме, рух по фрагментах лада, що відповідає акорду, рух по звуках даного акорду, обспівування. Необхідно також зауважити, що небажано на сильній долі дублювати основний тон акорду в мелодії, і, навпаки, бажано приходити у терцію або септиму акорду.

Перші спроби створення мелодії можна визначити як підготовлену заздалегідь імпровізацію, що має бути зафіксована в нотах. Для більшої наочності рекомендується зробити рядок з трьох нотних станів. Під нижнім нотним станом учні підписують дані викладачем акорди, на нижньому нотному стані акорд розшифровується нотами у будь-якому ключі за бажанням учня, на верхньому нотному стані виписується лад, що відповідає даному акорду, в ньому мають бути обведені третій та сьомий ступень (тобто терція та септима акорду). Саме з цих нот складається імпровізація в даному такті та фіксується нотами на середньому нотному стані. Враховуючи, що на першому етапі учням важко враховувати всі ноти ладу, можливо поставити перед ними таку просту умову: відсутність протиріччя між нотами мелодії та нотами акорду. Після засвоєння цих суто технічних прийомів залишається місце для творчого пошуку

улюблених інтонацій та зворотів для подальшого використання у композиції та імпровізації.

Звичайно результати перших спроб вражають дітей настільки, що не залишається сумніву, що діти здобули потужний інструмент для подальшої творчої самореалізації.

Література:

1. Алексеев А. Педагогика творческого поиска // Сов. Музыка. – 1981. – № 3. – С. 72-76.
2. Бочкарев Л. Насыщенные задачи музыкальной психологии // Сов. Музыка. – 1981. – С. 94 - 97.
3. Баршева В.Н. Детское музыкальное творчество // Муз. образование. – 1926. – № 5-6.
4. Вахромеев В. Методические основы курса сольфеджио в ДМШ // Метод. зап. по вопросам муз. образования. – М., 1966. – С. 137 - 147.
5. Готсдинер А. Дидактические основы музыкального развития учащихся // Вопросы муз. педагогики. – М., 1980. – Вып. 2. – С. 10-28.
6. Гольденберг Н.М. Яворский и музыкальное воспитание детей // Б.Яворский: Сб. материалов. – М., 1972. – Т.1. – С. 115-132.
7. Ермолаева-Томина Л.Б. Проблемы развития творческих способностей детей: (По материалам зарубежн. исследований) // Вопросы психологии. – 1975. – № 5.
8. Чепляускас В.А. Развитие творческих умений в процессе обучения элементарной теории музыки в ССМШ : Автореф. дис. канд. искусствоведения. – Вильнюс, 1989.

Демченко Ірина

*Студентка VI курсу Інституту мистецтв
Київського університету ім. Бориса Грінченка
Науковий керівник О.М. Олексюк*

АУДІОВІЗУАЛЬНІ МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Ефективність професійної освіти залежить від уміння та здатності викладачів і студентів застосовувати стратегії, пов'язані з інноваційними педагогічними технологіями, серед яких особливе місце належить аудіовізуальним засобам.

Особливий вплив аудіовізуальних мистецтв (кіно, телебачення, відео), саме на розвиток естетичних почуттів, творчих здібностей, практичного мислення особистості та загалом, на формування духовного потенціалу майбутніх вчителів музики; методику їх використання у навчанні широко досліджували такі вчені: В.Ю.Биков, В.П.Волинський, І.І.Дрига, Л.В.Чашко, М.В.Ляховицький, О.А.Палій, Є.О.Перепелиця, Г.І.Рах, П.І.Сердюков та ін.

Мета статті – розкрити вплив аудіовізуальних мистецтв на процес формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики.

Сьогоднішній світ – це візуально орієнтований світ, світ віртуальних можливостей та інформаційних технологій. Сучасні тенденції розвитку інформаційних технологій стверджують необхідність розширення форм, методів і засобів навчання за рахунок широкого використання сучасних електронних інформаційно-комунікативних підходів. З розвитком науки і техніки змінюється процес комунікації: його складові, інтерпретація, умови існування. Так М.Маклюєн в своїй роботі зазначав, що „техніка це певний засіб для задоволення потреб людей, тобто допоміжний матеріал, як ще одна пара рук” [2].

Можливості аудіовізуальних мистецтв стали основою формування нової системи освіти – медіа-освіти як частини медіа-культури, яка базується на сучасних комунікативних можливостях і не просто навчає, виховує, розвиває, а й готує

учнів до життя в інформаційному просторі. Так, аудіовізуальні засоби масової інформації допомагають активізувати зір і слух. Деякі теоретики маркують ці два почуття, як культурні, так як вони застосовуються в поширених засобах міжособистісного спілкування [7]. Застосування медіа-освіти як частини медіа-культури сьогодні стає необхідним чинником у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

Оновлення змісту музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики потребує використання форм і методів навчання, які б забезпечили, з одного боку, формування фахівця, здатного до творчого пошуку та експерименту, а з іншого – виховання вчителя, який володіє сучасними інформаційними технологіями та звертається у своїй діяльності до досвіду медіа-культури, яка є частиною світоглядної сфери особистості.

Концептуальною основою даної технології є теорія формування критичного мислення, культурологічна та естетична теорії медіа-освіти, а також ключові поняття медіа-освіти, сформульовані британськими медіа-педагогами К.Безелгет та Е.Хартом [1, 51; 6, 10]. Вибір цих теорій обумовлений основними цілями та пріоритетними напрямками музичної освіти, спрямованої на формування естетично розвинутої, творчо активної, культурно адаптованої особистості, спроможної критично осмислювати соціальні та культурні явища та органічно існувати в медіа-суспільстві.

Об'єктивні потреби розвитку сучасного суспільства обумовили створення та застосування в системі освіти різних засобів навчання. Аудіовізуальні засоби навчання – особлива група технічних засобів навчання, які отримали найбільш широке поширення в навчальному процесі, що включає екранні і звукові посібники, призначені для пред'явлення зорової та слухової інформації [3, 69].

Медіа-освіта тісно пов'язана не лише з педагогікою і художнім вихованням, а й з такими галузями гуманітарного знання, як мистецтвознавство (включно кінознавство, літературознавство, театрознавство), культурологія, історія (історія світової художньої культури та мистецтва), психологія (психологія мистецтва, художнього сприйняття, творчості) та

інші. У відповідь на запити сучасної педагогіки щодо розвитку особистості за допомогою медіа-освіти, відповідно розширюється спектр методів і форм проведення занять з учнями. Власне комплексне вивчення преси, кінематографу, телебачення, відео-реклами, інтернету, віртуального комп'ютерного світу (що синтезує риси майже всіх традиційних засобів масової комунікації) допомагає виправити, наприклад, такі істотні недоліки традиційної художньої освіти, як одностороннє, ізольоване одне від одного вивчення літератури, музики або живопису [8].

Наприклад, в творах театрального мистецтва, як і в аудіовізуальному медіа-тексті, художній образ народжується в синтезі вербальної, візуальної та музичної складових (різниця – у віртуальній природі медіа-тексту). Побудова літературного твору майже аналогічна побудові вербальної складової медіа-тексту (ідентичність понять у авторській концепції, темі, ідеї, фабулі, сюжеті, композиції, драматургії, стилі тощо). Але більшість аналогій ми знаходимо між структурою аудіовізуального медіа-тексту та музичного твору. Як вважав медіа-педагог Ю.Усов: „Семантично збагачений реальною часовою протяжністю, двомірний аудіовізуальний простір потребує від глядача навичок сприйняття музики – ритм екранного твору, пластики просторово-часових співвідношень дискретно організованого екранного простору” [5, 14]. Таким чином, розуміння аудіовізуальної мови медіа допоможе майбутньому вчителю музики краще усвідомити виразні, композиційні, драматургічні принципи побудови музичного твору та зрозуміти музичні закони в контексті системи мистецтв, поширеної сьогодні новими аудіовізуальними мистецтвами.

На думку К.Е.Разлогова, „екранна або аудіовізуальна культура визначається як нова комунікативна парадигма, яка доповнює традиційні форми спілкування між людьми – культуру безпосереднього спілкування і культуру письмову (книжну)” [4]. Аналізуючи дане визначення, слід зазначити, що медійні засоби інформації стають основними трансляторами традицій, звичаїв, норм поведінки, масової культури загалом. Але досягти успіху в творчості можна тільки тоді, коли особистість вільна від упереджень, тобто слід виробити власну позицію, свою точку

зору перед обличчям здорового глузду, звичайно, і зберігати її під час роботи, як „зіницю ока”.

Ключові поняття медіа-освіти, обґрунтовані британськими медіа-педагогами К.Безелгет та Е.Хартом, стають методологічною базою більшості медіа-освітніх концепцій завдяки тому, що дозволяють структурувати педагогічну діяльність. Медіа-тексти функціонують в суспільстві і розглядати їх можна тільки у взаємозв'язку авторів, текстів та сприймаючої аудиторії. К.Безелгет та Е.Харт запропонували п'ять ключових понять, на яких базуються всі аспекти вивчення медіа: агенції медіа (хто та чому передає інформацію), категорії медіа (який це тип тексту), технології медіа (як цей текст створений), мова медіа (що цей текст означає), аудиторії медіа (хто сприймає текст та його зміст), медійні репрезентації (як цей текст представляє свою тематику) [1, 51; 6, 10].

Систематичне залучення аудіовізуальних матеріалів у системі мистецької освіти створює умови для реалізації принципу комунікативної компетенції, прямий доступ до цього дають саме аудіовізуальні мистецтва, котрі, завдяки катарсичній функції, допомагають сприймати музику та аудіо-візуалізацію як живий творчий організм.

Аудіовізуальна комунікація сьогодні є незмінним фактором життя суспільства, а модель світосприйняття, яка створюється нею, певна віртуальна реальність претендує на соціальну реальність, демонструючи тонку межу між ними, що призводить до підміни понять та образів. Глобальний характер інформаційного суспільства, призводить до інформатизації всіх сфер життєдіяльності суспільства, що в свою чергу веде до трансформацій в моральній, культурній, екологічній, правовій, політичній сферах та впливає на культурний розвиток особистості загалом.

Література:

1. Безелгет К. Ключевые аспекты медиаобразования / К.Безелгет. – М., 1995. – 51 с.

2. Маклюен М. Понимание медиа: внешние расширения человека / М. Маклюен / Пер. с англ. В. Николаева. – М.: „Канон-пресс-Ц”, 2003. – 464 с.
3. Ніколаєнко О.В., Ушата Т.О. Роль аудіовізуальних мистецтв у системі професійної мовної підготовки майбутнього фахівця туристичної сфери / О.В.Ніколаєнко, Т.О.Ушата. – Чернігів: Чернігівський державний інститут економіки і управління, 2010. – В. 16. – С. 215-222.
4. Разлогов К.Э. Новые аудиовизуальные технологии: Сборник статей / Отв. ред. К.Э.Разлогов. – СПб. : „Дмитрий Буланин”, 2011. – 612 с.
5. Усов Ю.Н. Основы экранной культуры / Ю.Н.Усов. – М.: Новая школа, 1993. – С. 9.
6. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А.В.Федоров. – М.: „Информация для всех”, 2007. – 616 с.
7. Audiovisual Media and Music Culture / Juraj Lexmann / Peter Lang, 2009. – 101 p.
8. Buckingham D. Media education: from pedagogy to practice / Buckingham D. – London - New York - Philadelphia : The Falmer Press, 1990. – 315 p.

Теоретичні, історичні та культурологічні питання музичного мистецтва

Ніяка Поліна

*Студентка II курсу музичного факультету
Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки
Науковий керівник В.І. Скуратовський*

РЕКВИЕМ АЛЬФРЕДА ШНИТКЕ: К ПРОБЛЕМЕ ДУХОВНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ИСКУССТВЕ

В „Диалогах” с Робертом Крафтом Игорь Стравинский замечает: „Не знаю, была ли Церковь самым мудрым покровителем музыки или нет, хотя и думаю, что была; в Церкви мы совершаем меньше музыкальных грехов, она была богата музыкальными формами. <...> Это... части музыкального Духа, изъятые из употребления. Церковь знала то, что знал Давид: музыка славит Бога. Музыка способна славить Его в той же мере, или даже лучше, чем архитектура и все убранство Церкви; это ее наилучшее украшение” [2, 275].

Во всем соглашаясь с этим замечательным утверждением, добавим, что церковная музыка не только была призвана славить Всевышнего. В истории человечества именно она стала олицетворением подлинной Духовности, одним из высших воплощений чистоты, красоты, жертвенности и всепрощения. И в полной мере это относится к жанру реквиема – заупокойной католической мессы.

Как известно, реквием возник позже мессы. Во всяком случае, первый дошедший до нас образец этого жанра создан Йоханнесом Окегемом в середине XV века, примерно столетие спустя после мессы „Notre-Dame” Гийома де Машо. Возможно, это связано с тем, что реквием отмечен более индивидуальным, личностным взглядом, нежели традиционная месса; вот почему значение его резко возрастает по мере повышения роли

авторского „я”. И не случайно в последующее время в данном жанре рождаются шедевры Палестрины и Орландо Лассо, Г.Шютца и Г.Бибера...

Поистине уникален Реквием В.А.Моцарта, в котором традиционное преобладание хорового начала сочетается с поразительной интимностью лирического высказывания. Автору „Волшебной флейты” удалось невозможное. Жанр, в котором ВСЕОБЩЕЕ, казалось бы, безоговорочно превалирует над ИНДИВИДУАЛЬНЫМ, становится воплощением глубоких человеческих чувств, личностного начала. При этом Моцарт избегает мелодраматизма, приземленности, сохраняя присущий Реквиему статус высокой трагедии. И неслучайно „герой” нашего исследования – Альфред Шнитке – скажет: „Моцарт – мой любимый композитор. Реквием Моцарта для меня – Реквием № 1” [цит. по: 3, 110].

Под воздействием моцартовского шедевра, для мастеров XIX – XX столетий жанр заупокойной мессы становится „моментом истины”. Создание *своего* реквиема для многих композиторов означает воплощение творческого Credo, символизирует состоятельность духовного мировоззрения. В этом убеждают шедевры Л.Керубини и Г.Берлиоза, И.Брамса и А.Брукнера, Дж.Верди и А.Дворжака, Г.Форе и Б.Бриттена, И.Стравинского и П.Хиндемита, Д.Лигети и А.Шнитке, Э.Денисова и В.Артёмова, Н.Сидельникова, Б.Тищенко, В.Сильвестрова и многих других.

Реквием из музыки к драме Ф.Шиллера „Дон Карлос” для солистов, хора и инструментального ансамбля был написан Альфредом Шнитке ровно сорок лет назад – в 1975 году. Изначально его музыкальный материал предназначался для одной из частей Фортепианного квинтета, завершённого годом позже. В дальнейшем композитор убедился в вокальной природе тем, создававшихся на канонический латинский текст, и решил создать на их основе самостоятельное произведение. Этот момент совпал с заказом Театра имени Моссовета, предложившего Шнитке написать музыку к спектаклю „Дон Карлос”. Таким образом, внешние обстоятельства как бы подчеркивают „заданность” ситуации, сугубо „прикладную”

функцию Реквиема, продолжительность которого, к тому же, составляет всего 40 минут.

Но неслучайно сам композитор всегда подчеркивал, что театральным заказ был лишь поводом к созданию заупокойной мессы. Мы постараемся показать, что Реквием стал для Шнитке не только поворотным пунктом, не только важнейшей вехой, этапным явлением, но и своего рода *Simbolum Nicenum* – Символом Веры.

В.Холопова и Е.Чигарёва в монографии 1990 года отмечают: „Реквием сыграл особую роль в эволюции стиля А.Шнитке. <...> Даже для тех, кто хорошо знал музыку композитора, пристально следил за его творческим развитием, сопровождающимся постоянным обновлением, Реквием оказался неожиданностью и потрясением. Он воспринимался поразному, подчас вызывал споры, именно в силу непривычности решения, но всегда, в конце концов, покорял и убеждал” [3, 109].

Чтобы понять место и значение этого сочинения в наследии Шнитке, необходимо представить себе не только творческий путь композитора и эволюцию стиля, но и его религиозно-философские взгляды, особенности мировоззрения. Одной из самых мучительных, „больных” тем была для него проблема национально-почвенной и культурной принадлежности. В „Беседах” с Александром Ивашкиным он подчеркивает: „Я все время вижу висящий передо мной вопрос. <...> И вопрос этот связан с тем, что, не будучи русским по крови, я связан с Россией, прожив здесь всю жизнь” [1, 13]. Шнитке постоянно тяготит бремя национальной неопределенности: „Я стал ощущать двойную чужеродность – как полунемец и как полуеврей” [1, 23]. И, наконец, он решается на трагически-исповедальное признание: „Мне нет дома на Земле, я это понял” [1, 35].

Однако вопрос вероисповедания со временем стал для композитора еще более значимым. Родившийся в 1934 году, он воспитывался в естественно-атеистической среде: „Ни мои родители, ни их родители ни во что не верили. И это – история, которая, в общем, уже закончилась. Потому что неверящее человечество – закончилось” [1, 14]. И лишь с годами Шнитке осознал важность детских воспоминаний о том, как ему –

восьмилетнему ребенку – бабушка с маминой стороны читала во время войны Библию и рассказывала о ней. Возможно, именно католическое вероисповедание бабушки оказало решающую роль при выборе композитора – через десятилетия! – своей конфессиональной принадлежности. Но нам представляется, что этому есть и более глубокие объяснения.

Для Шнитке принципиально важным было избежать в своем выборе национальной „инерции”: обращения к протестантизму – в силу своих немецких корней, либо к православию – в связи с проживанием в России. Сам композитор так характеризует собственное решение: „То, что я... крестился не в православной церкви, связано также и с личными соображениями. Когда человек с внешностью еврея и с именем и фамилией немца крестится в русской церкви – это непонятно. Получается, ... что я прошу прощения у православной церкви, что я становлюсь перед ней на колени. Я уважаю православную церковь – и больше уважаю, чем католическую. Но я не мог сделать этого внешнего, показного жеста” [1, 41].

Внутренние метаморфозы, в конечном итоге приведшие Шнитке к католицизму, начались в 70-е годы. И именно Реквием стал средоточием новой духовной силы, что направляла творчество композитора. Здесь впервые проявилось то, что впоследствии исследователи назовут „новой простотой”. После интонационной сложности и резкости полистилистических контрастов сочинений 60-х годов, после „симфонического театра” Первой симфонии это, по меткому выражению В.Холоповой и Е.Чигарёвой, „естественное, как человеческая речь, как дыхание, высказывание могло показаться чуть ли не странным, пришедшим из другого пласта культуры” [3, 109]. Однако уже в 1977 году, во время обсуждения Реквиема, Виктор Бобровский отметил: „Это произведение доказывает, что есть такие темы, которые живут вечно и в новых условиях, в новой исторической обстановке возрождаются. Для меня это как великое откровение” [цит. по: 3, 109].

Обращаясь к традиционному, каноническому варианту заупокойной мессы, Шнитке придает большое значение архаическому фонизму латинского языка. Вслед за К.Орфом („*Carmina Burana*”) и И.Стравинским („Царь Эдип”), автор

Реквиема подчеркивает суггестивное, завораживающее воздействие древнего текста, его ритмики и аллитераций: „Латинский текст несет некую магическую нагрузку <...>. Его воздействие сильно и на человека, знающего подробности, смысл каждого слова, и на непосвященного. Это уже музыка сама по себе” [цит. по: 3, 110].

Подобное восприятие композитора ярко проявляется в начальном разделе четвертого номера цикла – *Tuba mirum*, где женские голоса не поют, а скандируют молитвенный текст.

Подчеркнем важнейшую композиционную особенность Реквиема. Все части его весьма лаконичны, невелики по масштабу, и экспонирование в них явно превалирует над развитием. Мы объясняем это не только „прикладной” функцией цикла в рамках театрального спектакля, но и принципиальным авторским подходом. Идея молитвенного текста воплощается Шнитке уже в первых тактах каждой части, а потому образ в них возникает сразу, как некая данность. Эта особенность роднит Реквием со многими хоровыми произведениями Г.Свиридова.

Не менее важную роль в цикле играет и выбор инструментального ансамбля, в состав которого включены труба и тромбон, орган, фортепиано и челеста, электро- и бас-гитара, ритм-группа и большое число ударных. Последний аспект в контексте эстетики XX столетия объяснить проще всего (особенно после „Свадебки” Стравинского и творений Орфа). Понятен и относительно небольшой состав исполнителей. Однако сразу обращает на себя внимание отсутствие струнных, как правило, являющихся „фундаментом” инструментального ансамбля.

Это обусловлено исключительно авторской трактовкой жанра. Заупокойная месса, освященная столетиями, связана для Шнитке с Вечностью, в которой теряются суетность и сиюминутность. Струнные же всегда являются синонимом экспрессии и душевного тепла, того личностного начала, что проявляет себя „здесь и сейчас”.

Но композитор добивается здесь иного результата. Орган, маримба и колокола символизируют в Реквиеме вневременное постоянство, тот Абсолют, что не подвластен векам и

человеческой воле. Зато ритм-группа, ударные инструменты (вкуче с фортепиано и челестой), электрогитара и бас-гитара олицетворяют собой современность, ту давящую силу Зла, которая в восприятии автора устойчиво соотносится с образом Дьявола. Инфернальный мир постоянно возникает на страницах сочинений А.Шнитке; автор балета „Пер Гюнт” и оперы „История доктора Иоганна Фауста” неизменно возвращается к одной из самых вечных тем в искусстве. Вот как он сам объясняет появление в его музыке ритмов популярных танцев XX века (танго, фокстрота), электронных инструментов, „эстрадной” атмосферы: „Сегодня шлягерность и есть наиболее прямое в искусстве проявление зла. Причем зла в обобщенном смысле. Потому что зло имеет локальную окраску. Общим для любой локальности является стереотипизация мыслей, ощущений. <...> Это – как консервы или таблетка с безошибочным действием: шлягер. И это и есть самое большое зло: паралич индивидуальности, уподобление всех всем. <...>”

Теперь о другом. Естественно, что зло должно привлекать. Оно должно быть приятным, соблазнительным, принимать облик чего-то, легко вползающего в душу, комфортабельного, приятного, во всяком случае – увлекающего. Шлягер – хорошая маска всякой чертовщины, способ влезть в душу. Поэтому я не вижу другого способа выражения зла в музыке, чем шлягерность” [1, 155].

И, быть может, наиболее потрясающее впечатление в Реквиеме производит инструментально-театральный контраст в тех разделах, где орган, труба и тромбон сочетаются с солирующими электро- и бас-гитарой, а также с ритм-группой.

В целом, 14 номеров Реквиема складываются из противопоставления и взаимодействия двух образно-интонационных сфер. Первая опирается на лирический тематизм, вторая – на экспрессивно-драматический. Ярким образцом первой сферы является *Sanctus* (№ 10) – раздел, отмеченный чудесными каноническими имитациями между солирующими тенором и сопрано. По признанию автора, эта часть ему приснилась. „И приснилась не такой, какой обычно бывает – пышной. Тут – тихий *Sanctus*. До середины этой части,

во всяком случае, все мне приснилось, я это хорошо помню. Это был подарок” [1, 57 – 58].

А лирической опорой цикла, его „лицом” и главным интонационным откровением является, несомненно, первый раздел – *Requiem aeternam*. Именно его характер и тематизм дают импульс всему последующему развитию, определяют исходное состояние и особенности контрастных сопоставлений в дальнейшем. Это – самая тихая музыка Реквиема, отмеченная глубоким самосозерцанием и отрешенностью. Тональный центр – „ми” – подчеркнут педалью колокола и маримбы. Исходная тема близка древней монодии грегорианского хора, с его диатонической модальностью и повторностью тонов, а развитие напоминает почти столь же архаичную гетерофонию: голоса хора то отделяются от ведущей линии, то вновь органично „вливаются” в нее. Эта музыка – синоним абсолютной красоты и, в то же время, – полного одиночества, она возвышенна, скорбна и исповедальна.

Вторая сфера мощно представлена, например, в *Rex tremendae* (№ 5), где жесткая выверенность, ритмическая равномерность и интонационная заостренность тематизма поддержаны скандированием хора.

Но уникальность драматургии Реквиема сполна проявляется в кульминации цикла, в том разделе, который менее всего можно было ожидать здесь. Речь идет о наиболее масштабном хоре – *Credo* (№ 13).

Первый дошедший до нас Реквием Й.Окегема оказался и последним, в состав которого был включен Символ Веры. На протяжении последующих пяти столетий он отсутствовал в заупокойном цикле. Но для А.Шнитке *Credo* играет определяющую роль, причем роль двоякую. Как известно, в традиционной мессе этот раздел помещается между *Gloria* и *Sanctus*. В данном же случае он возникает перед завершающим Реквием обрамлением, что соответствует характерной для композитора устремленности к структурному итогу: „Я давно уже ощущал драматургический просчет в строении канонического реквиема, – пишет Шнитке. – Не хватало развития в конце, наступало ослабление всей формы. Поэтому я

поместил *Credo* перед самым окончанием произведения” [цит. по: 3, 112].

Этот раздел построен по принципу динамической волны – подобный прием автор не раз применяет в Реквиеме. Фактура постепенно уплотняется, динамика растет от *p* к грандиозному *ff*, и вот на слушателя буквально обрушивается звуковая лавина. Мощное скандирование хора поддержано ансамблевым Tutti, включая орган и всю ударную группу.

Дойдя до высшей точки напряжения, часть буквально обрывается, чтобы вновь погрузить нас в статичную, словно живущую вне времени и пространства, музыку первой части, обрамляющей цикл.

Но, быть может, еще важнее *смысловая функция Credo*. Значение Символа Веры, прежде всего, – в том, что трагическое одиночество сменяется мощью и величием духовного самоутверждения. Так в Реквиеме возникает тема *преодоления смерти*.

Альфред Шнитке неоднократно упоминал о том, что его интерес к религии и религиозной литературе возник по прочтении романа „Доктор Живаго” Бориса Пастернака. Эта грандиозная эпопея завершается своеобразным Реквиемом – гениальными стихотворениями героя, Юрия Живаго. Композитор сказал о них: „Это просто высшее, что дала русская поэзия в этом веке. Не только стихи из *Живаго*, но и многие другие стихи позднего Пастернака. Но особенно – эти. Это как бы та награда, которую он получил, обратившись к этой теме” [1, 25].

Третье стихотворение пастернаковского цикла – „На Страстной” – завершается гениальным откровением: „Смерть можно будет побороть / Усиьем Воскресенья”. Аналогичная идея озаряет и Реквием Альфреда Шнитке – одну из величайших вершин мировой духовной культуры второй половины XX столетия.

Литература:

1. *Беседы с Альфредом Шнитке // Составитель, автор вступительной статьи А.Ивашкин. – М. : РИК „Культура”, 1994. – 304 с.*
2. *Стравинский И. Диалоги: Воспоминания, Размышления, Комментарии / Игорь Стравинский. – Л. : Музыка, 1971. – 448 с.*
3. *Холопова В., Чигарёва Е. Альфред Шнитке. Очерк жизни и творчества / Валентина Холопова, Евгения Чигарёва. – М. : Советский композитор, 1990. – 349 с.*
4. *Чигарёва Е. Художественный мир Альфреда Шнитке / Евгения Чигарёва. – СПб. : Композитор, 2012. – 367 с.*

Савонюк Ганна

*Студентка III курсу музичного факультету
Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки
Науковий керівник С.А. Щітова*

ВОЗРОЖДЕНИЕ ЖАНРА ПАССИОНОВ НА РУБЕЖЕ XX – XXI ВЕКОВ

Пассионы или страсти – жанр, который, зародившись около пятисот лет назад, обновляясь, видоизменяясь, не теряет своей актуальности и по сей день.

Предметом исследования нашей работы стали „Страсти по Матфею” композиторов двух разных стран и эпох: Генриха Шютца и Григория Алфеева. Первый – представитель эпохи барокко, времени, когда жанр пассионов достигает своего кульминационного развития и наивысшей точки в „Страстях” Иоганна Баха; Алфеев – наш современник. Что объединяет эти композиции, каковы особенности жанра пассиона? Перебросим своеобразную арку из прошлого в настоящее.

Черпая вдохновение из евангельского источника, художники эпохи барокко постоянно обращались к теме страстей Господних. По словам искусствоведа Владислава Бачинина, „Страдания Сына Божьего оказывались удивительно

созвучными социально-духовной атмосфере XVII века – времени, когда мир представлял раздираемым многими противоречиями, утратив внутреннюю целостность [1, 28].

Один из наиболее значимых представителей эпохи барокко – немецкий композитор Генрих Шютц – создал „Страсти” по всем четырем евангелистам, как и Бах. В своих пассионах, следуя давней церковной традиции, Шютц полностью отказывается от инструментального сопровождения. Его „Страсти по Матфею”, состоящие из двух частей и включающие 28 номеров – наиболее разностороннее в эмоциональном отношении повествование композитора в жанре пассионов.

Шютц не использует арии, оставляя только речитативы (единственный ансамбль пассионов – № 10, дуэт). Для речитативов автор выбирает способ „подчеркивания” отдельных слов (часто при помощи внутрислоговых распевов). Интонационно эти распевы представляют характерные обороты григорианского пения, придавая особую цельность и законченность декламационному стилю пассионов.

У Шютца каждый из персонажей пассионов персонифицирован: апостол Петр, Иуда Искарот, римский наместник Пилат, первосвященник Кайафа, даже эпизодические персонажи, имеющие по одной-две реплики – жена Пилата, служанка первосвященника, офицер стражи. Все они наделены определенным тембром, набором характерных интонаций.

Основную выразительную нагрузку в „Страстях по Матфею” Шютца несут на себе хоровые эпизоды (из 28 номеров – 24 хоровых). Хоры, так называемые *turbae* (от латинского – шум, волнение толпы), изображающие народ, стражников, первосвященников, учеников Иисуса – выполняют функцию драматургического контраста по отношению к эпическому рассказу евангелиста, тем самым оживляя действие. Они написаны в форме миниатюрных четырехголосных мотетов.

Особенно часто встречаются в *turbae* приемы сквозной имитации, словно передающие стихийное волнение толпы. Хоры, обрамляющие произведение, органично соединяют все номера в одно целое, выполняя при этом разные функции. Начальный хор (всего 17 тт.) „Страдания Господа нашего Иисуса Христа” – своего рода преамбула. Заключительный,

более масштабный хор „Слава тебе, Христос”, представляя совершенно самостоятельную в музыкальном отношении композицию, выполняет функцию подытоживания, резюмирования. Оба хора едины по интонационному содержанию.

Исходный мотив первого хора, который проводится имитационно у альты, тенора и сопрано, представляет интонацию раскачки и опевания, аналогичен баховской фигуре креста (*b-a-c-h*), поданной в обращении. Именно с этого, несколько видоизмененного мотива, композитор начинает заключительный хор.

Во второй половине XX столетия наблюдается возрождение жанра пассионов. Не случайно исследователи отмечают сходство мировоззрения эпохи барокко с картиной мира, сложившейся у европейцев после Второй мировой войны. В эпоху барокко результатом духовного кризиса становится возврат искусства к теоцентрической картине мира; с середины же XX столетия культура обращается к классическим образцам, переосмысливая духовный опыт предыдущих поколений. Необыкновенно актуальным становится в это время отражение в искусстве темы страданий человека, Бога и всего человечества. Именно тогда и возрождается жанр страстей. Начиная с 60-х годов прошлого века и вплоть до настоящего времени создается множество произведений, продолжающих многовековые традиции пассионов. Однако, подобно многим другим явлениям культуры, современные образцы жанра выражают не столько желание авторов четко следовать старинным канонам, сколько попытку их переосмысления и наполнения новым содержанием.

Жанр пассионов представляет собой многоликое и разноплановое музыкальное явление. Характерно появление произведений, авторы которых предлагают взгляд на Страстную сюжет, преломленный через *нехристианское* (например, буддистское или иудаистское) представление. Некоторые авторы *сознательно* ставят перед собой задачу отразить с помощью устойчивой жанровой модели пассиона определенные *национальные* черты, наполнив эту форму новым музыкальным содержанием.

В 1995 году были созданы „Страсти Господа Бога нашего Иисуса Христа” украинского композитора Александра Козаренко. Произведение синтезирует различные конфессиональные традиции. В основе музыкального языка „Страстей” лежит гармонизация православного Острожского напева, в котором композитор не изменил ни единой ноты. Козаренко присваивает кульминационным частям латинские названия, в музыку органично включены цитаты из „Страстей по Матфею” И.Баха. Идею произведения Козаренко определяет следующим образом: *„создать аналог западного пассиона, который бы впитывал и западную, и восточную традиции”* [1, 184].

Образцом современного православного прочтения пассионов можно считать „Страсти по Матфею” для солистов, хора и струнного оркестра (2006 - 2007) Григория Алфеева (митрополита Илариона) – иерарха Русской православной церкви, церковного историка, композитора и педагога. В течение 2007-2008 гг. они были исполнены в Москве и Риме, в Мельбурне и Торонто. В 2007-2012 годах оратория прозвучала 48 раз, в том числе в 14 городах России, а также в различных городах Украины, Молдавии, Греции, Венгрии, Австралии, Канады, Македонии, Сербии, Италии, Турции, стран Балтики, Швейцарии, США. Всеукраинская премьера „Страстей” состоялась в Днепропетровске в 2010 году в Академическом театре русской драмы им. М.Горького (они были исполнены объединённым хором Спасо-Преображенского кафедрального собора, оркестром Днепропетровской областной филармонии (хормейстеры: Ольга Пучкова и дьякон Вячеслав Марцинков).

„Страсти по Матфею” Алфеева передают содержание 26-й и 27-й глав Евангелия от Матфея на русском языке, используя тексты православных богослужений Страстной седмицы на церковно-славянском. Четыре части: „Тайная вечеря”, „Суд”, „Распятие” и „Погребение”, а также включают 48 музыкальных номеров. Повествование ведется в распевной манере, характерной для проведения службы в православном храме. Алфеев расширяет жанровый спектр музыкальных составляющих, куда, в отличие от пассионов Шютца, относит не

только хоры и речитативы, но и арии для сопрано, контральто, тенора и баса, оркестровые фуги.

Как и у Шютца, у Баха, пассионы Алфеева обрамляются хорами. Оркестровое вступление предваряет *первый хор* „Плач священный приидите, воспоем Христу” – более весомый и значимый в сравнении с хором, открывающим „Страсти” Шютца. Поступенная, устремленная ввысь тема вступления, подхватываемая хором, символизирует вознесение Христа. Завершается первый раздел кульминационным моментом, в котором звучание хора и оркестра достигает своего апогея.

Последний двураздельный эпизод „Страстей” Алфеева объединяет в одно целое четырехголосную оркестровую фугу и хоровое тутти, возвещающее „Аллилуйя, слава Тебе”. Таким образом, вся композиция устремлена к наивысшей кульминации произведения, создавая незримый эффект купольности и возвышенности, как в звучании, так и в восприятии.

Тема фуги – энергичная, порой жесткая, напористая, вносит заметный контраст всему предыдущему музыкальному материалу. Агрессивная, изломанная, концентрирующая хроматику, даже нечто демоническое, тема фуги перекликается с отдельными темами Шостаковича.

В момент наивысшей кульминации фуги вступает хор с аллюзией на известную „Аве Марию” Джулио Каччини, в контрапунктическом соединении с интонациями темы фуги, смягчая ее проведение. Происходит совмещение двух абсолютно разных пластов: музыкальных, временных и даже эпохальных. Вступают в диалог две культуры: барокко и современность. Характерное звучание „золотой секвенции”, старинный размер $3/2$ и слова древнего литургического возгласа „Смерть Твою, Господи, возвещаем” – символы обращения к прошлому.

Пассионы Алфеева наполнены интонациями русского церковного мелоса (обращение к фрагментам православной службы, распевность партии Евангелиста). В пассионах нет явно выраженной театральности, однако велико душевное напряжение, вызываемое композицией. „Страсти” Алфеева – не просто музыкальное произведение, наполненное драматизмом, всевозможными внешними эффектами (как это было у Джона Дебни в его „Страстях Христовых”) а, скорее, духовное действо,

проповедь Слова Божьего. Сочетание высокого музыкального мастерства наряду с простотой в гармоническом отношении, цельность, эмоциональная насыщенность, духовная глубина и доступность для неискущённого слушателя – все эти качества делают данное произведение уникальным явлением в истории современного музыкального искусства.

Многоплановость и своеобразие пассионов Алфеева состоит также и в возможности их исполнения на нескольких языках. Страсти интересны сочетанием различных пластов культур, стремлением соединения человеческих душ разных эпох, разных конфессий в разных точках земного шара. *„Мне хотелось перенести в концертный зал атмосферу Службы двенадцати Евангелий, совершаемой в канун Великой Пятницы”*, – говорил в одном из интервью композитор-епископ.

„Оратория „Страсти по Матфею”, по мнению писателя и историка Константина Ковалева-Случевского, – это не духовный концерт. Но это не очень привычное для нас православное хоровое действо, связанное с общемировой музыкальной культурой, что ставит произведение в ряд известнейших мировых сочинений подобного рода”.

Страсти – жанр и древний, и современный одновременно, зачастую они написаны на языке, ранее не характерном для текстовой основы пассионов. Ведь одним из направлений культуры XX века стала идея „общаться с людьми на их языке”. Известны страсти на латыни (у *Арво Пярта*), на венгерском, фламандском, грузинском, шведском, английском, греческом языках.

О востребованности и интересе к жанру пассионов говорит и следующее событие: 23 ноября 2015 г., в рамках международного фестиваля современной музыки „Сибирские сезоны 2015”, в Государственной Новосибирской консерватории, в честь 330-летия со дня рождения Баха впервые прозвучали его „Страсти по Марку”, частично восстановленные в XX веке, с участием немецких солистов, композитора и дирижера из Нидерландов Йорна Бойзена.

География жанра всеобъемлюща. Утраченные шедевры пассионов восстанавливаются, создаются новые, охватывая

разные пласты культуры. Потому в наших планах на будущее – ближе познакомиться с музыкальным текстом современных „Страстей” Кшиштофа Пендерецкого, Софьи Губайдулиной и украинского композитора Александра Козаренко.

Литература:

1. Бачинин В.А. *Культурология. Эстетика. Искусствознание* / В.А. Бачинин. – СПб. : Шандал, 2003. – 461 с.
2. Друскин М.С. *Пассионы и мессы И.С. Баха* / М.С. Друскин. – Л. : Музыка, 1976. – 168 с.
3. Швейцер А. *Иоганн Себастьян Бах* / А. Швейцер. – М. : Музыка, 1964. – 727 с.
4. Рожкова Т. *Искусство быть понятым* / Т. Рожкова // Музыкальная академия, 1996. № 2. – С. 16-19.
5. Эскина Н.А. *Пассионы И.С. Баха: чаша бытия* / Н.А. Эскина // Вестник СамГУ, 2003. – С. 95-105.
6. Рау Е.Р. *Современные пассионы: лики жанра в XX-XXI веках* [Электр. ресурс]. – URL: [http:// www.gramota.net/editions/3.html](http://www.gramota.net/editions/3.html).

Шевчук Анастасія

*Студентка III курсу музичного факультету
Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки
Науковий керівник В.І. Скуратовський*

БЛЕСК И НИЩЕТА ОПЕРНОГО ЖАНРА: МЕЖДУ СИМВОЛОМ И ШТАМПОМ

Вряд ли в истории европейской музыки можно найти хоть один жанр, вызывающий такое количество вопросов и порождающий такое число проблем, как опера. Более того. Это уникальное, наиболее синтетичное и сложное детище человеческой фантазии в искусстве постоянно балансирует между высоким и низменным, глубоким и поверхностным, изысканным и примитивным, аристократичным и простонародным.

Уже первые творения флорентийской „Camerata” („Дафна” и „Эвридика” Якопо Пери – Оттавио Ринуччини), возникшие на рубеже XVI – XVII столетий, вызывали неоднозначную реакцию рецензентов в отношении того, что первично – музыка или поэтический текст. По мере развития оперы острота дискуссий повышалась пропорционально росту ее популярности. Скажем, тот факт, что *dramma per musica* была достоянием лишь аристократической „верхушки”, можно было трактовать в пользу элитарности нового жанра – либо, напротив, воспринимать как свидетельство его *развлекательной ограниченности*. Чудовищная дороговизна спектаклей и чудеса машинерии могли подменять пустоту содержания. И неслучайно шедевры К. Монтеверди и Г. Пёрселла, А. Вивальди и Г.Ф. Генделя не помешали опере из благородной *seria* выродиться в бессмысленный *pasticcio*.

Глубина и серьезность нового жанра подтверждаются тем, что уже с момента своего рождения он насыщается характерными риторическими фигурами эпохи барокко. Так, в „Орфее” Монтеверди момент смерти главной героини сопровождается паузой с ферматой, столь часто возникающей в дальнейшем в трагических творениях И.С. Баха. А в опере Пёрселла „Дидона и Эней” линия баса в предсмертной арии Дидоны, написанной в форме пассакальи, представляет собой устойчивый символ страданий – нисходящий хроматический ход. Эта мелодическая фигура напоминает шаги по лестнице, ведущей в загробный мир, и первые слова Дидоны „*When I am laid in earth*” („Когда я лягу в землю”) являются естественным продолжением музыкальной мысли.

И, в то же время, именно опера уже в первой трети XVIII века становится объектом пародирования. Речь идет о знаменитой „Опере нищих” Дж. Гея и И.К. Пепуша, представляющей собою блестящую пародию на многочисленные штампы *seria*. Наряду с народными и авторскими песнями, в „Опере нищих” активно цитируются и шаржируются мелодии Генделя, Пёрселла, Бононини и других. А ведь представить себе пародию в рамках оратории, симфонии, квартета, сонаты (во всяком случае, в XVIII веке) – совершенно невозможно!

Столь же красноречив и иной широко известный факт. Различные биографы И.С. Баха приводят его слова, обращенные к старшему сыну: „Фридеман, а не послушать ли нам снова красивые дрезденские песенки?” (речь идет о спектаклях итальянской оперной труппы в Дрездене). „Красивые песенки” – краткий, но исчерпывающий отзыв, в котором сочетаются и похвала, и уничижение, объясняющие причину отсутствия опер в баховском творческом наследии.

Подобной амбивалентностью отмечено и развитие оперы в последующие столетия. Обилие риторических фигур и многозначных тем-символов в шедеврах XVIII – XIX столетий убеждает в серьезности жанрового прочтения многими гениальными художниками. Особенно впечатляет в этом отношении фигура *catabasis* – нисходящий хроматический ход, символизирующий страдания, отчаяние, трагическую обреченность. Такие нисходящие полутоны встречаются еще в древних народно-песенных жанрах на Руси – плачах, а после, оставаясь неизменными, встречаются в развернутых ариях *lamento* у композиторов, представляющих различные национальные культуры.

Однако и тема Статуи Командора во вступлении к увертюре оперы В.А. Моцарта „Дон Жуан” отмечена аналогичной риторической басовой формулой.

Чтобы показать неисчерпаемость данной фигуры, достаточно вспомнить Сцену гадания Кармен из третьего акта одноименной оперы Ж. Бизе. Когда героиня трижды раскидывает карты, звучит стремительная, нисходящая по полутонам мелодическая фигура, и только после неё Кармен произносит: „*La Morte*” – „Смерть”. Такова же семантика фигуры *catabasis* в арии Леоноры „*Pace, mio Dio*” из оперы Дж. Верди „Сила Судьбы”.

С различными вариантами нисходящего движения связаны различные инфернальные образы эпохи романтизма. Тема рока или фатума стала особенно актуальна именно в музыке XIX века. Еще в эпоху барокко „судьба / смерть” воспринималась как Божественное Провидение, а у Баха – как благо (неслучайно последней своей, предсмертной хоральной прелюдии композитор предпослал текст „Ныне предстаю пред Твоим

Небесным Престолом”). Однако у романтиков, с их любовью к ночному, потустороннему и непостижимому, „рок” обретает иной, противоположный смысл.

„Фатальная тема”, довлеющая над героем произведения и самим творцом, неизбежна и гибельна. П.Чайковский в своем письме к Н. фон Мекк, посвященном анализу Четвертой симфонии, подчеркивает: „Это фатум, это та роковая сила, <...> которая, как Дамоклов меч, висит над головой и неуклонно, постоянно отравляет душу. Она непобедима, и ее никогда не осилишь”. Именно поэтому тема главной партии первой части симфонии воплощает обреченность героя, его покорность судьбе.

Но ведь абсолютно аналогичным мелодическим движением отмечен и начальный раздел арии Риголетто „Куртизаны, исчадь порока” из второго действия оперы Дж. Верди.

Упомянутая нами ранее „фигура умолчания” также нередко встречается в сценических шедеврах последних двух столетий. Продолжительной паузой с ферматой отмечены трагические кульминации и смерть героев в „Орфее” Глюка (Эвридика), „Риголетто” (Джилда), „Отелло” Верди, „Пиковой даме” Чайковского (сцена гибели Германа).

Немалую роль в опере XIX века играет и величайший риторический символ эпохи барокко – „фигура креста”. Темы, опирающиеся на эту мелодическую формулу, естественны в характеристике тех персонажей или явлений, что связаны с фатальной или, как минимум, драматической сферой (как, например, лейтмотив судьбы в „Гибели богов” Вагнера). Однако подобная семантика неожиданным образом оказывается близка и лирико-романтическим, и даже сказочным героям.

Вспомним светлую и прекрасную, сугубо диатоническую мелодию знаменитого Ми-мажорного ариозо Ленского „Я люблю Вас” из первой картины оперы „Евгений Онегин”. Но в четвертой картине, в сцене ссоры, эта фраза из утвердительной превращается в вопросительную. Опора на тонику сменяется доминантовым наклоном, в теме же неожиданно возникает „фигура креста”.

А в Сцене таяния Снегурочки нисходящий хроматический ход в партии героини – символ страдания – сочетается с

символом креста в оркестровом сопровождении. И не следует воспринимать это как случайное совпадение: судьба Снегурочки и смысл ее самопожертвования опровергают подобное предположение.

Подчеркнем, что обилие риторических фигур в оперной классике XIX столетия вступает в противоречие с известной мыслью А.Кудряшова (высказанной в его исследовании „Теория музыкального содержания”) об ослаблении роли музыкальной символики по мере движения от барокко к современности.

Формирующаяся в течение многих веков языковая семантика – в том числе и в опере – позволяет композиторам находить так называемые „устойчивые выражения” в музыке, то есть универсальные музыкальные „слова” (звуки-слоги), которые понятны представителям различных культур и национальностей на уровне подсознания. Приведем элементарный лингвистический пример. Сегодня трудно представить страну, где сочетание двух букв „ок” не означало бы, что у тебя все в порядке.

Однако подобная всеобщность, если ею злоупотребляют, порою может сыграть злую шутку с самим же автором. Так произошло с одной из величайших вершин мировой оперной классики – тетралогией „Кольцо нибелунга” Р.Вагнера. Как известно, закрепленный крупнейшим оперным реформатором XIX столетия *лейтмотивный принцип* становится одной из наиболее простых, понятных и, в то же время, всеобъемлющих семантических систем в этом жанре. Но в тетралогии лейтмотив доведен до абсолюта. Через „Золото Рейна”, „Валькирию” „Зигфрид” и „Гибель богов” проходит, в общей сложности, более ста „напоминающих тем”. О точном их количестве исследователи спорят до сих пор, этому вопросу посвящена и диссертация Виктора Седова (Москва, 2000 год). Сквозные мотивы-характеристики „кочуют” из одной оперы в другую, проводятся в увеличении и обращении, контрапунктически переплетаются друг с другом. Феноменально разветвленная лейтмотивная система подтверждает величие вагнеровского замысла.

Однако столь грандиозный масштаб имеет, увы, и обратную сторону. Во-первых, в заключительной части

тетралогии – „Гибели богов” – многие темы, заимствованные из предшествующих драм, „не читаются” вне контекста. Правда, Вагнер изначально настаивал на необходимости исполнения всей тетралогии целиком, но в условиях современного театра это почти нереально.

Во-вторых, полифонические преобразования лейтмотивов и их многообразные „сцепления” друг с другом лишают их узнаваемости, а естественные пределы человеческой памяти оставляют „за бортом” восприятия слушателей минимум две трети портретных характеристик „Кольца”.

Как известно, во время представления тетралогии в Байрёйте зрителям нередко предлагались книжечки, содержащие перечень основных лейтмотивов (с нотными примерами). Но подобная акция в значительной степени дискредитирует великую идею оперы как искусства: если театральное действо нуждается в „подстрочниках”, в дополнительных средствах, находящихся *за пределами сцены*, неизбежно возникает вопрос о его состоятельности.

Так великий символ, доведенный до абсолюта, поставленный „на поток”, превращается в свою противоположность – в расхожий *штамп*. Впрочем, и это, в свою очередь, может послужить основой для создания талантливого произведения искусства. Об этом свидетельствует чудесная „мини-опера” Максима Дунаевского „Пиф-паф, ой-ой-ой!”. Ее продолжительность составляет около пяти минут, однако автору удалось собрать воедино многие „общие места” великого жанра. При этом композитор почти не пользуется цитатами (за исключением фразы Хозе из популярного ариозо „с цветком”). Но все характерные жесты, теноровые клише, словесные повторы хора, доходящие до абсурда, интонационные повороты и „риторические фигуры” представляют собой те узнаваемые преувеличения, что раздражают противников оперы и делают ее столь уязвимой.

Сказанное еще раз убеждает в том, насколько противопоказана искусству любая крайность, и как нелегко порой даже великим мастерам находить естественное равновесие между символом и штампом.

Литература:

1. Берченко Р. В поисках утраченного смысла. Болеслав Яворский о „Хорошо темперированном клавире” / Роман Берченко. – М. : Классика-XXI, 2005. – 372 с.
2. Захарова О. Риторика и западноевропейская музыка XVII – первой половины XVIII века: принципы, приемы / Ольга Захарова. – М. : Музыка, 1983. – 77 с.
3. Кудряшов А. Теория музыкального содержания / Андрей Кудряшов. – СПб. : Планета Музыки, 2010. – 432 с.
4. Носина В. Символика музыки И.С. Баха / Вера Носина. – М. : Классика-XXI, 2004. – 56 с.
5. Толстой Л. Что такое искусство? // Л.Н. Толстой. Собрание сочинений в двадцати томах. Т. 15. – М. : Художественная литература, 1964. – С. 44 - 242.
6. Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах / Альберт Швейцер. – М. : Музыка, 1965. – 728 с.

Здолбнікова Вікторія

Здобувач кафедри „Теорія музики та фортепіано”

Харківської державної академії культури

Науковий керівник І.І. Польська

НОМЕРИ ДО ВСЕНІЖНОЇ АННИ ВЛАДИМИРСЬКОЇ. ПОСІДНАННЯ КАНОНІЧНИХ ТРАДИЦІЙ ТА НОВАТОРСТВА

Харків здавна був й нині залишається одним із найбільших історичних, культурних та духовних центрів України. Про це свідчить значна кількість історичних будов, музеїв та старовинних храмів. Багато церков Харкова пережили важкі богоборчі часи та все ж вистояли у складному протистоянні. Реставраційні роботи змінили фасади церковних споруд, де в чому змінився їх хорівий богослужбовий репертуар, але незмінною лишилася благодать та духовне наповнення колективної молитви.

Багато сучасних церковних хорів, наряду з обіходними та відомими авторськими творами, почали включати у свій репертуар духовні хори сучасних композиторів (О. Юнек, В. Файнер, М. Цололо, А. Владимирська та ін.), чиє життя наразі або в минулому було пов'язане з Харковом.

Свято-Пантелеймонівський храм має три хори (великий хор, малий хор та юнацько-молодіжний хор з випускників недільної школи), що чергуються залежно від служб, дня тижня, тощо. Великий та юнацько-молодіжний хори співають у суботу (Всенічна) та неділю (Літургія), а також по великим святам. Усі інші служби співає малий хор.

Суттєво різняться також репертуари всіх трьох хорів. Репертуар великого хору складають піснеспіви композиторів-класиків російської та української церковної музики (М. Березовський, Д. Бортнянський, А. Ведель, С. Рахманінов, П. Чайковський, П. Чесноков та ін.), а також обіходні номери. Репертуар малого хору загалом складається з обіходних піснеспівів. В той же час юнацько-молодіжний хор значною мірою виконує твори свого талановитого регента Анни Сергіївни Владимирської.

Уродженка Харкова, А. Владимирська здобувала музичну освіту спочатку в Харківській спеціальній музичній школі-інтернаті, потім на диригентсько-хоровому відділенні Харківського музичного училища ім. Б.М. Лятошинського (клас Ф. Білорус) та диригентсько-хоровому факультеті Харківського університета мистецтв ім. І.П. Котляревського (клас Ю.І. Куліка). Нині вона, окрім регентської та композиторської діяльності, працює вчителем співу в недільній школі та вчителем музики у спеціальній школі-інтернаті I-III ступеню № 8.

Регентський досвід А. Владимирської не обмежується лише Свято-Пантелеймонівським храмом. Раніше вона також співала і регентувала у Свято-Озерянському та Свято-Троїцькому храмах м. Харкова.

А. Владимирська є автором понад 200 церковних творів, серед яких піснеспіви до Літургії, Всенічної; твори, присвячені дванадесятим та іншим святам; Великопостні та Великодні піснеспіви, духовні пісні, колядки, обробки та аранжировки

різних пісень, сценарії і музика до дитячих вистав та мюзикл „Чудо врятованого немовляти”.

Під керівництвом А. Владимирської хор брав участь у багатьох різних концертах та конкурсах. Так, зокрема, на щорічному конкурсі-фестивалі „Від Різдва до Різдва” (2011, м. Дніпропетровськ) Анна Сергіївна отримала диплом „За композиторську майстерність”.

У творах цього композитора поєдналися традиції канонічного православного співу та новаторські ідеї, що торкнулися, головним чином, стилістики творів загалом, гармонічної мови, мелодики творів, хорового складу та, відповідно, хорової фактури.

До канонічних засад творчості А. Владимирської належать такі:

1) велика увага до церковних текстів як носіїв сакрального змісту. Саме ці тексти детермінують музичну драматургію твору;

2) образний зміст: від глибоко концентрованого до урочисто-піднесеного;

3) опора на гармонічну функціональну систему, яка загалом превалює в церковних творах.

4) плавне голосоведіння (превалює у середніх голосах).

Серед новаторських рис церковної творчості А. Владимирської слід, зокрема, відмітити наступні:

1) нетипова хорова фактура, що виходить із виконавського складу: перше сопрано, друге сопрано, перший та другий альт, бас. Іноді перше та друге сопрано (в кульмінаційних зонах) також розгалужується на *divizi*;

2) пошук нових цікавих звукових сполучень в гармонічній мові (акорди терцієвої та квартової структури, складні затримання, широке використання прохідних і допоміжних хроматизмів, часті модуляції (в тому числі, в далекі тональності);

3) розвинена мелодична партія першого сопрано (написана нерідко в романсовому стилі) при відносній сталості інших голосів.

Розглянемо декілька піснеспівів до Всенічної А. Владимирської, які найчастіше виконуються юнацько-молодіжним хором.

Твір „От юности моя” a-moll за стриманістю та концентрованістю музично-образного змісту, а також інтонаційною будовою дещо нагадує однойменний твір російського композитора, педагога і диригента Н. Озерова (1892–1972). Твір написаний у складній тричастинній формі (АВС), де перша частина (А) являє собою просту 2-частинну форму, друга частина (В – на слова „Слава Отцу и Сыну...”) написана у вільній формі та у вільному розмірі (без тактових рис), а третя частина (С – „Святим Духом”) – у формі періоду.

Перша частина А починається своєрідним однотактовим „тезісом” на слова „От юности моя”, в якому особливо відчувається подібність до вищезгаданого твору Озерова (інтонація I – III – II – III – I). Проте, у Озерова ця фраза проходила в нижніх голосах, їй протиставлялася імітація у високих голосах. У А. Владимирської ж все інакше. Цю фразу продовжує наступний такт – низхідний рух паралельними секстами, що приводить до зменшеного септакорду як затримання до домінантового квінтсектакорду. 4 та 5 такт – це секвенція на слова „Но сам мя заступи”. Цікаво використано в цій секвенції альтеровані ступені: в 4 такті мажорну, а потім мінорну субдомінанту у вигляді квартсектакорду з затриманням пріми; а у 5 такті зменшений септакорд, що дорівнює зменшеному секундакорду паралельного до-мажору. Це речення заключає половинний автентичний каданс, насичений затриманнями. Друге речення майже повністю повторює музичний матеріал першого. Виняток складає лише останній такт – домінанта в мелодичному положенні квінти, а не пріми, як в першому реченні.

Маленька за розміром друга частина В звучить унісонно і нагадує стилізацію знаменного розспіву, при цьому музична ритміка даної частини виходить з ритму самих слів.

В основі першого речення третьої частини С (на слова „Святим духом, Святим Духом”) лежить музичний матеріал секвенції з першої частини А (4 та 5 такти). В 23-му такті на словах „И чистотою возвышается” виникає кульмінація всього

твору. Сопрано звучить у високому регістрі і доходить до „ля” другої октави, після чого спускається вниз, переходячи в домінантовий секундакорд з секстою, як затриманням квінти. У наступному 24 такті на слові „Светлеется” оригінально звучить септакорд другого ступеня з високою квінтою, після тонічного секстакорду. Останні 4 такти цієї частини (в кожному з яких композитор використовує інтонації затримання в партіях першого сопрано та першого альту) – це своєрідне музичне підсумовування всього твору.

Загалом можна стверджувати, що завдяки спорідненості тематичних та тональних зв'язків цей твір є самобутнім номером Всенічної.

Музична мова хорового пісенспіву **„Блажен муж”** g-moll має більше канонічних рис, аніж новаторських. Про це свідчить наближення до класичного 4-голосного хорового складу з тісним викладенням голосів (2 сопрано, 2 альту, та дублювання другого альту басами при виконанні хором), класична гармонічна мова, чітка рондообразна структура, що виходить з побудови тексту (чергування „заспівів-епізодів” із „приспівом-рефреном на слова „Алілуя”). Отже, схематично форму можна позначити так:

a – R - b – R – c – R – d – R – e - R – Слава Отцу и Сыну... R – Koda.

Музичній мові епізодів притаманний варіантний розвиток. Проте, їх пов'язує інтонаційна (поступові висхідні інтонації, комплекс кварто-квінтових висхідних та низхідних інтонацій) та гармонічна спорідненість (використання основних функціональних гармоній). Серед гармонічних особливостей можна виділити використання подвійної домінанти (такт 43), відхилення до субдомінанти (такти 42 та 62).

Зазначимо, що особливо розвиненою є партія першого сопрано. Його діапазон у цьому творі дорівнює ноні (фа-дієз першої октави – соль другої).

Хоровий твір **„Богородице Дево радуйся”** a-moll має урочистий характер. Форма твору – наскрізна (складається з п'яти фраз). Переважає акордовий виклад хору, що виходить з декламаційного характеру мелодики та відсутності розспівів складів (звідси поява тріолей восьмими на словах „Радуйся, Благодатная” та „Благословенна ты в женах”).

Мелодія першого сопрано знов таки є більш розвиненою, при цьому превалюючими є кварто-квінтові інтонації (I – V, I – IV).

Гармонічна мова представлена основними класичними гармоніями. На слова „Радуйся Благодатная” та „Благословенна ты в женах” партія сопрано та партія альтів ділиться на divizi. Фактурно виділяється півторатактове соло альтів і басів на слова „Господь с тобою”.

Отже, можемо зробити висновок, що у творчості А.С. Владимирської поєднуються канонічні традиції богослужбового православного співу з новаторськими ознаками сучасного композиторського письма. При усіх перевагах традиційності музичної мови у творчості автора є місце для показу свого власного індивідуального почерку, пошуку нових засобів драматургічного розвитку та музичної виразності.

Література:

1. Ангеловська С. Песнопения Всенощного бдения в творческой практике начала XXI века. Бакалаврська робота студентки ХНУМ ім. Котляревського. Кафедра інтерпретології та аналізу музики. Науковий керівник Л.В. Шаповалова. – Х., 2013. – 64 с.
2. Архиепископ Онуфрій (Легкий) История Харьковской епархии 1799-2009 / Архиепископ Изюмский Онуфрий. – Х. : Майдан, 2009. – 447 с.
3. Багалея Д.І. История города Харькова за 250 лет его существования (1655 - 1905). Ист. монография. В 2-х т. : Т.1 XVII – XVIII века / Д.І. Багалея, Д.П. Міллер. – Репринт. вид. – Х., 1993. – 572 с.
4. Свято-Пантелеимоновский храм г. Харькова: история и современность / авт.-сост.: прот. В. Швец, Н.Г. Крамарская и др., под ред. прот. Н. Терновецкого. – Харьков : Золотые страницы, 2012. – 240 с.
5. Офіційний сайт Свято-Пантелеймонівського храму. Православний інформаційний ресурс „Пантелеимон. Інфо”. Режим доступу: <http://panteleimon.info/index.php>

Рижкова Світлана

*Студентка II курсу музичного факультету
Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки
Науковий керівник В.І. Скуратовський*

**„ПРОКЛЯТИЕ ДЕВЯТОЙ”
В ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ
Д.Д. ШОСТАКОВИЧА**

Среди сакральных чисел, сыгравших определяющую роль в истории человечества, одним из самых парадоксальных, амбивалентных, является число „9”. Так, женщина вынашивает ребенка за девять месяцев. В греко-римской традиции существовало девять богов, а затем и девять муз. Число „9” было священным в скандинавской и древнегерманской мифологии; для буддистов „девятка” – символ высшей духовной силы, олицетворение небесного начала, для евреев – синоним чистого понимания, истины; в учении пифагорейцев „девять” – число небесное и ангельское, воплощение рая на земле. Согласно христианскому вероучению, существует девять Чинов Ангельских. На девятый день после смерти ангелы поставляют на вторичное поклонение Господу душу усопшего.

И, в то же время, как гласит Закон Божий, именно в девятом часу наступила смерть Спасителя на кресте. А Данте Алигьери в своей „Божественной комедии” закрепляет христианское представление о девяти кругах Ада.

В музыке же сакральный смысл „девятки” проявляется, прежде всего, в связи с великим жанром симфонии. Это число оказалось роковым для Л.Бетховена и Ф.Шуберта, А.Дворжака и А.Брукнера, Г.Малера и Р.Воан-Уильямса. А.Глазунов, создавший первую часть Девятой симфонии, оставил ее навсегда, хотя прожил после этого более двадцати лет. А.Шнитке работал над Девятой перед самой смертью, в 1997 – 1998 годах. После его кончины, по просьбе вдовы композитора, симфонию взялся редактировать Николай Корндорф, но и он безвременно скончался, не успев завершить цикл.

Какое отношение к этому печальному списку, казалось бы, имеет Дмитрий Шостакович – автор 15 симфоний, не только

проживший три десятилетия по окончании своей Девятой, но и оставивший миру еще шесть грандиозных циклов в этом жанре? Чтобы ответить на этот вопрос, напомним, что в своей речи, посвященной памяти Г.Малера (12 октября 1912 года), А.Шёнберг заметил: „Те, кто написал свою Девятую, подходят слишком близко к потустороннему”. Наша работа призвана доказать, что сакральное число оказалось фатальным и для Шостаковича, а его Девятая симфония стала едва ли не главным фактором, вызвавшим безудержный гнев И.Сталина и послужившим причиной беспощадного бичевания композитора ввремя печально известных событий 1948 года.

Обратимся, однако, к фактам. Уникальность симфонического творчества Д.Шостаковича связана, среди прочего, и с тем, что 15 его циклов складываются из пяти „триад”. Первая из них – ранние симфонии (1925 – 1931 годов), вторая – шедевры 30-х годов. В период Великой Отечественной войны Шостакович также создал три симфонических цикла. Монументальная *драма* – Седьмая („Ленинградская”), согласно свидетельству Соломона Волкова, была начата задолго до 22 июня, однако завершил ее композитор 27 декабря 1941 года. Скорбная Восьмая – *трагедия* колоссальной мощи, „Симфония концлагерей” – написана летом 1943 года. Затем, в октябре того же года, композитор пообещал, что следующая, Девятая, будет масштабной композицией для солистов, хора и оркестра в духе последней симфонии Л.Бетховена. Сам ход событий словно подталкивал Шостаковича к тому, чтобы увенчать „военную трилогию” грандиозным *героическим эпосом*.

16 января 1945 года, на встрече со студентами, композитор объявил о начале работы над этим циклом. Через неделю он сказал, что дошел до разработки сонатного аллегро, и что первая часть будет начинаться мощным оркестровым *tutti*. Однако затем творческий процесс был прерван и возобновился лишь 26 июля, *через месяц после Парада Победы на Красной площади*. Симфония (Ми-бемоль мажор) была окончена 30 августа 1945 и исполнена впервые (оркестром Ленинградской филармонии под управлением Е.Мравинского) 3 ноября того же года.

Если же коснуться эмоциональной стороны вопроса, то следует признать, что реакцию на премьеру Девятой, без

преувеличения, можно назвать глубоким шоком. Композитор Мариан Коваль (с 1948 – один из руководителей Союза композиторов СССР, в 1948 – 1952 – редактор журнала „Советская музыка”), описывая радиопремьеру нового сочинения, свидетельствует: „Слушатели разошлись, как-то очень неловко себя чувствуя, как бы стыдясь за содеянное и обнародованное Шостаковичем музыкальное озорство, – содеянное, увы, уже не юношей, а сорокалетним мужем, и в какой момент!” [цит. по: 2, 472]. В тех же заметках, которые С.Волков справедливо называет „злобным доносом”, о сонатном аллегро сказано: „Старик Гайдн и заправский американский сержант, неудачно загримированные под Чарли Чаплина, со всевозможными ужимками и кривлянием прогалопировали первую часть симфонии” [2, 472 – 473].

Правда, годом позже Девятая была выдвинута на Сталинскую премию, но, разумеется, потерпела неудачу. А в результате страшных событий 1948 года, жертвами которых стали крупнейшие советские композиторы, симфония была официально запрещена на последующие семь лет. Более того: травля Шостаковича приняла немыслимые масштабы. Так, композитор-песенник В.Захаров называл Восьмую симфонию „вообще не музыкальным произведением, а чем-то, к искусству не имеющим никакого отношения” [цит. по: 2, 499]. Он же заявил: „Когда во время войны в осажденном Ленинграде рабочие на заводах умирали от голода у станков, то они просили завести им пластинки с народными песнями, а не с Седьмой симфонией Шостаковича” [2, 500].

Какую же „крамолу” содержало в себе новое произведение, чем был вызван безудержный гнев И.Сталина? Чтобы понять это, вновь процитируем М.Ковалю: „Творчество Шостаковича было в этот период в центре внимания советской музыкальной общественности. Как же было не ждать именно от Шостаковича вдохновенной симфонии о победе?” [2, 471].

Эти ожидания подкреплялись особой „нумерологией”: аналогии с Девятой Л.Бетховена были неизбежны, тем более что сам автор „Леди Макбет” анонсировал монументальный цикл с участием солистов и хора. Девятая Шостаковича должна была

стать Гимном Великой Победы, едва ли не превосходящим по значимости знаменитый Парад 24 июня 1945 года.

Почему именно на Дмитрия Дмитриевича возлагалась эта особая миссия? Для ответа следует вспомнить события предшествующего десятилетия. Печально знаменитые статьи „Сумбур вместо музыки” и „Балетная фальшь”, появившиеся в газете „Правда” в начале 1936 года, поставили композитора на грань физического уничтожения. Трагическим и страшным результатом этого времени стало снятие с репетиций Четвертой симфонии (незадолго до ее премьеры), а также отказ Шостаковича от дальнейшей работы в жанрах оперы и балета.

Положение кардинально изменилось после Пятой симфонии, прозвучавшей в 1937 году. Власть настолько сменила гнев на милость, что первой Сталинской премии в области музыкального искусства был удостоен именно Шостакович – в 1941 году, за Фортепианный квинтет соль минор. Более того: С.Прокофьев впервые получил эту высокую награду лишь в 1943 году, когда его младший современник был уже дважды лауреатом!

Однако все это меркнет перед тем общенародным и всемирным резонансом, который был вызван созданием и исполнением Седьмой симфонии. Сегодня уже почти невозможно представить себе масштаб этого события. Очевидец премьеры сочинения в блокадном Ленинграде (9 августа 1942 года) свидетельствует: „Пестрый оркестр, одетый в кофточки и телогрейки, пиджаки и косоворотки, играл вдохновенно и напряженно. <...> Когда играли финал, весь зал встал. Нельзя было сидеть и слушать. Невозможно” [цит. по: 2, 416].

26 мая 1942 года в Лондоне – в Королевском Альберт-холле – состоялась западная премьера Седьмой симфонии. В Америке же и вовсе завязалась драматическая борьба между крупнейшими дирижерами – С.Кусевицким, Л.Стоковским, А.Родзинским и А.Тосканини – за право первого исполнения цикла. Кульминацией ажиотажа стал выход журнала „Тайм” с профильным портретом Шостаковича на глянцевой обложке. Композитор был изображен в золотой каске пожарника, на фоне горящих зданий и летающих вокруг нот, а подпись гласила:

„Пожарник Шостакович: посреди бомб, взрывающихся в Ленинграде, он слышал аккорды победы”.

Следует подчеркнуть: автор „Ленинградской симфонии” стал первым композитором, лицо которого появилось на обложке главного журнала США. Ни И.Стравинский, ни Б.Барток, ни С.Прокофьев, ни С.Рахманинов, ни А.Копленд не удостоивались подобной чести.

Важнее, однако, другое. Фотопортрет Шостаковича на крыше горящего дома, в каске и со шлангом в руках, был, разумеется, чистой воды инсценировкой. Отказаться от нее композитор, разумеется, не мог. Но, согласившись на участие в пропагандистском действе, он неизбежно попадал в прямую зависимость от власти, а значит, обязан был и в дальнейшем „играть по правилам”. Ведь отныне он фактически признавался *композитором № 1* в СССР!

При этом уже Восьмая симфония явно шла вразрез с традициями „социалистического реализма”. Эта страшная, бескомпромиссная, беспощадно-правдивая летопись войны была изначально принята с большой настороженностью, чтобы не сказать – с раздражением. И все же тогда, на премьере (осенью 1943 года), власть промолчала – до поры до времени. Более того: Шостаковичу, вероятно, простили бы трагическую безысходность, столь неуместную в советском искусстве, если бы будущая Девятая оправдала возлагавшиеся на нее ожидания и надежды. Но все вышло с точностью до наоборот.

Даже внешняя „картинка” перед началом первого исполнения нового сочинения должна была вызывать недоумение: ни хора, ни солистов на сцене не было. Правда, пятичастная структура цикла позволяла предполагать, что произведение окажется крупномасштабным. Но оказалось, что, даже при наличии двух медленных частей, продолжительность всей симфонии составляет 22 – 23 минуты! Для сравнения напомним, что Седьмая звучит немногим менее полутора часов, Восьмая – более часа. Да и оркестр Девятой оказался до смешного компактным – почти классический „парный” (правда, усиленный тяжелой медью). И это – после гигантского четверного состава двух предшествующих симфоний!

Таким образом, еще до начала сонатного аллегро у зрителей могло возникнуть ощущение своего рода буффонады, поддѣвки, „кукиша в кармане”: слишком уж несерьезно выглядел исходный арсенал средств. Но с того момента, когда зазвучала первая часть, ужасная действительность стала превосходить самые неприятные предположения.

Тема главной партии, в которой причудливо сочетаются элементы неоклассицизма, балаганное ёрничество и печальный гротеск, вызывает ассоциации и с первой („Классической”) симфонией С.Прокофьева, и с Четвертой Г.Малера. И, при всей ядовитости замечания М.Коваля о I части, приходится признать: в теме очевидны жанровые признаки галопа.

С побочной же дело обстоит еще хуже. Ее начальный мотив, механистичный и нарочито примитивный, подозрительно близок „теме нашествия” из Седьмой симфонии (их роднит и тембр солирующей флейты), а вместе с тем – напоминает вульгарную и популярную в те годы прибалтийскую польку „Ойра”. Это тем более важно, что у Шостаковича (как впоследствии и у А.Шнитке) плясовой ритм всегда символизирует дьявольское начало.

К этому следует лишь добавить, что продолжительность звучания всего сонатного аллегро (с учетом классического повторения экспозиции) – около пяти минут. Нужно ли доказывать, что из „героического эпоса” Девятая превратилась в фарс?! И что правы современные исследователи, называющие симфонию „трагедийно-сатирическим памфлетом”?

Остальные части цикла лишь усугубляют ситуацию. Меланхолически-печальное соло кларнета и сменяющий его призрачный вальс во второй части полярно противоположны атмосфере ожидаемого властью „народного праздника”. Последующее скерцо, самая короткая часть цикла, которая длится две минуты, с ее натужно-истерической веселостью, напоминает скоморошьи плясовые наигрыши, с их плохо скрываемой издевкой. А звучание бубна и здесь, и в финале, напоминает звонкую „пощечину”.

Скорбно-траурное *Largo* (4-я часть), с пронзительным монологом фагота, обнаруживает интонационную близость гениальной Пассакалье из Восьмой симфонии. И вдруг, в самом

начале финала, тот же фагот вновь превращает трагедию в фарс. И.Нестьев пишет об этой метаморфозе: „Пламенный оратор, только что произносивший надгробную речь, вдруг превращается в игриво подмигивающего, хохочущего комика”. Это впечатление многократно усиливается официозной, чисто внешней помпезностью завершения цикла, содержание которого сам Шостакович охарактеризовал как „вздых облегчения после мрачного лихолетья с надеждой на будущее”.

Но так ли это? И мог ли рассчитывать композитор на какое-либо понимание со стороны И.Сталина и его окружения? Для ответа следует представить себе степень эйфории Вождя и его окружения в 1945 году, а заодно – уровень монументализации советского искусства этого времени. Станции Кольцевой линии метрополитена в Москве, больше напоминающие роскошные дворцы, семь гигантских высотных зданий в столице, салюты и парады, вызывающие ассоциации с действиями Древнего Рима – всё должно было служить увековечению эпохи и личности руководителя страны.

Чем же ответили на этот очевидный заказ власти музыка, литература, кинематограф? Да ничем! Мог ли И.Сталин воспринимать всерьез, например, такую откровенную „агитку”, как киноэпопея „Падение Берлина”? Разумеется, нет! Но ведь в литературе и музыке положение было еще хуже. Ни одного подлинного шедевра, воспевающего Победу в том ракурсе, который нужен был тирану, не существовало. Поэма А.Твардовского „Василий Тёркин”, военные стихи Б.Слуцкого, С.Липкина и К.Симонова, триада „военных сонат” С.Прокофьева и его опера „Война и мир”, Восьмая симфония и Фортепианное трио Д.Шостаковича (памяти И.Соллертинского), песни военных лет – все это были уникальные образцы подлинного, высокого Искусства. Однако в них запечатлены суровые, трагические, мучительные, скорбные будни войны, и как же далеки они от пресловутого монумента!

На этом фоне И.Сталину жизненно необходима была эдакая советская „Симфония тысячи участников”, с огромным хором и солистами, а возможно, и с фейерверком, как в Увертюре „1812 год” П.Чайковского. И кто же, как не автор „Ленинградской”, должен был создать ее!

Разумеется, властитель игнорирует важный нюанс, на который указывает С.Волков: „Сочинить симфонию (или роман) о войне – это не то же, что сочинить на эту же тему песню, для которой требуется лишь соответствующий актуальный текст. Хорошие военные песни вскоре после начала сражений стали появляться в больших количествах, в том числе и написанные Шостаковичем. Подлинная (а не халтурная) симфония – другое дело, это – огромный живой организм, который должен пройти через определенный инкубационный период” [2, 394 – 395].

И все же главный „ключ” к пониманию того, что произошло с Девятой, нам видится в ином. Композитор просто **не смог** в этот решающий момент наступить себе на горло и выдавить из себя запрограммированный „апофеоз”. Несмотря на кажущуюся слабость, внушаемость и неуверенность в себе Шостаковича-человека, художник в нем предельно честен, тверд и негибачем. Чего стоит, к примеру, его знаменитая фраза: „Если мне отрубят обе руки, я возьму перо в зубы и все равно буду сочинять музыку” [2, с. 506]. Как это похоже на могучие стихи ахматовского Реквиема: „И если зажмут мой измученный рот, / Которым кричит стомилльонный народ...”!

В тот „момент истины”, что наступил летом 1945 года, он не смог, выражаясь словами Фаины Раневской, „плюнуть в Вечность”. Ведь, как бы ни была возвеличена и разрекламирована властью Седьмая симфония, она представляет собой подлинно гениальное творение. Но создать вымученный, плакатный апофеоз, ожидаемый И.Сталиным, – было непосильной задачей для Художника. Несомненно, он отдавал себе отчет о последствиях, когда полностью переосмысливал Девятую как цикл. И, тем не менее, решился на этот шаг.

Здесь важно привести слова одного из крупнейших музыкантов современности – Сергея Слонимского, в ранней юности услышавшего премьерное исполнение новой симфонии Шостаковича: „И мы, тогдашние подростки, моментально ощутили живую уместность и нужность этой музыки в те дни. Мы подсознательно восприняли также полемический смысл Девятой, ее своевременную насмешку над всяческой лжевеличавостью, лжемонументальностью и велеречивостью” [цит. по: 2, 474]. И в этой оценке коренится многовековая память

поколений, здоровый скепсис человечества, не приемлющего официозную парадность, показную торжественность. Ведь, как подчеркивает Михаил Бахтин: „Народ никогда не разделяет до конца пафоса господствующей правды. Если нации угрожает опасность, он совершает свой долг и спасает нацию, но он никогда не принимает всерьез патриотических лозунгов классового государства, его героизм сохраняет свою трезвую насмешливость в отношении всей патетики господствующей власти и господствующей правды”. И Девятая симфония Шостаковича – лучшее тому подтверждение.

Литература:

1. Власова Е. 1948 год в советской музыке. Документированное исследование / Екатерина Власова. – М. : Классика-XXI, 2010. – 456 с.
2. Волков С. Шостакович и Сталин: художник и царь / Соломон Волков. – М. : Эксмо, 2005. – 640 с.
3. Шварц Б. Шостакович – каким запомнился / Бетти Шварц. – СПб. : Композитор, 2006. – 320 с.

Коваленко Роман

*Студент II курсу музичного училища
Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки
Науковий керівник В.І. Скуратовський*

СЕМАНТИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ЯЗЫКА ГАЛИНЫ УСТВОЛЬСКОЙ

**(на примере Симфонии № 2 „Истинная, Вечная Благость”
для оркестра и голоса соло)**

Галина Уствольская создала собственный музыкальный язык, не имеющий корней или „родственников”, формирующий абсолютно самостоятельный и оригинальный стиль со своим знаковым кругом. Изучение смысловых значений отдельных единиц художественного языка Уствольской, а также всей

„сообщающейся системы” её искусства в целом, открывает этимологию её символизма, подлинный смысл образов, возникших и раскрывшихся в полной изоляции от внешнего мира.

Широко известно, что раздвижение пределов как композиторов, так и музыкантов-исполнителей в XX веке происходило в геометрической прогрессии. Но некоторых творцов внимание публики обошло стороной, на что были свои естественные и объяснимые причины. Один из ярчайших примеров подобного рода – Галина Ивановна Уствольская.

Важно подчеркнуть, что стиль её формировался в вакууме абсолютного творческого одиночества. Это тем более впечатляет, что речь идет о человеке, родившемся и жившем в „культурной столице” России – Санкт-Петербурге / Ленинграде, да ещё и в минувшем столетии, с его новаторским бумом и пафосом ниспровержения традиций, переизбытком общения и засильем средств массовой информации. Однако, согласно свидетельству, К. Багрина, мужа Уствольской на протяжении последних сорока лет её жизни, с раннего детства Галина Ивановна принадлежала самой себе. Жизнь её не была насыщена внешними обстоятельствами, „все основные события происходили в ней самой”. Она была крайне асоциальным и внутренне одиноким человеком, всё, что совершалось вокруг, её мало интересовало.

Лишь в ранних произведениях ещё не было сполна выявлено направление, к которому тяготело подсознание Уствольской. Как одной из лучших учениц Д. Шостаковича, ей предсказывали великое будущее и известность. Впрочем, этот факт породил и один из устойчивых штампов – тезис о влиянии Учителя на свою студентку. Сам Дмитрий Дмитриевич отзывался о ней с уважением и восхищением, в одном из его писем есть строки: „не ты находишься под моим влиянием, а я под твоим”.

Конечно, творчество Шостаковича, с его мощным „силовым полем” воздействия, накладывает определённую печать на ряд ранних произведений Уствольской (таких, как Концерт для фортепиано, струнного оркестра и литавр или Трио для кларнета, скрипки и фортепиано). Однако, начиная со

Второй сонаты для фортепиано, созданной через три года после окончания консерватории, все её сочинения демонстрируют исключительно оригинальный, неповторимый облик.

С уверенностью можно утверждать, что большинство творений Уствольской обладает запредельной силой воздействия. Часть этой силы берёт своё начало в системе символов и знаков её музыкального языка, для „погружения” в которые необходим краткий экскурс в научную терминологию.

Напомним главное: семантика как часть семиотики изучает, *каким образом смыслы отдельных знаков связаны со смыслом целого текста*. По мнению Ю. Шрейдера, в задачу семантики входит выделение **темы** (о чём или о ком сообщается в тексте) и **ремы** (что именно сообщается). Семантика занимается изучением синонимических преобразований текста (тех, что сохраняют смысл) как в рамках одной знаковой системы, так и с переходом в другую [5, 44].

Главная отличительная черта знаков-символов – способность быть заменителем обозначаемого, но одновременно с этим – неотожествленность знака и денотата (поскольку знак никогда не может *полностью* заменить обозначаемое), а также – многозначность соответствия „знак-денотат”. Таким образом, в каждом отдельном случае словесная группа играет различную роль с целью достижения нужного результата.

Подобное взаимодействие знаковых систем, их особый „алгоритм” играет колоссальную роль в творчестве Г. Уствольской, и прежде всего – в её симфониях.

Пять произведений, созданных ею в этом жанре, подобно семи симфониям Г. Канчели, являют собой единый макроцикл.

Важнейшую роль в них играют сакральные слова-символы, причём применение их значительно расширяется по мере раздвижения диапазона значения самого символа. По мнению Н. Васильевой, „во всех „сакральных” симфониях Уствольской содержание вербализовано, но роль слова в каждом случае индивидуальна” [2, 144]. Как отмечает сама Галина Ивановна в одном из редких своих интервью, ее симфонии „не религиозны, они только духовны”. По её мнению, религиозность есть воплощение внешней атрибутики (церковь, иконы, догматика), духовность же раскрывает внутреннюю, глубинную сущность,

состояние Духа. Отношение композитора к религии, церкви и миру работает в роли фильтра, пропускающего лишь материал для художественного созидания – материал, соответствующий формату, уровню и масштабу музыки Уствольской.

Проецируя сказанное на Вторую симфонию, созданную в 1979 году, сразу следует зафиксировать лексико-семантическую группу священных слов-символов, являющихся тремя „китами”, на которые опирается всё произведение. Речь идёт о великих понятиях „Истина”, „Вечность” и „Благодать”. Это – своего рода квинтэссенция сакрального текста, средневекового католического писания, автором которого является немецкий монах-бенедиктинец Герман Расслабленный (Герман из Райхенау, *18 июля 1013 – 24 сентября 1054*). Семиотика названных сакральных слов предполагает возможность их применения в ином значении, нежели в оригинальном тексте, а значит – вне ортодоксального церковного понимания. По сути, Уствольская переносит эти слова-символы из одной знаковой системы в другую, свою собственную. Нельзя не заметить в этих элементах триединство, соответствующее тринитарной христианской концепции. Подобной „тройственностью” отмечена и композиция самой симфонии: несмотря на то, что она *одночастна*, в ней выделяются *три неравных раздела*, причём на средний из них приходится декламирование *трех истин*.

Уникальное содержание, необычная жанровая трактовка и особая структура рассматриваемого нами произведения может вызвать естественный вопрос: насколько правомерно называть данный опус – *симфонией*? Однако парадоксальный ответ на него дает младший современник Г. Уствольской – Альфред Шнитке. Пытаясь объяснить, в какой мере симфонии Валентина Сильвестрова соответствуют жанровому архетипу, он говорит: „У него симфония повернулась т а к” [1, 98]. И действительно, развитие этого великого жанра в XX веке демонстрирует поистине неограниченные его возможности и удивительную мобильность. Вот и у Галины Уствольской преобразование симфонии не затронуло ее суть: она по-прежнему остается всеобъемлющей картиной мира художника.

Возвращаясь ко Второй симфонии, отметим, что она написана для необычного исполнительского состава, в котором полностью отсутствуют струнные и ряд духовых. Вот как выглядит оркестр симфонии:



При этом рояль почти не выступает в роли полифонического (в классическом значении этого слова) художественного средства, а используется в качестве мощного „моноинструмента”. Кластеры – опора гармонической вертикали – формируются в одиночные потоки, которые можно сравнить с образующей единый тончайший луч раскаленной плазмой, в одночасье обладающей разрушительной и созидательной силой. Этот поток также дополняют деревянные и медные духовые, а ударные усиливают пульсацию до почти невозможного предела.

Все эти средства формируют *категорию состояния* в системе координат космоса Г. Уствольской.

Ровный мерный ритм, организующий движение, нагнетает напряжение до максимума. Контрасты, возникающие в динамике, тембрах инструментов, регистрах и диапазоне звучания, столь же впечатляющи.

Отметим еще одно важнейшее качество стиля композитора. В ее музыкальном языке, как и в морфологии, определяющей становится неизменность „ролей”, закрепленных за основными выразительными средствами, и их автономность друг от друга.

Так, вербальная тема у чтеца противопоставляется инструментальной группе, подобно антитезе одинокого голоса и хора. Для Уствольской очень важны детали; вот почему почти на каждой странице партитуры есть ремарки. В первом разделе Второй симфонии, напротив партии голоса, указано: „возглас во Вселенную”. И этот призыв, и обращение к Богу звучат трижды, отпечатывая символ „триединства” в сознании слушателя, но ответа – нет.

Вместо этого в оркестре продолжает развиваться апокалипсическая инструментальная тема.

В среднем разделе симфонии снова повторяется „возглас во Вселенную”, а после разворачивается секвенция, в основе которой заложена группа трех опорных символов произведения. Основообразующий её принцип, с вербальной точки зрения, состоит в том, что два из трех слов-символов преобразуются в подчиняющиеся существительному прилагательные, обладающие синтаксической связью с ним. Затем этот принцип сдвигается благодаря секвентной основе, и существительным-опорой становится впоследствии каждый из трех главных смысловых знаков произведения:

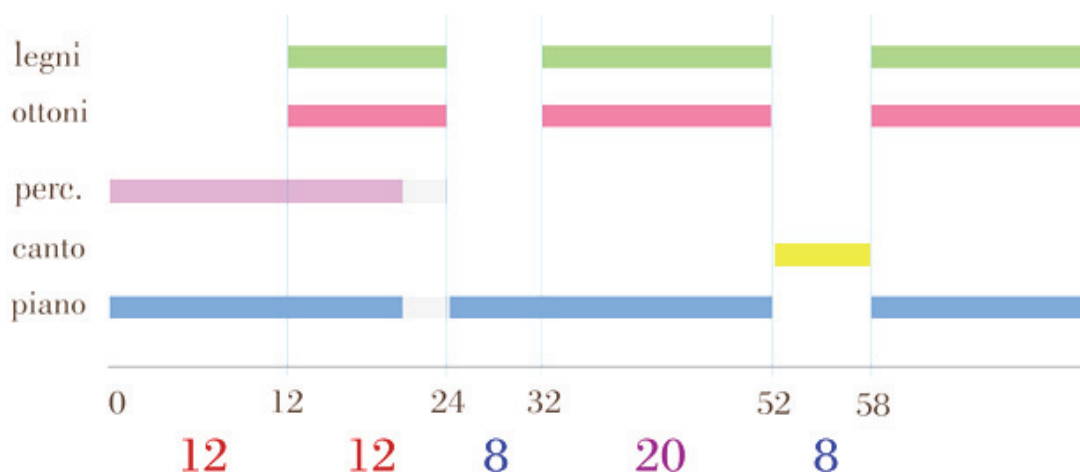
„Истинная, истинная и благая, и благая Вечность, Вечность, Вечность! Вечная, вечная и благая, и благая Истина, Истина, Истина! Истинная, истинная, вечная, вечная Благость, Благость, Благость!”

Троекратное повторение последнего символа каждый раз призвано укрепить его значимость.

В свою очередь, нельзя сказать, что оркестр противоборствует чтецу; он скорее подчеркивает необратимость

и неизбежность пауз без ответа, после того, как звучит возглас одинокого человека (голоса) во Вселенную. Инструментальная группа словно символизирует обратную сторону надежды, которую невозможно узреть, подобно обратной стороне луны.

Организация партитуры симфонии напоминает матричный принцип:



Очевидно, что нумерологические свойства в определенной степени проявляются в строении музыкальной ткани. Так, вступающие в начале симфонии рояль с барабанами звучат на протяжении 12 тактов, сменяющие их струнные – также 12 тактов. Далее – рояль в одиночестве звучит 8 тактов, затем – рояль, струнные и медные духовые занимают следующие 20 тактов, после чего одинокий голос, окруженный тишиной, вписан в 8 тактов и так далее. Мы видим здесь кратность чисел, математическую опору. Они нисколько не навязаны, а возникают сами собой, продиктованные идеей произведения, умноженной на способ художественного мышления Уствольской. Это можно наблюдать в каждом паттерне-эпизоде – ведь все мотивы излагаются ровными четвертями, меняется лишь размер такта.

В третьем разделе с новой силой продолжает наступать тяжеловесный мотив в оркестре, нагнетая напряжение до самого финала, в котором лишь один раз произносится „возглас во Вселенную” и обращение к Богу. При этом вокальное глиссандо

совпадает с глиссандо флейты-пикколо, повторяющей это состояние безысходности. Последние ноты основного инструментального мотива рояль играет с динамикой *ppp*. Вопрошающий возглас не отражается эхом, а уходит в бесконечность Вселенной безвозвратно, растворяясь в мириадах звезд.

Феномен художественного языка Галины Уствольской состоит в том, что её музыка не имеет предшественников и не содержит заимствований. Уже на стадии раннего формирования композиторского стиля, она отбрасывала рудименты, оставляя лишь средства авторского происхождения. Параллельно этому процессу, семантическая структура её музыкальных творений мгновенно видоизменялась, в зависимости от идей и замыслов конкретного произведения, по принципу „минимум средств и максимум афористичности”. В результате концентрация музыкальной выразительности творений Уствольской усиливается до уровня ритуала. Сложившись окончательно, стиль её в дальнейшем не меняется, а лишь последовательно раскрывает различные свои ипостаси и возможности. Музыка Уствольской не скована временными рамками, не замкнута в тиски традиции, а потому всегда актуальна. Она абсолютно независима, как и её автор, космична, многогранна и содержит в себе мощнейший заряд бессмертия.

Литература:

1. Ивашкин А. Беседы с Альфредом Шнитке / А. Ивашкин – М. : РИК Культура, 1994. – 304 с.
2. Васильева Н. Галина Уствольская / Н. Васильева. – СПб. : Композитор, 2014. – 168 с.
3. Гладкова О. Галина Уствольская – музыка как наваждение / О. Гладкова. – СПб. : Музыка, 1999. – 160 с.
4. Суслин В. Музыка духовной независимости: Галина Уствольская // Музыка из бывшего СССР. – М. : Композитор, 1994. – 336 с.
5. Шрейдер Ю. Логика знаковых систем / Ю. Шрейдер. – М. : Либроком, 1974. – 185 с.

Яблокова Катерина

*Студентка III курсу музичного факультету
Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки
Науковий керівник Л.В. Гонтова*

„РАЗОБЛАЧЕНИЕ” ПОЭЗИИ В ВОКАЛЬНОМ ЦИКЛЕ ВАГНЕРА НА СТИХИ М. ВЕЗЕНДОНК

Что такое музыка?

*Она занимает место между мыслью и явлением;
как предрассветная посредница стоит она
между духом и материей;
родственная обоим, она отлична от них:
это дух, нуждающийся в размеренном времени;
это материя, но материя, которая обходится
без пространства.*

Г. Гейне

Универсальное художественное произведение – извечная мечта искусства. Желание высказаться обо всем и всеми возможными для человека средствами вполне объяснимо, однако сложно воплотимо. Потому такие стремления в культуре нередко оставались в ранге утопий – вспомним художественные утопии Скрябина, Чюрлениса, Кандинского, Лисицкого, Штокхаузена. Как правило, такое произведение связывалось с синтезом, в котором важен способ взаимодействия составляющих. Как он проявляется, в какой мере искусства взаимодополняют друг друга – эти и другие вопросы встают в процессе понимания этого феномена.

Как известно, особое внимание синтезу искусств уделяли романтики, и в этом синтезе музыка играла основную роль. Музыка – „единственное искусство, которое сводит все разнообразные и противоречивые движения нашей души к одним и тем же прекрасным мелодиям” – утверждал Г.Ваккенродер. У Шеллинга музыка – основа синтеза, „голос глубочайшей сущности мироздания”. По мнению Новалиса „пластическое произведение искусства никогда не следует смотреть без музыки, а музыкальные произведения, напротив,

нужно слушать в прекрасно декорированных залах”. Поэзия в строгом смысле слова кажется почти промежуточным искусством между живописью и музыкой. И Новалис задавал вопрос: „Разве не должны соответствовать такт фигуре, а звук – цвету?”.

Главным же результатом синтетического художественного произведения – „Gesamtkunstwerk”, основанного на совместном воздействии различных искусств, стала его претензия на всеохватывающее содержание.

Попытка теории синтеза искусств и введение термина „Gesamtkunstwerk” впервые встречается в работах Рихарда Вагнера, однако ряд исследователей считают, что этот же термин гораздо ранее употреблял Михаил Бакунин, русский анархист, с которым Вагнер состоял в переписке.

В работе „Опера и драма” Вагнер обрушивается на современных композиторов, которые, по его мнению, не могут воплотить связь поэзии и музыки. „Он (композитор) уважал этот стих как таковой, но считал его стесняющим мелодию. Он сочинял песни без слов. И совершенно логично, что именно песни без слов оказались результатом разногласий, ... Столь популярная теперь песня без слов есть не что иное, как приспособление всей нашей музыки к роялю... Этим музыкант говорит поэту: „Делай, что пожелаешь, я тоже делаю, что хочу! Мы с тобой лучше всего уживемся тогда, когда у нас ничего общего не будет” [1].

Поэтому все свои теоретические усилия Вагнер направляет на обоснование подлинного союза музыки и поэзии, возникающего под крылом драмы. Согласно Вагнеру, музыка и есть то *адекватное и непосредственное* выражение эмоции, которого не может найти слово... Каждое из этих двух искусств дополняет друг друга. Чувство, которое уже не может быть выражено словом, стремится вылиться наружу при помощи музыки, ... музыка... нуждается в помощи слова для точного выражения. Но предоставленная своим собственным средствам, по словам Анри Лиштанберже, она не в силах вывести нас из туманной области эмоции; это близкий ... голос, который потрясает наше сердце, но ничего не говорит нашему уму [4].

Вместе с тем, ученые отмечают умозрительный характер идей Вагнера, из чего следует, что его музыкальная практика более богата своими результатами. Об этом подробно пишет и К.Зенкин: „фактически в операх Вагнера музыка играет *вместе* со словом огромную идейно-концепционную и формообразующую роль. Почему же в своих теоретических трудах Вагнер неизменно пишет о женской – то есть рождающей, принимающей, чувственно-эмоциональной функции музыки, но не смысло- и формообразующей?” [2].

Возможно, в музыке Вагнера надо искать нечто отличное от идей самого композитора и рассмотреть более детально, таким ли оказывается взаимодействие поэзии и музыки, каким его описывает Вагнер.

Обратимся к вокальному циклу на ст. М. Везендонк, часть песен которого представлена композитором как этюды к „Тристану”. Анри Лиштанберже называет этот цикл воспоминанием о страстной любви композитора и Матильды Везендонк, о котором Вагнер писал: „Лучшего, чем эти песни, я никогда не создавал, и лишь немного из моих произведений может выдержать сравнение с ними”. Анализ всех песен цикла показывает, что соотношение слова и музыки в них неравнозначно.

Песня „Скорби” (№ 4) – пример наибольшего соответствия и точного музыкального произнесения текста: длинные, пластичные, построенные по принципу „нота-слог” мелодии отражают буквально картинность текста. Характерная для Вагнера нисходящая мелодическая символика, описанная, в частности, Э. Куртом, – связана со скорбными печальными мотивами, восходящая же разворачивает картину героического победного восхода солнца. Взаимопереходы жизни и смерти в кульминации стиха подчеркнуты гармоническими красками: секвенции с доминантовыми оборотами устремлены к До мажору с ослепительным энгармонизмом, звучащий как луч света в бемольной сфере.

Принцип бесконечной вагнеровской мелодии „нота-слог” насыщает музыкальное построение большим количеством слов,

не давая слушателю передышки. Такая концентрация текста на каждом участке музыки и приводит к тому, что слово перестает восприниматься как смысловая единица, а скорее, как поток, подчиненный удачно соседствующему с ним музыкальному движению.

Тенденция привлекать внимание к музыке вне смысла слов ярко выявлена в песне №3, „В теплице” (этюд к „Тристану”). Здесь роль музыки нам кажется первостепенной, особенно при сравнении с качеством текстов Везендонк. Они перегружены, громоздки и их образность неясна, поэтому вряд ли ее можно считать по Вагнеру голосом разума. Сопоставим поэтический текст песни „В теплице” и фрагмент его музыкального воплощения.

Первоначальный мелодический импульс, интонационное ядро песни, превращен в мелодическую линию, которая то обрывается, то возобновляется с новой энергией. „Собирает” внимание слушателя на словах ритмическая оstinatность вокальной партии. Плетение контрапунктов в сопровождении, их хроматические скольжения создают такую красоту движения линий, при которой не словесный текст, а именно они, эти линии, более рельефны и значимы. В них оживает несбывшееся, но бесконечно желаемое чувство. Как не вспомнить слова Клеменса Брентано: „Мелодии – это созданные богом существа”.

Однако свою окончательную завершенность и оправданность такая мелодия, в которой прячется слово, получает благодаря гармонической технике Вагнера. Эффект так называемой омнитональности, в которой каждый аккорд, благодаря мелодизации, стремится стать центром, играет ключевую выразительную роль.

Представляется, что музыка практически не соответствует грузному тексту и проясняет подлинно трагический роковой характер. Та свобода мелодического развертывания, которая никак не могла укладываться в понятные для 50-х годов 19 века представления, поражает ощущением живой насыщенной как бы множеством голосов среды, в которой только и живет подлинное чувство. Не случайно 4 песни цикла были оркестрованы учеником Вагнера, премьерным дирижером „Тристана”

Феликсом Моттлем. Вагнер как бы укрупняет действие музыкальных элементов внутри гармоний, „поскольку именно гармония являет собою уже некоторого рода соотношение мелодических элементов, а это соотношение, поэтически выраженное, есть музыкальная драма” [4].

Это же отмечает и К. Зенкин: „В музыкальной драме Вагнера музыка подчиняется драматической концепции спектакля, но ради того, чтобы претендовать на тотальность смысла, ...во всех деталях и, что самое главное, в её процессуальном становлении”. Исследователь задает вполне уместный вопрос: „Так чему же подчиняется музыка в операх Вагнера – поэтическому слову или драматическому действию? – или же чему-то третьему?” [2].

Осмелимся продолжить высказывание К. Зенкина в отношении цикла, и выскажем предположение, **что это третье, чему подчиняется музыка Вагнера – это сама музыка, ее новые колористические, фактурные и формообразующие возможности.**

Рассмотрим наиболее тристановскую последнюю песню цикла „Грезы”, которая была оркестрована самим Вагнером. Как и в песне „Скорби”, произнесение „нота-слог”, отсутствие внутрислоговых распевов придает мелодии особую смысловую насыщенность. Характерные для вокального типа мелодики удобные интервалы, перетекание тона в тон скорее присутствуют в гармонии и фактуре, в мелодии же – больше нетипичных для вокального типа ходов, длинных фраз, что выдает в ней инструментальный прототип.

Важно взаимодействие двух основных мелодических фигур песни: статическая, нисходящая, другая – цепь восходящих секвенций как бы постепенно отвоёвывающих пространство эмоции. Это блестяще найденная аналогия: всеохватная сила звука тождественна всеохватной силе чувства. В сравнении с дуэтом из 2 акта „Тристана”, где использован материал этой песни, особенно выпукло выступает разница в соотношении слова и музыки. Дуэт подает слово как бы в замедленной съемке, и слова медленно погружаются в оркестровую ткань. В песне Вагнер более экономен: смысловая единица – это фраза, где важен общий смысл, а не детали. Отсюда большая мелодическая

дробность вокальной партии, сопровождение напротив, безостановочная аккордовая пульсация.

Но не впадает ли Вагнер здесь другую крайность, почти напрямую воплощая все нюансы переживания? Ведь известно в психологии состояний, что главный показатель экспрессии – это движения человека. А вся фактура Вагнера – это выписанный мелодизированный орнамент, реализующий краску аккорда, символ вечного движения. Музыка раскрывает смысл слова, но подчиняется другой задаче, буквально иллюстрируя душевное состояние, превращаясь в своеобразного штатного психолога.

В этом случае музыка „разоблачает” любую натянутость, однообразность или излишний пафос слова. Более того, и сам Вагнер считал поэзию „вечно зависимой и случайной”. Конечно, мы понимаем, что вряд ли Вагнер объективно относился к этим стихам: ведь они для него символ любви. „Разоблачение” поэзии происходит не столько согласно его теории, а по законам художественного. И как великий художник, он добился другого важного результата.

Становление в музыке Вагнера бесконечной мелодии и связанной с ней новой гармонии, одновременно красочной и сверхэкспрессивной, приводит к **парадоксу соотношения музыки и поэзии**, в частности в этом цикле. Выразителем туманного, невысказанного томления становится не музыка, а слово. Музыка, же, напротив, с предельной ясностью и направленностью своих средств разнообразными способами его проясняет. Даже в тех случаях, когда поэзия и музыка все же определяют друг друга, постепенно слово уходит из области привычного понимания. Это завораживающее и почти ритуальное действие соответствует главной задаче Рихарда Вагнера: заменить древний ритуал драмой. Уточним: абсолютно омузыкаленной: возможно, сам того не желая, стремясь к поэзии, Вагнер разоблачил ее в том, что она не может претендовать на проясняющую роль разума для музыки. Возвращаясь к эпиграфу Гейне, который говорил, что музыка находится между мыслью и явлением, подчеркнем, что музыка у Вагнера – и мысль, и явление, и она сама в своем стремлении объяснить то, что человеку дано как высший дар и откровение.

Литература:

1. Вагнер Р. Опера и драма. Избранные работы / Р. Вагнер. – М.: „Искусство”, 1978. – 695 с.
2. Зенкин К. От музыкальной драмы Вагнера к „тотальному театру современности” / К. Зенкин. – [Электронный ресурс] / режим доступа: www.21israel-music.com.
3. Курт Э. Романтическая гармония и ее кризис в „Тристане Вагнера” / Э. Курт. – М.: Музыка, 1975. – 529 с.
4. Лиштанберже А. Рихард Вагнер как поэт и мыслитель / А. Лиштанберже. – СПб., 1997. – 479 с.

Румянцева Тетяна

*Студентка IV курсу музичного факультету
Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки
Науковий керівник Л.В. Гонтова*

СМЫСЛОВАЯ ФУНКЦИЯ АЛЬТА В КВАРТЕТАХ Д. ШОСТАКОВИЧА (в свете традиций русской квартетной школы)

Камерное инструментальное творчество Дмитрия Шостаковича представляет собой разноплановое явление, значимость которого обусловлена прежде всего его активным отношением к традициям русской инструментальной камерной музыки. Об органической связи квартетов Шостаковича с квартетами Бородина, Чайковского, Танеева, Мясковского пишут В.Бобровский, Л.Акопян, В.Бочарникова, Н.Бобырь, Ф.Дружинин и др. В диссертации В.Бочарниковой, посвященной квартетам Шостаковича, указывается, что ближе всего в своем квартетном творчестве композитор подошел к линии Танеева, синтезирующего в своем творчестве разные тенденции [4].

Авторское отношение к традиции, как правило, сопряжено с некоторым синтезом традиционных компонентов с собственным стилем. Особенно когда идет речь о ее активном претворении в квартетах Шостаковича.

Предлагаем обратиться к аспекту авторской трактовки струнных инструментов в квартетах Шостаковича, а именно альта. Участник квартета им. Л. Бетховена, Ф. Дружинин писал: „Говоря об использовании Шостаковичем индивидуальных свойств инструментов, мне хочется обратить внимание на роль альта в его квартетах. Изменение функции альта можно проследить на примере всех квартетов.... И дело не только в том, что альт из среднего голоса квартета становится тематическим и солирующим инструментом. Самое главное ... в том, что по своему тембру, силе и специфике звучания альт стал носителем смысла и музыкального образа. И заменить его звучание невозможно ни тембром скрипки, ни виолончели” [5].

Укажем на заметную роль альта уже в квартетах Танеева, например, в 5 Ля-мажорном квартете (1903), в 1 части которого альтовому голосу поручено первое проведение побочной партии. Альтовое соло открывает и 3 часть, которая вся построена на переключках альта и первой скрипки.

Тенденцию к разнообразию роли альта можно отметить и в квартетах Н. Мяковского, например, в 1 квартете, где соло альта излагает яркую энергичную тему 2 части, а в 13 – у альта могут звучать и противосложения в фугированных фрагментах, и фоновые, но характерные элементы.

Следуя традиции, Шостакович имел все основания обновлять роль альта: этому способствовали и новые функции тембра в музыке XX века, собственное умение создать неповторимый звуковой мир, наконец, творческая дружба с выдающимся альтистом Вадимом Борисовским. Не случайно и завершение творческого пути Шостаковича Сонатой для альта и фортепиано как духовного завещания композитора.

Рассмотрим смысловую функцию альта в квартетах Шостаковича в двух планах: это выдвижение альта в качестве солирующего инструмента и как участника инструментального диалога, потому что именно так трактует струнный ансамбль Шостакович. Материал квартетов настолько индивидуализирован и нов, что тематизм каждой из партий зависит от особенностей композиции и драматургии: от количества частей, от функции каждой части в цикле, от принципов развития.

Весь „организм” жанра оказывается пропитан тонкими взаимосвязями, в каждом случае различными. Тем более, что квартеты Шостаковича, как известно – это маленькие симфонии, участники которой – солисты со своей индивидуальной партией, очень напоминающие беседующих людей. А. Ивашкин сравнил квартетное творчество Шостаковича с портретной живописью: „отдельные опусы здесь – как бы разные этапы самовыражения, разные краски для передачи одного и того же на различных временных отрезках” [6].

Шостакович наделяет тембр каждого инструмента струнного квартета своим символическим значением, потому их выразительные возможности – в том числе и штриховые – трактуются индивидуально. Это имеет первостепенное значение в отношении альтовой партии, поскольку именно в квартетном творчестве Д. Шостаковича звучание альты особое.

Его тембр наделен едва ли не универсальными свойствами. Так, уже в **Первом квартете** (1938) альт – персонаж характерный и запоминающийся: именно альтовый голос создает юмористическое настроение за счет прыгающего штриха *spiccato* в теме побочной партии в 1 части. В сочетании с глиссандированными мотивами у виолончели альт, как пишет Н. Бобырь: „комично „ворчит” на повторяющейся ноте соль восьмыми” [2].

В сольных высказываниях Первого квартета альту поручена тема вариаций – песенная, насыщенная интонациями повествования, с характерным для композитора развертыванием, которое будет прервано резкими вторжениями других тембров.

В 3 части в общем потоке непрерывного движения звучание альты – своеобразный „провокактор” тематизма солирующих инструментов, его ударно-остинатное звучание приобретает токкатный зловещий характер.

Подобную задачу оstinатного движения альт выполняет и во 2 части Третьего квартета (1946): альтовый голос открывает часть жестким, тяжеловесным, непрерывным движением, первые два такта звучит один, создавая как бы платформу для последующего вступления скрипичной темы. Однако здесь альт звучит не только как аккомпанирующий голос, его партия задает индивидуальный, самостоятельный характер звучанию квартета.

В 3 ч. того же квартета функция альты вновь другая: композитор использует его тембр для усиления первой скрипки при втором проведении главной темы. Острая, устрашающая тема в каноническом изложении напоминает атмосферу шабаша ведьм.

Достаточно большое альтовое соло в этой же части – это проведение нового материала: глумящаяся, кривляющаяся тематанец поражает своей вульгарностью. Она звучит два раза – сначала в удобном для альты регистре первой октавы, а затем, начиная со второй октавы, доходит до верха третьей (мало используемого альтового диапазона), что подтверждает индивидуальную авторскую трактовку звучания инструментов.

Но подлинным гимном альту стал **Тринадцатый квартет** си-бемоль минор, соч. 138 (1970), посвященный В. Борисовскому, альтисту квартета им. Бетховена. Не случайно Александр Чайковский, сделавший оркестровое переложение, назвал его Симфонией для альты и струнных. Одночастность квартета включает в себя три больших раздела и, как пишет Л. Акопян, „отчетливо ассоциируется с Двенадцатым, который открывался монологом виолончели, построенным по принципу додекафонной серии; так и первые такты Тринадцатого заняты монологом альты, в основе которого – тот же принцип” [1]. Напомним, что квартет писался уже в больничной палате, и его скорбно-философский характер обусловил особое место 13 квартета в пяти последних квартетах Шостаковича.

Тема солирующего альты, приближенная по своей функции к серии, обрамляет квартет, медленно обнажая свою 12 тоновость, звучащую зловеще и отчужденно, в штриховом отношении – аскетично и сдержанно, с тяжеловесной и медленно „раскрывающейся” фактурой. Далее альту будет поручена уже не тема, а противосложение к новой теме – в свободно трактованной двойной фуге.

В средней части альт проводит тему в увеличении и обращении (ц.14), поэтому тема средней части звучит примитивно и навязчиво. В отличие от изложения темы у скрипки, альтовое проведение более активно в развитии, что определяется его смысловыми трансформациями в квартете.

Подобная радикальная трансформация – во второй теме средней части. Здесь альт – „ударный инструмент”. Прием „удар древком смычка по деке” впервые появляется именно у альта (цифра 22), и только затем будет использован у других инструментов. Выразительные речитативные реплики, излагаемые альтом, обнаруживают еще одну его функцию: они буквально вторгаются в музыкальную ткань, а затем имитируются и виолончелью. В Тринадцатом квартете альт – своего рода режиссер, идеи которого подвластны все остальные участники.

Возвращение первого раздела квартета по принципу концентричности поражает своей непосредственностью: это предельно певучая, осмысленно интонируемая, трогательная тема у солирующего альта. Альт как бы возвращается к попытке соединить несоединимое: звуки, которые в первоначальной „серии” не связаны ничем, существуя сами по себе. Теперь же бесконечная мелодия альта как бы высвободила скрытую экспрессию. Часто используемый композитором высокий регистр инструментов обретает здесь едва ли не впервые в квартете живое очеловеченное звучание, особенно на фоне доносящихся извне, уже из другого мира ударов скрипки. Как сказал один из слушателей, хочется поднять голову и только смотреть в небо, когда вся звуковая событийность квартета сворачивается в восхождении альтового голоса и вместе со скрипками обрывается как, на последнем крике или вздохе.

Итак, традиция русской квартетной школы охвачена Шостаковичем в соответствии его дарованию и его времени. Он доводит до высшей точки квартет: это арена невиданных ранее музыкальных событий и новых звуковых возможностей. Оттого и смысловая функция альта разнообразна: в сольных фрагментах она колеблется от традиционно кантиленной, скерцозно-характерной до жестко-ударной. В качестве участника инструментального диалога альт Шостаковича обнаруживает свою реактивную сущность: его тематизм не только определяется темами других инструментов, но и часто подвергается внутренним изменениям. Нет ничего удивительного в подобном смысловом акцентировании тембровой стороны композиции для музыки XX века. Однако Шостакович находит особые смысловые решения, представляя тембр ранее чисто ансамблевого инструмента не только как универсальное, но и как постоянно трансформируемое начало.

Более того, тембр в квартетах Шостаковича – это своеобразный потенциал тем, который возможно развернуть в ином ансамблевом решении.

Литература:

1. Акопян Л. Дмитрий Шостакович: опыт феноменологии творчества / Левон Акопян. – Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 2004. – 473 с.
2. Бобырь Н. Особенности художественной выразительности штриховой техники альты в струнных квартетах Д.Д. Шостаковича / Н. Бобырь // Эл. журн. „Современные проблемы науки и образования”. – 2015. – № 2 <http://www.science-education.ru>
3. Бобровский В. Камерные инструментальные ансамбли Д.Шостаковича / В.Бобровский. – М. : Советский композитор, 1961. – 257 с.
4. Бочарникова В. Квартетное творчество Шостаковича / Валентина Бочарникова: Автореф. дисс. ... канд. искусств. – Санкт-Петербург, 2010.
5. Дружинин Ф. Квартеты Шостаковича глазами исполнителя. Воспоминания. Страницы жизни и творчества / Ф. Дружинин. – М., 2001.
6. Ивашкин А. Дмитрий Шостакович / Александр Ивашкин. [Электр. ресурс] / Режим доступа <http://www.kompozitor.su/books/item>

Наливайко Марія

*Студентка III курсу музичного училища
Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки
Науковий керівник С.А. Щітова*

РОК-ОПЕРА И ЕЕ ПРЕЛОМЛЕНИЕ НА СОВЕТСКОЙ СЦЕНЕ (на примере оперы А. Рыбникова „Юнона и Авось”)

Аллилуйя актерам трагедии, что нам жизнь подарили вторую,
Полюбивши нас через столетия. Аллилуйя любви!

Рок ворвался на советскую сцену внезапно, как будто ветром сорвало форточку с петель. Насыщенная эпоха советских 70-х гостеприимно приняла рок-движение сразу на двух сценах – парадной и закулисной. Подпольный независимый рок был вдохновим извечным протестом и романтикой запретного. Группы „Рубиновая атака”, „Удачное приобретение”, „Машина времени”, чьи подпольные квартирники органично вписывались в общемировое актуальное движение андерграунда, воображали себя оппозицией к существующей власти и официальной культуре, прошедшей государственную цензуру. Их акции были всегда эпатажны и порой доходили до абсурдного. Самый известный из таких случаев – знаменитый концерт в столичном ДК „Энергетик”, где часто выступали рок-группы. Тридцать первого мая 1971 года концерт перерос в акцию протеста, во время которой снесли чугунные ворота и устроили драку с конной милицией. Атмосфера эпохи, новизны и популярности подобного рода концертов ярко воссоздана в фильме Игоря Сукачева „Дом Солнца” (2010 г.)

Официальную, признанную рок-музыку представляли популярные вокально-инструментальные ансамбли („Цветы”, „Голубые гитары”, „Ариэль”...). В этой нише начинали появляться так называемые „музыкальные спектакли” – первые советские рок-оперы: „Орфей и Эвридика” Александра Журбина (1975 г.), „Алые паруса” Андрея Богословского (1977 г.), „Звезда и смерть Хоакина Мурьеты” (1975 г.) и „Юнона и Авось” (1983 г.) Алексея Рыбникова, „Стадион” Александра Градского

(1985 г.). Как и жанр романса, пришедший к нам из жаркой Испании и получивший второе рождение в России, жанр рок-оперы пришел из-за рубежа, но стал любимым и востребованным публикой советских театров.

Рок-опера изначально возникла в Великобритании, условно в 1968 г. после выхода концептуального альбома „S.F. Sorrow” группы „The Pretty things” и непосредственно первой рок-оперы „Томми” Пита Таунсенда и его группы „The who” (1969 г.). Рок-опера может существовать и в виде записи отдельных сольных номеров, объединенных сюжетной линией, и в виде полноценного драматического представления. Наличие ролей и сюжета отличает ее от простого концептуального альбома.

Несмотря на всемирную известность и популярность таких произведений, как „Иисус Христос – суперзвезда” Эндрю Ллойда Уэббера и Тима Райса (1970 г.), „The Wall” группы „Pink Floyd” (1979 г.), „Юнона и Авось” Алексея Рыбникова, по мнению большинства советских композиторов, работавших в этом жанре, в том числе и самого Рыбникова, – только лишь „Томми” Таунсенда может по праву считаться настоящей рок-оперой. Все же последующие произведения определяются как *„современная опера”* или *мюзикл*.

Из всего разнообразия советских рок-опер только „Юнона и Авось” прошла испытание временем, она и по сей день является одним из самых кассовых и репертуарных спектаклей, остальные же отошли на второй план, почти превратившись в анахронизмы. В своей работе мы постараемся понять и осмыслить причины такого успеха произведения.

„Юнона и Авось” – опера необычная во всем. Своим появлением на свет она обязана содружеству трех творцов: поэта Андрея Вознесенского, композитора Алексея Рыбникова и метра советской режиссуры Марка Захарова. Именно ему принадлежала идея создания современного музыкального спектакля со смелыми сценическими экспериментами. Он пригласил Рыбникова и предложил молодому Вознесенскому написать поэму для будущей оперы.

Всемирно известная сегодня опера по романсам „Ты меня на рассвете разбудишь” или „Белый шиповник” появлялась на свет, не обещая успеха. После выхода пластинки, что

предшествовало в то время традиционно рождению спектакля, поставить оперу сразу же в Ленкоме не удалось. Премьера прошла в непредсказуемом месте – в церкви Покрова на Филях, в г. Москве. Опера имела такой оглушительный успех, что спектакль был не только разрешен, но и вот уже более тридцати лет „Юнона и Авось” не сходит со сцены Ленкома.

Одна из особенностей постановки в том, что музыкальное произведение, опера, стало, по сути, бенефисом драматических актеров, в первую очередь – Николая Караченцова, без которого трудно представить себе „Юнону и Авось”. То же можно сказать и об остальных исполнителях главных ролей – Александре Абдулове, Елене Шаниной, Викторе Ракове, Анне Большой.

„Действительный камердинер его Величества граф Николай Петрович Резанов, проник в 1806 г. в Калифорнию, в то время испанскую, и задался целью воздвигнуть мост между Америкой и Россией. Трагическая случайность помешала осуществлению этого грандиозного предприятия”.

Несмотря на то, что сюжет основан на реальных исторических событиях, главная сюжетная линия, на которой сделан акцент – *лирическая* линия отношений графа Резанова и дочери калифорнийского губернатора Кончиты Аргуэльо. Словами Михаила Афанасьевича Булгакова: „*любовь поразила их обоих мгновенно, как поражает молния, как поражает финский нож*”.

Целостное музыкальное произведение удивительной мозаикой органично складывается из русских православных песнопений, рок-эпизодов, арий и романсов, не допуская ощущения эклектики. Смешение, полилог стилей ощущается уже в первом эпизоде оперы: в глубине сцены зритель видит хор людей, одетых в монашеские одежды. Ими руководит дирижер, движения которого в утрированной манере повторяет Первый Солист, одетый как франт, в шляпе и черных очках. На фоне умиротворенно звучащего хора он внезапно вскидывает руку с револьвером и убивает дирижера, после чего на сцене появляется ансамбль рок-музыкантов и звучит главная музыкальная тема пролога.

Вся опера насквозь пронизана символическими образами. В первом эпизоде – „Бьет двенадцать годов” перед зрителем

предстает Юродивый (в спектакле – Пылающий еретик, первый исполнитель роли Александр Абдулов). Он мечется в огне, символизируя хаос и безумие общества, о котором вещает Второй Солист: „Безумствует распад, но все-таки – Виват! Профессия рождать древней, чем убивать!“. У Юродивого нет вокальной партии, он пластически иллюстрирует текст хора. Тот же актер исполняет еще одну роль – Фернандо, обманутого жениха Кончиты. Партия персонажа практически лишена музыкального начала; как и у Пылающего еретика, это – скорее сугубо драматическая роль, обогащенная пластикой, танцами, эмоциональными монологами и сложной сценой драки с Резановым.

Символично введение еще одной фигуры – Человека от театра, которого играет все тот же Абдулов. Этот персонаж типичен для ряда спектаклей театра Ленком. Он появляется в пьесах Григория Горина, тесно сотрудничавшего с Марком Захаровым, в качестве наблюдателя, комментатора сюжета (например, в пьесе „Забыть Герострата“).

Еще один символический герой – граф Алексей Николаевич Румянцев, олицетворяющий собой всевидящее око государства. Резанов трижды обращается к нему, прося ходатайствовать за свое предприятие перед императором, и трижды получает отказ. Румянцев показан обезличенной фигурой в золоченой маске, и голос его звучит гнусаво, приторно, покровительственно и чрезвычайно назойливо: *„Мудрый граф, вы глядите вдаль. Но мудрее нас – государь“*. Ему вторят фигуры в таких же масках и с такими же голосами, ничем не отличающиеся от него.

Характеристика каждого главного героя по-своему колоритна и далека от традиционности. Образ самого Резанова раскрывается в его первой арии, начальные строки которой исполняются даже не речитативом, а драматическим монологом на фоне аккомпанемента „щемящих“ струнных инструментов: *„Душой я бешено устал, точно тайный горб на груди таскал... Тоска такая!..“*.

В то же время Ария Пресвятой Девы, или Женщины с ребенком, подобная лирической песенной арии, достаточно традиционна. Секвентное развитие, подвижный тонально-

гармонический план, широкий диапазон, песенный тип сопровождения, размашистые ходы на сексту – все подчеркивает романсовость арии. В оригинальной постановке эту роль играла Людмила Поргина, но вокальную партию исполняла певица Жанна Рождественская. То, что по сути один и тот же персонаж поручен двум актрисам – оригинальная находка режиссера: Поргина, находящаяся на сцене, названа Женщиной с младенцем, это собирательный образ. Партия Жанны Рождественской несет сакральный, духовный смысл – это голос Богоматери, который слышит Резанов: *„Вечен Божий свет, сладок Божий свет. За тобой слежу я с небес...”*.

Главная героиня, Кончита, впервые появляется перед зрителем вместе со своим женихом Фернандо, танцуя и смеясь. Их колоритный, запоминающийся испанский танец, кажется, характеризует их обоих. Однако, как только танец заканчивается, на сцену выходит таинственный мужчина в золотой маске с индейскими перьями и от лица Кончиты поет о ее загадочном сне: *„Я вчера гляделась в колодец, и виденьем не наших мест, мне привиделся флотоводец – на мундире заморский крест...”*. Мелодия этого своеобразного ариозо с несколькими куплетами, очень сдержанная, в узком диапазоне, опорой на простую гармонию, максимально приближена к человеческой речи.

Все эти необычные сценические решения и совершенно новаторские режиссерские находки, а также действительно звездный актерский состав, блестящий текст поэмы Вознесенского и музыка Рыбникова разных стилей обеспечили „Юноне и Авось” всенародную любовь и славу на многие десятилетия.

Секрет ее успеха заключается уже в сюжете. Две смысловых вершины зашифрованы в названиях кораблей и самом названии оперы: идея безудержной, безрассудной удали и отчаянного девиза „Авось”, стремление до фатального предела следовать своим убеждениям, ставить на карту последнее, что осталось – такие емкие мазки в полотне русского менталитета. Эта идея утверждается в песне моряков в эпизоде отплытия: *„Нас мало, нас адски мало. И самое страшное – что мы врозь. Но из всех притонов, из всех кошмаров мы возвращаемся на*

Авось! Вместо флейты поднимем флягу, чтобы смелее жилось. Под российским небесным флагом и девизом Авось!” Второй корабль носит имя богини Юноны, богини материнства, женственности и супружества у древних римлян.

Кончита не верила в гибель Николая Резанова и ждала его возвращения тридцать пять лет, совсем как ибсеновская героиня Сольвейг. Квинтэссенцией, смысловой вершиной всей оперы становится эпизод помолвки Резанова и Кончиты перед самым его отплытием в Россию. Романс „Ты меня на рассвете разбудишь” на стихотворение „Сага” Андрея Вознесенского из этой сцены стал подлинным „хитом”. Романс уже звучал ранее, в самом начале оперы в исполнении офицеров, сослуживцев Резанова. Но в сцене помолвки он воспринимается по-особому, текст приобретает совершенно другое значение – слова как бы рождаются из чувства Резанова, испанка Кончита внезапно начинает петь по-русски, их голоса сливаются в невероятном по эмоциональности дуэте согласия. В последних куплетах к их голосам подключаются солисты и хор. Тем самым интимное, глубоко субъективное чувство становится объективным, понятным каждому, что в финале приведет к светлой и возвышенной „Аллилуйе любви”.

Не случайно в опере столько раз встречаются православные песнопения (Пролог, сцена отпевания, венчание). „Юнона и Авось”, как своеобразная советская литургия, в финале провозглашает Аллилуйю вечной и чистой любви, несмотря на гибель героя и погубленную жизнь героини.

Подводя итог, хотелось бы заметить, что среди всего разнообразия отечественных рок-опер, мюзиклов, музыкальных спектаклей лишь „Юнона и Авось” Рыбникова имеет такую долгую сценическую жизнь и невероятную популярность. Написанная для конкретного театра, конкретного состава исполнителей и под конкретного режиссера – Марка Захарова – опера стала настоящей классикой жанра, раздвинув все границы. Ее ставят многие театры Москвы и других городов, не посягая, конечно, на то, чтобы превзойти Ленком, но стараясь прикоснуться к изумительному гимну любви. Жанр рок-оперы, по нашему мнению, имеет большие перспективы в настоящее время и заслуживает дружное сосуществование рядом с

академической оперой. „Юнона и Авось” стала бесспорной вершиной и точкой отсчета жанра на советской сцене, недостижимой и прекрасной.

Литература:

- 1. Николаева О. Резанов и Кончита – история любви в памяти поколений / О. Николаева. – Красноярск, 2000.*
- 2. Анашкин С. Необычная опера Алексея Рыбникова / С. Анашкин. – Челябинск, 2004.*
- 3. Боброва М. Отечественный мюзикл и рок-опера в контексте жанровых взаимодействий в музыке второй половины XX – начала XXI века / М. Боброва. – Ростов-на-Дону, 2011.*

Музичне виконавство та педагогіка

Полудниціна Катерина

*Студентка V курсу музичного факультету
Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки
Науковий керівник Н.В. Башмакова*

ТРАДИЦІЇ ТА НОВАЦІЇ У БАНДУРНОМУ АНСАМБЛЕВОМУ ВИКОНАВСТВІ (на прикладі колективів малих форм)

Ствердження академічного напрямку в бандурному мистецтві відбувалось саме завдяки ансамблевому виконавству. Воно стало не тільки формою збереження народного мистецтва, а й своєрідною лабораторією розвитку основ професійної майстерності бандуриста. Так, наприклад, тріо бандуристок, як самодостатня та найбільш розповсюджена форма ансамблевого виконавства на бандурі, є продуктом академічної школи. Але, не зважаючи на це, ансамблі малих форм бандурного виконавства ще не виступали у якості предмету наукових досліджень.

Серед історико-дослідницьких праць, в яких частково розглядаються питання розвитку ансамблевих форм кобзарства та бандурного виконавства слід виділити роботи таких авторів як А. Гуменюк, О. Дубас, І. Лісняк, Н. Морозевич [2; 4; 5; 8] та Л. Мандзюк [6; 7].

Традиційно, форми прояву ансамблевого бандурного виконавства (за кількісною складовою) диференціюються на ансамблі малих форм, капели та оркестрові групи, що входять до складу оркестрів українського народного типу. Л. Мандзюк у дисертаційному дослідженні, розглядаючи засади процесу виконавства на інструменті бандура в психолого-фізіологічному аспекті, для визначення специфіки сольної практики бандурного виконавства (що об'єднує спів та гру на інструменті), використовує термін *моноансамбль* [6, 7]. Таким чином, вокально-інструментальний моноансамбль вчена трактує як

найменшу форму ансамблевого виконавства на бандурі. Відзначимо, що такий підхід в аналізі форм виконавської практики з позиції втілення в ній принципів ансамблевості пропонує й І. Польська, яка розглядає сольне виконавство як форму мікроансамблю та оркестрове (колективне) виконавство як модель макроансамблю [9, 15].

Основи розвитку базових видів бандурних ансамблів були закладені ще Г. Хоткевичем, який все життя вивчав та популяризував кобзарське мистецтво. На початку ХХ ст. за його ініціативою вперше на XII Археологічному з'їзді (що відбувся у Харкові у 1902 році) презентуються чоловічі колективи бандуристів різноманітні за кількістю виконавців (дуети, тріо) та оркестр бандуристів, ідея створення якого виникла під впливом масштабної ходи Великоруського Імператорського оркестру Василя Андрєєва. Т. Сільдерецька у дисертаційному дослідженні, присвяченому розвитку оркестру українських народних інструментів, вказує, що до складу цього оркестру, сформованого Г. Хоткевичем з ансамблів кобзарів, входили: шість кобзарів, три лірники й ансамбль троїстих музик [10, 9].

Також відомо, що в 1926 році Г. Хоткевич організував клас бандури при Харківському музично-драматичному інституті та першим значимим результатом педагогічної діяльності Гната Мартиновича став блискучий виступ по радіо квартету бандуристів у складі: О. Гаращенко, Л. Гайдамаки, Г. Олешка, І. Гаєвського. Цей виступ зацікавив громадськість, насамперед, голову Музичного комітету України П. Козицького, який підняв питання про організацію зразкової капели бандуристів [1, 7]. Слід підкреслити, що Полтавська капела у складі 12 бандуристів, яка, завдяки титанічній праці Хоткевича, перетворилась на зразкову, була сформована у 1928 році шляхом прослуховування кількох ансамблів бандуристів.

Таким чином, одними з перших серед малих форм бандурного ансамблевого виконавства з'явилися саме чоловічі ансамблі, на основі яких формувалися й колективні форми бандурного мистецтва – капели та оркестри.

Середина ХХ ст. ознаменована появою тріо бандуристок. Ця форма бандурного ансамблю значно збагатила тембральну палітру вокально-інструментального мистецтва, урізноманітнила

форму концертного життя бандури та з часом, стала найбільш поширеною у виконавській практиці. Її появу пов'язують з діяльністю учня та послідовника Г. Хоткевича – В. Кабачка. Він був організатором та керівником жіночого тріо бандуристок (у складі: Н. Павленко, Т. Поліщук, В. Третьякова), яке на V Всесвітньому фестивалі молоді у Варшаві (1955 р.) було удостоєне золотих медалей.

Поява жіночого тріо була закономірним наслідком історико-мистецького та соціально-ідеологічного життя того часу, оскільки в тяжкі попередні роки воєн та лихоліть суттєво зменшилась кількість чоловічого населення і це спонукало жінок освоювати раніше не характерні їм види діяльності. Окрім цього завдяки ідеологічній пропаганді радянського суспільства було не тільки фізично майже знищене традиційне кобзарство, а й знівельовані його духовні цінності й репертуар, основою якого були твори героїко-епічного, думного характеру з притаманною їм імпровізаційністю. Також у цей час було знято заборону жіночого виконавства на бандурі (як такого, що суперечить основним морально-філософським засадам цехового об'єднання кобзарів), а завдяки авангардизму, що розквітав на початку XX ст., на мистецькій сцені з'явилась жінка-феміністка, яка спроможна була доводити свої можливості.

Отже, реалії суспільного життя середини XX ст. вивели на концертну естраду чисельні самодіяльні колективи бандуристів із жіночих складів, художньо-виражальна ємність і мобільність яких мала широкі можливості презентації та відповідала ідеологічним спрямуванням.

Процес розвитку малих ансамблевих форм у бандурному виконавстві триває вже більш століття. Від часів Г. Хоткевича й до наших днів бандура презентується багатьма ансамблями малих форм, що працюють у різних жанрах, з різною професійною кваліфікацією (самодіяльні та професійні) й різноманітні за складом. Аналізуючи та систематизуючи дану виконавську практику, слід виділити такі характеристики (або критерії диференціації) колективів як кількісні ознаки (дуети, тріо, квартети, квінтети) та інструментальний склад (темброво-однорідні або темброво-неоднорідні /змішані/ ансамблі). Також можливо розглядати бандурне ансамблеве виконавство з позицій

константності та релятивності (згідно класифікації камерно-ансамблевих жанрів за ступенем їх стабільності, запропонованої І.І. Польською).

Наводячи приклади колективів малих форм із сучасної ансамблевої практики за участю бандури, слід відзначити як традиційні склади (чоловічий дует „Бандурна розмова” – Олег Созанський та Тарас Лазуркевич, жіночий квартет Львівської філармонії „Львів’янки”, Тріо бандуристок Національної радіокомпанії України у складі народної артистки України Тетяни Маломуж, заслуженої артистки України Ольги Черній та артистки Катерини Коврик, тріо бандуристок „Дивоструни” СНУ ім. Лесі Українки та ін.), так й інноваційні форми. Останні характеризуються різноманіттям тембрових поєднань, в якому бандура представлена з баяном (дует асистенток-стажерів Одеської національної музичної академії ім. А.В. Нежданової Тетяни Гордийчук та Ірини Серотюк), з гітарою (Роман Гриньків та Ал ді Меола), з цимбалами та домрою (колектив викладачів Харківської державної академії культури „ЦимБанДо”). Окремо виділимо творчі пошуки цікавих тембрових поєднань, які реалізовані у виконавсько-композиторській діяльності Оксани Герасименко¹, яка співпрацює з провідними львівськими музикантами: Ольгою Лучак (скрипка), Катериною Немеш (флейта), Мироном Блощищак (духові), Соломією Канчалабою-Швайковською (віолончель). У наш час новації торкаються й бандурного моноансамблю, де разом з традиційними вокально-інструментальними формами з’являються суто інструментальні зразки (Тарас Лазуркевич, наприклад, в окремих композиціях зі свого концертного репертуару демонструє вміння одночасно грати на бандурі та сопілці).

Пошук нових тембрових поєднань в ансамблевому бандурному виконавстві разом з розширенням жанрово-стильової палітри репертуару дає можливість залучати нового

¹ Оксана Василівна Герасименко – відома музично-громадська діячка, член Національної спілки кобзарів та Національної спілки композиторів України, заслужений діяч мистецтв України, професор Львівської національної музичної академії ім. М. Лисенка, всесвітньо відомий виконавець та композитор, твори якої користуються широкою популярністю серед виконавців-бандуристів.

слухача та популяризувати мистецтво гри на бандурі в сучасних реаліях.

Література:

1. Вишневська С.В. Еволюція феномену співу в бандурній виконавській традиції: автореф. дис. ... канд. мистецтвознав. : 17.00.03 / С.В. Вишневська ; Львів. нац. муз. акад. ім. М.В. Лисенка. – Л., 2011. – 16 с.
2. Гуменюк А.І. Українські народні музичні інструменти / А. Гуменюк. – К. : Наукова думка, 1967. – 244 с.
3. Давидов М.А. Історія виконавства на народних інструментах (Українська академічна школа) : підручник [для вищ. навч. закл.] / М.А. Давидов. – К. : НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2005. – 420 с.
4. Дубас О. Корифей кобзарського мистецтва України / О. Дубас // Нар. творчість та етнографія. – 2003. – № 4. – С. 47–50.
5. Лісняк І. Функції бандури у камерних ансамблях мішаного складу (культурознавчий аспект) / І. Лісняк // Наукові записки. Серія: Мистецтвознавство. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, К. : НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2006. – № 1 (16). – С. 49–55.
6. Мандзюк Л. Ансамблево-виконавська творчість бандуриста: мистецтвознавчий та психолого-педагогічний аспекти : автореф. дис. ... канд. мистецтвознав. : 17.00.03 / Л. Мандзюк; Харків. держав. університет мистецтв ім. І.П. Котляревського. – Харків, 2007. – 20 с.
7. Мандзюк Л. Інтелектуально-творчий аспект предмета „ансамбль” у класі бандури / Л. Мандзюк // Наук. записки. Серія : Мистецтвознавство. – Тернопіль - Київ, 2006. – № 1 (16). – С. 80–84.
8. Морозевич Н. Бандурне мистецтво як культурне надбання сучасності : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства / Н. Морозевич. – Одеса, 2003. – 14 с.
9. Польських І.І. Камерний ансамбль : теоретико-культурологічні аспекти : автореферат дисертації ... доктора мистецтвознавства : 17.00.03 / І.І. Польських; Нац. муз. акад. України ім. П.І. Чайковського. – К., 2003. – 32 с.

10. Сідлецька Т.І. Культурно-історична еволюція українського оркестру народних інструментів: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.01 / Т.І. Сідлецька. – К., 2007. – 20 с.

Генкін Антон

Студент V курсу

Берлінського університету мистецтв

Науковий керівник М.П. Калашник

ЖАНРОВІ КОРДОНИ „ШКОЛИ ВІРТУОЗА” ТА „МИСТЕЦТВА ШВИДКОСТІ ПАЛЬЦІВ” К. ЧЕРНІ

Найбільша кількість зразків, близьких до вправи, міститься у першому зошиті: три з восьми. До них належить уже № 1, який можна охарактеризувати й як „модуючий” вид. Він розпочинається цілком у дусі класичного інструктивного етюда – у першому реченні ліва рука грає гамоподібні рухи, права – тему-мелодію акордами; у другому, – із переходом до тональності домінанти, голоси переставляються за принципом подвійного контрапункту. Доповнення-зв’язка готує субдомінантну тональність, в якій головна тема провадиться у другій частині форми, проте надалі музичний процес регулюється і спрямовується інструктивними завданнями. Права та ліва руки довго розігрують гамоподібні пасажі, котрі зрідка доповнюються тематичними чи гармонічними елементами. У результаті друга частина надмірно розростається, а репризний момент настає фактично у кінці.

Таким чином, властивості тренувальної вправи № 1 забезпечують елементарність обраній фігурі та захоплення моторикою, що не передбачає її тематичного тлумачення, інструктивної спрямованості музичного процесу, а також непропорційності форми за рахунок розростання пасажного матеріалу. Додамо до цього елементарність гармонічних засобів, які не виходять за межі головних функцій і відхилень відповідної тональності.

Риси вправи притаманні також і № 2, що базується на детально викладених арпеджіо, де змінення гармоній, хоча і підлягає дотриманню класичних норм, спрямоване не стільки до сфери виразності, скільки до відроблення швидкості виконання обраної фігури правою чи лівою рукою, а в коді – обома руками. Разом із тим, абстрагованість від яскравої образності, зосередженість на стихії руху та майстерності виконання технічного завдання дає змогу чітко розпізнавати естетичний аспект гри на інструменті та мистецтво швидкості пальців. На цьому фоні виділяється № 5 – абсолютне вираження інструктивності, хоч і в ньому бездоганне виконання гамоподібних пасажів несе свою особливу красу та музичну усвідомленість, не претендуючи на моделювання світу переживань і не апелюючи до уяви. Зрештою, важко уявити будь-яку ігрову дію, котра семантично зовсім не стикається із простором позаігрової реальності. У такому випадку, очевидно, правомірно свідчити про узагальнене втілення ідеї руху, котра не в останню чергу визначає смислове поле етюда та близьких йому саме за цим показником прелюдії і токати. Показово, що фінал Першої фортепіанної сонати К. Вебера, який фактурно мало відрізняється від названих жанрів, у виконавському побуті іменують *Perpetuum mobile*.

Наступного разу з етюдом екзерсисного типу ми зустрічаємося вже у третьому зошиті (№ 21). У цьому прикладі відпрацьовується синхронний рух обох рук, переважним чином у арпеджіо. На відміну від попередніх зразків тут дуже ясно структурується музичний простір: двотактові структури, динамічно вирішені у вигляді „луни”, укладаються до простої двочастинної репризної форми. Цікавий випадок сумісництва тренувальної спрямованості вправи та концертного етюда зустрічається у п'ятому зошиті (№ 33). Відроблення октавного *martellato* набуває у цьому прикладі „трансцендентного” характеру, розмиваючи водорозділ між відробленням прийому та демонстрацією володіння ним. До того ж активність гармонічному розвитку із „заходженнями” до далеких тональностей (наприклад, із *B-dur* до *Des-dur*), велика численність гостро звучащих альтерованих щаблів, цілеспрямовано змінювана гучна динаміка, чітко окреслена

складна тричастинна репризна форма, а також суттєві масштаби наділяють розглядуваний етюд властивостями музичної драматургії.

Навпаки, розташований слідом № 39, який передбачає вдосконалення терцій і подвійних нот, близький до вправи, хоча й організований в аспекті музичної форми. Не досить складно переконатися, що група етюдів із рисами вправи невелика, та й далеко не всі зразки, котрі її представляють, можна однозначно віднести до цього типу. Значно більша кількість прикладів включає дві інші групи. У першому зошиті до „чистих” етюдів нами зачисляються №№ 3 та 7. Перший із них цілком повноправно можна вважати виразом мистецтва швидкості пальців. Різноманітні прийоми дрібної техніки, включаючи гами, набувають тематичного значення багато у чому завдяки лівій руці, котра періодично дублює опорні звуки фігур правої. Виконуючи функцію „диригента”, супровід постійно змінює характер викладення, що разом із гармонією та динамікою створює ефект просування формоутворення. Аналогічні засоби, проте на основі репетицій, притаманні № 7. У наступному зошиті, зважаючи на відсутність образців етюдів першої групи, доля прикладів другої більш значуща: чотири із восьми. У № 10 „дзичання” хроматизмів, хвилеподібні *diminuendo-crescendo*, ремарки *leggiere*, *dolce* створюють переливчату палітру звучання. У № 11 зміна фігур на гранях форми покликана виконувати роль тематичного контрасту. Ювелірність швидких пасажів, обертоново звучні багатоступінчасті акорди *arpeggiando*, легкі штрихи надають музиці „перлинового” блиску. Швидкі тріолі з деталізованою фактурою супроводу стрімко проносяться по різних гармоніях і тональностях у № 16. Кожний із них цілком достойний найменування „віртуозний”.

Виразність № 17, який відкриває третій зошит, багато у чому зумовлена зверненням до гам гармонічного та мелодичного мінору (*a-moll*), який відтіняється у середині складної тричастинної репризної форми фарбою натурального *C-dur*. Колокольність комплементарно викладеної партії правої руки, що підсилена педаллю, дозволяє побачити у № 19 проміжний приклад, який перебуває на грані інструктивного та художнього. Риси п'єси притаманні етюду № 22 – вправі на трель (згідно з

методичними вказівками) із рельєфною темою-мелодією пісенного складу у лівій, та у середньому розділі – правій рук. На противагу цьому № 24 являє собою зразок „чистої” моторики зі складним рисунком фігурації. Показовою можна вважати супутню виконавську ремарку *Molto vivace con velocita* (букв. „швидко, скоро, рухливо”). Широко розкладені акорди акомпанементу підтримані педаллю. Номер 25, приурочений до початку четвертого зошита, розглядається як типовий приклад інструктивного етюда для відробки гамоподібних пасажів на чорних клавішах (*Des-dur*).

Номер 26 – єдиний у збірці зразок повільного етюда, але такого, що передбачає віртуозне володіння дрібною пасажною технікою. Номер 29 є ще одним зразком проміжної жанрової якості. Його „пурхаючі” фігури із частим використанням верхнього регістру, переважним чином *p, dolce* здатні викликати певні образні асоціації. Вельми виразні короткі хореїчні мотиви у № 30, що нагадують схвильовану мову, і це також надає етюдowi прихованого програмного підтексту.

П’ятий зошит містить три номери, що належать до другої групи етюдів. Трелі терціями у № 34 перекидають арку до №№ 10 і 22, а репетиції № 35 – до №№ 7 і 32. Рисами скерцозності відзначений № 40. Він виділяється серед інших етюдів збірника послідовним використанням пасажів у вигляді тризвучних акордів. Скерцозність він отримує від тріольного руху та штриха *staccato*.

У шостому зошиті демонстрація швидкості пальців розпочинається у № 42, пікантність характеру котрого створюється пластикою ритмічного малюнку в лівій руці, який має приховане танцювальне підґрунтя, причому в середній частині формула акомпанементу має пісенне походження, що і забезпечує образний контраст всередині форми. Дзвончатість фігур правої руки, збагачена педаллю, дозволяє провести паралель між №№ 43 та 19. Виразності № 47 надає „прозора” тональність *Ges-dur*, а у середньому розділі виникають ліричні звороти, що створюються виділеними штилями верхніми звуками ламаних акордів. Оригінально вирішений № 48. У той час, як права рука (у крайніх розділах) грає акордами темо-мелодією, ліва виконує трель із наступним швидким

гамоподібним рухом тріоллю та секстоллю чи іншою ритмічно організованою послідовністю.

Визначимо смислові параметри етюдів третьої групи. Фактором виразності, що зближує їх із п'єсою, слугують як мовні засоби музичного мистецтва у цілому, так і ті, що специфікують піанізм. Вже перший зошит вміщує три приклади такого типу. Етюд № 4 має програмну ремарку *En-Carillon* – передзвін. Це блискуче скерцо на 6/8 із легким рухом моторних фігур, форшлагами, перекличками у різних регістрах, стрімкими *crescendo-diminuendo*, швидкою зміною різноманітних фактурних деталей, ремарками *leggierissimo*, *scherzoso*, *dolce*, капризною мінливістю настрою, розгорнутим розвиваючим серединним розділом і масштабною кодою. Злиття віртуозності та жанрових властивостей програмної п'єси дозволяє охарактеризувати цей етюд як художній або концертний, який вимагає від виконавця не лише бездоганного подання складного за технікою та звуком музичного тексту, але й живої уяви, яскравості та артистичного темпераменту. У цьому плані він достойно вписується до ряду етюдів-картин Ф. Ліста, С. Рахманінова, С. Ляпунова. Можливі також паралелі із відміченими баладними, а звідси, і приховано програмними рисами етюда *op. 10, № 3* Ф. Шопена та „набатним” етюдом *op. 42, № 5* О. Скрябіна. Підкреслимо, що всі зазначені, а також інші приклади, що належать цим авторам, використовуються в академічній практиці саме як показники технічної готовності учня, та із урахуванням цієї обставини можуть вважатись інструктивними.

Зовсім інший спосіб перетворення тренувальної ідеї на образну притаманний № 6. Композитор користується випробуванним засобом витягнення виразності із простої послідовності гармоній у вигляді арпеджіо, що передаються з рук у руки, досягаючи враження „струїття”. Проте цього разу посилювачем виникаючого настрою виступає педаль; у жанровому відношенні етюд близький до прелюдії, а в аспекті понятійності – до зарисовки. Третій модус образності – драматичний, пристрасний – визначає зміст № 3, де напористість руху лівої руки поєднується з акордово викладеною класичною за структурою темою правої. У середньому розділі простої

тричастинної репризної форми у переможному *f-ff* провадиться контрастна тема, у кодї експресія підсилюється завдяки зустрічному руху голосів, причому верхній обмальовує хроматичний контур мелодії. Як і попередній зразок, цей номер навряд чи може претендувати на якість віртуозної концертності, проте його близькість до художньої різновидності жанру не має сумнівів. Скерцозність № 9, який відкриває другий зошит, сполучається з рисами польки. Примітна ремарка *Allegro giocoso* кореспондує із витриманим *staccato*, форшлагами, широкими стрибками та стрімкими злетами арпеджіо, формулою супроводу „бас-акорд”. Разом із тим, використовується педаль, яка фізично подовжує короткі звуки, „збираючи” їх в обертонову вертикаль.

Наступний у цьому ряду № 12 має цікаву драматургію. У його тричастинній репризній формі відслідковується дія контрастно-складеного принципу композиції та драматургії цілі. Три контрастні теми змінюють одна одну у тональностях *d-moll*, *F-dur*, *D-dur*, причому генеральна кульмінація, котра супроводжується поверненням *d-moll*, розташовується у точці золотого перетину – у кінці другої частини. Інші засоби створення драматичної образності застосовуються у № 14, який являє собою арпеджований рух по звуках акордів із виразною лінією баса. За умов порівняння із № 6 стають зрозумілими образні можливості цього піаністичного прийому, який у жанровому плані сходиться до прелюдії.

Енергетично насичено звучить № 15. Примітною можна вважати супутню ремарку *Con bravura* (букв, „хоробрість, сміливість; мистецтво, вміння; бравурність, молодцюватість”), зміст якої явно вказує зверненість етюда до слухацької аудиторії. Незважаючи на відсутність програмних назв, цей номер також можна приєднати до типу художнього концертного картинного плану. Виникають і прозорі аналогії з „Героїкою” Ф. Ліста, у тому ж *Es-dur*.

Жанрові особливості прелюдії й почасти експромту розкриваються у № 13 із третього зошита. Тут знову використовуються виразні можливості довгих арпеджіо на педалі, а у середньому розділі – співучі мелодичні фрази, доручені лівій руці через праву. Номер 20, як зазначалося вище, являє собою концертний етюд-скерцо, а № 23 – граціозно-

ліричну, пісенно-танцювальну мініатюру. Її характер визначається словом „*piacevole*”, котре перекладається як „приємно, привабливо, із прагненням сподобатись”.

Пісенність притаманна № 27 із четвертого зошита, причому формула „бас – два акорда (чи інтервала)” у разі розміру 3/4 надає музиці вальсову пластику. У наступному № 28 ми знову зустрічаємось із драматичною семантикою довгих арпеджіо у лівій руці у поєднанні з величним розміром 3/2 та мелодії у щільних акордах правої руки. Аналогом йому може стати № 31, який також спирається на арпеджіо у драматичному амплуа. Концертність, масштабність, риторичність відрізняє етюд № 40, в якому репетиційна техніка сполучається з октавно-акордовою (*Allegro maestoso, ma con fuoco*).

Скерцозне переломлення октавного прийому характеризує № 33, який відкриває п'ятий зошит. Як і в № 9, *staccato* правої руки підфарбовується педаллю. На противагу № 32 октави граються не потужно, а делікатно, дзвінчато, ніжно, лише іноді з підсиленням звуку. Семантичне варіювання арпеджіо продовжується в етюдах-п'єсах № 36 у „розмовляючій” тональності *A-dur*, а також у № 37 – у не менш знаковому *d-moll*. Особливий випадок № 38 вже обговорювався як приклад амбівалентної жанрової якості – вправи та концертного етюда. У № 41 драматична схвильованість досягається швидкими секстолями лівої руки і темною-мелодією – правої.

Риси віртуозного етюда виявляються у № 44 із шостого зошита, який можна вважати музичним еквівалентом назви розглядуваного збірника, абсолютним виразом мистецтва швидкості пальців. У такому ж чистому вигляді, без домішок розкривається естетичний сенс віртуозності, що викликає захоплення від піаністичної майстерності. Навпаки, № 45 сприяє настроюванню на співпереживання, відсилаючи до романтичного експромту. Із романтичною мініатюрою етюд № 47 поєднує складно організована фактура та поліритмічне поєднання голосів. Характер мелодичної лінії, інтонаційний склад виділеної штилями теми відсилають також до пісень без слів Ф. Мендельсона.

Романтичний „ентузіазм” та енергію випромінює № 46 із неодноразово використаним, але тепер у *F-dur*, прийомом

активного руху арпеджіо у вигляді сходячих або висхідних хвиль і чітко ритмізованої теми. Яскраву артистичну подачу у дусі концертного етюда передбачає октавний № 49 із задорною, не позбавленою гумору, грубоватою темою-мелодією. Її жанрова веселість нагадує атмосферу народних гулянь, внаслідок чого етюд К. Черні набуває як музичних „двійників” першу п’єсу „Віденського карнавалу” Р. Шумана й „Ярмарок” С. Рахманінова. Замикає ряд етюдів третьої групи драматично-пристрасний (*Allegro agitato*) № 50, де композитор знову повертається до арпеджіо, буремний натиск якого створює бурхливий (але такий, що ретельно виграється!) фон для пунктирної мелодії у баса. Зазначимо, до речі, що семантичний потенціал арпеджіо розкривається також і в етюдах Ф. Шопена, причому між першим із *op. 10* та останнім із *op. 25* встановлюється драматургічна арка, відповідно, насолода руху в арпеджіо *C-dur* та драматичне бунтарство, відчай, катастрофа душі, *c-moll*.

Поділ етюдів „Мистецтва швидкості пальців” на три групи зовсім не означає розмитості їхніх жанрових кордонів. Здійснена у статті процедура такого роду лише покликана підкріпити думку про те, що інструктивний етюд – не бідний родич художнього чи концертного, а повноправний член великої сім’ї – музичного роду з єдиним генетичним кодом. Саме тому він має фізіономічну схожість із іншими його представниками, легко вступаючи у контакт з ними. Не випадково у процесі аналізу ми нерідко коливались у класифікації того чи іншого зразка, а інколи були змушені використовувати визначення „проміжний тип”. Така дослідницька ситуація зумовлена збереженням у будь-яких варіантах ключового значення музичного поняття „етюд” як мистецтва гри на фортепіано.

Література:

1. Брейтгаупт Р.М. *Естественная фортепианная техника. Учение о движении, посадка, этюды* / Р.М. Брейтгаупт ; пер. и ред. Марка Мейчика. С приложением статьи В.С. Марсовой „К главе об анатомии и психофизиологии фортепианной техники”. – М., 1927. – 105 с.

2. Корыхалова Н. Интерпретация музыки: Теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике / Н. Корыхалова. – Л. : Музыка, 1979. – 208 с.
3. Либерман Е. Творческая работа пианиста с авторским текстом / Е. Либерман. – М. : Музыка, 1988. – 235 с.
4. Терентьева Н.А. Карл Черни и его этюды / Н.А. Терентьева. – Л. : Музыка, 1978. – 56 с.
5. Черни К. Письма, или Руководство к изучению игры на фортепиано от начальных оснований до полного усовершенствования, с кратким объяснением генералбаса / К. Черни. – СПб., 1842. – 98 с.
6. Яцків О. Черні: знаній і невідомий / О. Яцків. – Музыка, 1991. – № 4. – С. 25.
7. Biva O., Fuchs I. Mehr Respekt vor dem tüchtigen Mann : Carl Czerny (1791–1857) – Komponist, Pianist und Pädagoge // Википедия – своб. энцикл.: [Элект. ресурс] // <http://wikipedia.org>.
8. Czerny C. Schule des Virtuosen. Ecole du Virtuose : [Ноты] / C. Czerny. – Leipzig : C.F. Peters. Revision von F.A. Roitzsch. Eigentum des Verlegers, 1891. – 137 p.

Михальцова Ганна

Студентка V курсу музичного факультету
Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки
Науковий керівник Н.В. Башмакова

ДОМРОВОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО ДНЕПРОПЕТРОВЩИНЫ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вопросы развития отечественного домрового исполнительства представлены в диссертационных исследованиях Е. Бортника, В. Петрик, В. Белоус [2; 7; 1]. В региональном аспекте данный вид исполнительской практики рассматривается в диссертации Н. Костенко [5], посвященной

харьковской домровой школе. С другой стороны, проблематика развития музыкального образования на Днепропетровщине представлена в ряде исследований таких авторов как С. Хананаев, Т. Медведникова и др. Краткие фактологические данные, касающиеся истории домрового класса музыкальных училищ Днепропетровщины, содержатся в статьях Ю. Радзецкого, Д. Ильина и Ю. Старчикова, опубликованных в учебнике Н. Давыдова [3]. История развития домрового исполнительства на Днепропетровщине до сих пор не была освещена и, следовательно, рассмотрение данного вопроса представляется актуальным.

Современная отечественная система профессионального музыкального образования включает три уровня: детская музыкальная школа, училище и ВУЗ. К основным учебным заведениям Днепропетровщины, в которых домристам предоставляется возможность овладеть специальными профессиональными умениями, относятся: „Днепропетровская консерватория им. М. Глинки” (училище и факультет), „Криворожское областное музыкальное училище”, „Днепродзержинское областное музыкальное училище” (переименованное в 2015 году в „Днепродзержинский музыкальный колледж”).

История формирования и развития профессионального домрового образования на Днепропетровщине начинает свой отчет с 1927 года, когда свою преподавательскую деятельность начинает Геннадий Петрович Фролов².

К ряду значимых событий, которые определяют основные вехи эволюции профессионального домрового образования на Днепропетровщине, относятся: открытие в городе Кривой Рог филиала Днепропетровского музыкального училища (1959 г.) и его переформатирование в 1961 году в самостоятельное среднее

² Г.П. Фролов (1891 – 1965) – основоположник народно-инструментального академического исполнительства в Днепропетровске. Получив музыкальное образование по классу скрипки в Днепропетровском музыкальном техникуме, он вел класс народных инструментов: балалайки, мандолины, гитары, баяна, аккордеона и домры в их числе. Воспитал более ста высокопрофессиональных музыкантов, многие из которых стали известными исполнителями и музыкальными деятелями (в их числе: Н. Давыдов, В. Заболотный, Ю. Федотов, О. Чуб и другие). Среди его выпускников-домристов А. Красношлык, В. Готвянский, М. Кулик.

учебное заведения, в состав которого вошел и отдел народных инструментов; открытие Днепродзержинского музыкального училища в 1967 году. И наиболее важным событием стало открытие филиала Харьковского института искусств им. И.П. Котляревского (2004 г.) на базе Днепропетровского музыкального училища с дальнейшим преобразованием в Днепропетровскую консерваторию им. М. Глинки (2006 г.).

Большое значение в становлении домрового исполнительства на Днепропетровщине имела деятельность специалистов, которые во второй половине XX ст. вели класс домры в музыкальных училищах: днепропетровском – А.С. Красношлык, В.И. Готвянский, М.В. Кулик, М.С. Васильев, А.К. Улахлы, В.С. Пикинер, Ю.В. Кутепов, В.Б. Марченко; криворожском – Г.К. Боброва, Г.О. Соломаха, О.П. Левченко, А.С. Леликов, Е.Ю. Ващенко; днепродзержинском – Л.Л. Дьяконова, Н.И. Ступак, Н.А. Найда, О.А. Коваленко.

Отметим, что некоторые из преподавателей вели и активную исполнительскую деятельность, что способствовало не только популяризации домрового исполнительства в регионе, но и созданию оригинального домрового репертуара. Так для А. Улахлы были созданы такие сочинения как: Концерт для домры с оркестром в 3-х частях А. Семенова, Соната для домры В. Шаронова; Соната для домры, „Импровизация и танец” Л. Никольской, пьесы М. Пузеля („Две новеллы”, „Размышление”, „Поэма”), В. Лаптева („Песня и танец”), В. Сапелкина („Элегия”), В. Ермолаева („Ритмы молодости”). С днепропетровскими композиторами сотрудничал и М. Васильев (был редактором и первым исполнителем Сонаты для домры В. Скуратовского).

На рубеже XX – XXI ст. в педагогический состав музыкальных училищ днепропетровской области вливается молодое поколение домристов, которые в прошлом являлись студентами этих учебных заведений. Так в Днепродзержинском музыкальном училище с 1997 г. начинает свою педагогическую практику Н.В. Матяш (выпускница О.А. Коваленко), а с 1997 по 2006 г.г. в училище работала Т.А. Кучеренко (класс Л.Л. Дьяконовой). В Криворожском музыкальном училище ныне

работают выпускницы Е.Ю. Ващенко: О.С. Корлякова (с 2002 г.) и Я.В. Невеселая (с 2010 г.).

В Днепропетровской консерватории им. М. Глинки с 2004 по 2010 г.г. по совместительству работала Н.В. Башмакова (выпускница О.А. Коваленко); ныне класс домры ведут: с 2005 г. – Д.Ю. Фирсик (класс Н.В. Матяш), с 2009 г. – И.П. Лысогор (класс Г.К. Бобровой), с 2011 г. – В.П. Кикас (класс Е.Ю. Ващенко), с 2012 г. – М.В. Кулинич (класс А.К. Улахлы).

Отметим, что в подавляющем большинстве (7 из 10) преподаватели-домристы молодого поколения представляют харьковскую домровую школу³, так как получили высшее музыкальное образование в Харьковском институте искусств им. И.П. Котляревского в классе заслуженного деятеля искусств Украины, профессора Бориса Александровича Михеева (Н.В. Башмакова и Н.И. Корчинская, которая преподает в Днепропетровской консерватории с 2010 г.) или его учениц. Так в классе Л.С. Гудымы (которая, в свою очередь, училась в Криворожском музыкальном училище у Е.Ю. Ващенко) получили высшее образование: Н.В. Матяш, Д.Ю. Фирсик, О.С. Корлякова, И.П. Лысогор. В классе Я.В. Данилюк (также ученицы Б. Михеева) – В.П. Кикас. Показательно, что среди молодых преподавателей имеются и выпускники Днепропетровской консерватории – Я.В. Невеселая (класс О.А. Коваленко), М.В. Кулинич (класс Н.И. Корчинской).

Таким образом, очевидно, что на современном этапе огромное влияние на процесс развития профессионального образования домристов на Днепропетровщине оказала харьковская домровая школа. С другой стороны, ряд обозначенных особенностей эволюции домрового исполнительства в днепропетровской области (более полувековая практика обучения основам игры на домре; наличие всех уровней профессионального музыкального образования; обновление педагогического состава, построенное на преемственности поколений) в перспективе могут стать предпосылками для создания самобытной домровой школы.

³ За исключением Т. Кучеренко – выпускницы Одесской академии музыки им. А.В. Неждановой, а также выпускниц Днепропетровской консерватории им. М. Глинки: Я. Невеселой и М. Кулинич.

Литература:

1. Білоус В.П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності : автореф. дис. ... канд. мистецтв. : 17.00.03 – Муз. мистецтво / Владислава Павлівна Білоус. – К., 2005. – 16 с.
2. Бортник Е. Формирование и развитие домрового искусства на Украине в аспекте русско-украинских музыкальных связей : автореф. дис. ... канд. искусств. : 17.00.02 – Муз. искусство / Евгений Александрович Бортник. – К., 1982. – 25 с.
3. Давидов М.А. Історія виконавства на народних інструментах (Українська академічна школа) / М.А. Давидов // Підручник [для вищ. навч. закл.]. – К., НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2005. – 419 с.
4. Имханицкий М. Становление струнно-щипковых народных инструментов в России : [учеб. пособие для муз. вузов и уч-щ] / М. Имханицкий. – М. : РАМ им. Гнесиных, 2008. – 368 с.
5. Костенко Н.Є. Харківська домрова школа в контексті музично-виконавської культури України : автореф. дис. ... канд. мистецтв. : 17.00.03 – Муз. мистецтво / Наталія Євгеніївна Костенко. – Харків, 2009. – 18 с.
6. Костенко Н.Е. Борис Александрович Михеев : монография / Н.Е. Костенко // Харьковский национ. ун-т искусств им. И.П. Котляревского. – Харьков : С.А.М., 2012. – 180 с.
7. Петрик В.В. Категорія інструменталізма в музичній творчості (на прикладі домрового мистецтва) : автореф. дис. ... канд. мистецтв. : 17.00.03 – Муз. мистецтво / В.В. Петрик. – Одеса, 2009. – 20 с.

Денисенко Світлана
*Студентка VI курсу Інституту мистецтв
Київського університету ім. Бориса Грінченка
Науковий керівник Ю.В. Мережко*

ПЕДАГОГІЧНА САМОРЕФЛЕКСІЯ ЯК СКЛАДОВА ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У Державній доктрині розвитку освіти України одним із стратегічних напрямків є створення умов для формування творчої особистості майбутнього вчителя, реалізації та самореалізації його природних задатків і можливостей в освітньому процесі. Сучасний стан розвитку суспільства характеризується переглядом змісту основних положень педагогіки вищої школи щодо пріоритетів навчання та виховання молоді [5].

Особливості розвитку рефлексії у різний час розглядали психологи Н.Гуткіна, С.Степанов, А.Зак, Н.Бакланова, А.Козир; напрями фахового розвитку особистості висвітлені у працях Н.Гузій, П.Шавір та ін. Особливості рефлексії в педагогічній діяльності вивчали С.Максименко, Т.Щербан, І.Ладенко тощо. У галузі музичного навчання проблеми мистецької рефлексії досліджували Т.Колишева, В.Ражніков, О.Рудницька, Е.Абдулін, Р.Тельчарова та ін. Але питання педагогічної саморефлексії як складової вокально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на недостатньому рівні залишається вивченим у науково-методичній літературі.

Мета статті полягає у розкритті педагогічної саморефлексії майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-виконавської підготовки.

Завдання статті: 1) дати визначення науковим дефініціям: „рефлексія”, „педагогічна рефлексія”, „саморефлексія”, „педагогічна саморефлексія”, „педагогічна саморефлексія майбутнього вчителя музичного мистецтва”; 2) розкрити значення педагогічної саморефлексії майбутнього вчителя музичного мистецтва у професійній діяльності.

У дослідженнях сучасних науковців рефлексія визначена як усвідомлення людиною власних емоційних реакцій, станів, відчуттів, думок, переживань. Найважливішою особливістю рефлексії є її здатність управляти власною активністю відповідно до особистих цінностей і сенсів, формувати і перемикались на нові механізми у зв'язку з умовами, що змінились, цілями, завданнями діяльності [6].

З позиції філософської науки рефлексія слугує позначенням такої риси людського пізнання як дослідження самого пізнавального акту, діяльності самопізнання, що дає змогу розкрити специфіку духовного світу особистості. В античній філософії рефлексія була представлена як основне завдання самопізнання (Сократ). Платон і Аристотель трактували мислення і рефлексію як атрибут божественного розуму, який виявляє єдність думки та словесного вираження. Філософи Середньовіччя розглядали рефлексію як самовираження через Логос миротворчої активності Бога, його „розумної енергії”. Але прийнято вважати, що основне коло проблем, пов'язаних з цим поняттям, з'явилося лише за часів полемів Дж.Локка та Г.Лейбніца [2].

У психолого-педагогічних науках рефлексія розглядається як самопізнання суб'єктом свого внутрішнього світу, стану особистісних психічних процесів. Рефлексія – не тільки знання й розуміння самого себе, але й усвідомлення того, як інші розуміють і сприймають його особистість, емоційні реакції та когнітивні уявлення. Це „процес подвійного, дзеркального, взаємного відображення суб'єктами один одного, змістом якого є відтворення особливостей одне одного” [6].

Педагогічна рефлексія є невід'ємною частиною роботи вчителя. Розвинута здатність до педагогічної рефлексії стає передумовою самовиховання вчителя, його творчого пошуку, розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності [2].

У педагогічній практиці рефлексія набуває своєрідного прояву в емпатії. Емпатія – це особливий вид емоційного контакту в ситуації, в якій людина діє. Психолого-педагогічну підготовку майбутнього вчителя музики доцільно розглядати як процес формування позитивного ставлення до музичного пізнання, накопичення психолого-педагогічних та методичних

знань, а також всебічного розвитку рефлексії, необхідної для здійснення цієї діяльності. Суттєвим внеском в розвиток досліджень рефлексії в галузі музично-педагогічної підготовки фахівців стали дослідження з психології творчості (Л.Виготський, О.Леонтьєв, Б.Теплов), з музичної педагогіки (Б.Асаф'єв, Л.Баренбойм, В.Медушевський), з теорії музичного виконавства (М.Давидов, Г.Нейгауз).

Рефлексію необхідно розглядати в контексті педагогічного мислення. Знання і рефлексія – це не протиріччя, а елементи, які взаємно доповнюють один одного в єдиному процесі. Разом вони здатні сформувати дійсно компетентного професіонала. Рефлексія виступає процесом осмислення особистісних змістів, який призводить до їх поступових змін і породжує новоутворення особистості. Успішність професійного розвитку зумовлюється особистим зростанням, яке визначається глибиною і якістю самопізнання і саморозуміння, що значною мірою залежать від рефлексивного переосмислення себе [5].

Рефлексію на заняттях з музичного мистецтва можна розглядати як визначену фазу навчальної діяльності. Вона виникає в ситуації неузгодженостей та протиріч необхідного можливого, що є закономірністю і важливою умовою її формування та розвитку. Завдяки наявності такої фази у творчій діяльності студента зберігається її цілісність і виникає можливість корекції змісту елементів діяльності [1].

У мистецькій педагогіці доцільно вбачати орієнтацію на суб'єкта навчання, тобто у центр навчання ставити особистість, її мотиви, інтереси, потреби, бажання, наміри. Сьогодні особливого значення набуває не передача готової інформації, а активізація самостійності навчання суб'єкта, його здатності осмислювати, запам'ятовувати та відтворювати набуті знання.

Модель розвитку особистісної рефлексії студентів педагогічних університетів складається із зовнішньої та внутрішньої структури рефлексії, аспектів її реалізації, рівнів та умов розвитку [5].

Творчий підхід ґрунтується на визначенні творчої діяльності основою, головним засобом та вирішальною умовою розвитку особистості. Одним з її аспектів дослідники називають здатність людини до творчої рефлексії. Категорія творчості у

діяльнісному аспекті спрямована на створення нового, неповторного, оригінального, що є суттєвою складовою рефлексії студента.

Творчий підхід до розвитку рефлексії вимагає від педагога творчих зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір та організацію творчої діяльності студентів, спрямовану на самопізнання. Це, у свою чергу, дозволить сформувати вироблення у них вміння не спрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати результативність творчої діяльності. Такі новоутворення становлять певну змінність даного типу рефлексії та виявляються у мотивації, цілях, оцінках. У цьому сенсі рефлексія завжди є творчою та самостійною.

Однією з основних ознак рефлексії майбутнього вчителя музичного мистецтва є орієнтація на навчальну діяльність. Її доцільно розглядати як спрямованість мислення студента на самого себе, на власні процеси засвоєння спеціального та професійного досвіду, на усвідомлення структури навчальної діяльності та на результати. Якщо рефлексія – це ланцюжок внутрішніх сумнівів, міркувань, здивування труднощами й пошуками варіантів відповідей на нові питання, то рефлексія навчальної діяльності – це внутрішня робота: віднесення себе, можливостей свого „Я” з тим, чого вимагає навчальна діяльність, у тому числі – існуючими про неї уявленнями. Навчальна діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва неможлива без рефлексії, тобто пошуку, самооцінки, роздумів про ясний, реальний та уявний досвід навчання. Рефлексія майбутнього вчителя музичного мистецтва, як специфічна властивість особистості створює основу для наповнення фахових дій ціннісним прагненням і здатністю до творчого пізнання.

Рефлексія – це механізм, завдяки якому майбутній учитель музичного мистецтва знаходить шляхи самоорганізації. Чим більш розвинені рефлексивні здібності, тим більше створюється моделей рефлексії, тим більше можливостей розвитку і саморозвитку знаходить майбутній вчитель [5].

Виконавська вокальна діяльність – це творчий процес, який полягає у розкритті художньо-тематичного смислу мистецького твору засобами музичної виразності. Вчитель музичного

мистецтва уособлює виконавське мистецтво й виконує відповідальну роль у розповсюдженні музики в аудиторії, тому володіння виконавською культурою набуває особливого сенсу, оскільки студентська аудиторія вимагає неординарної подачі музичного матеріалу.

Виконавська діяльність майбутнього вчителя передбачає його різнобічну освіченість, наявність виконавської культури, професійну компетентність, багатство емоційного світу, тому що без розвинутої здатності сприймати та співпереживати він не зможе впливати на духовний світ і сферу почуттів студентів. Творчі здібності майбутнього вчителя музичного мистецтва можна розглядати як здатність до творчого спілкування з мистецтвом, до рефлексивного його осягнення.

Рефлексія в процесі професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва проявляється: в розумінні навчального матеріалу; в правильно організованій навчальній діяльності для формування адекватної мети музично-педагогічної діяльності; в успішній реалізації навчальної діяльності педагога під час самоконтролю, саморегуляції; у процесі розв'язання завдань та проблем [5].

Впровадження інтерактивних педагогічних технологій в практику музичного виховання вимагає від учителя спеціальних знань та умінь. В результаті тривалого наукового дослідження проблеми підготовки майбутніх педагогів до використання інтерактивних педагогічних технологій виявлено, що ефективність реалізації інтерактивного навчання залежить від рівнів сформованості у педагога прогностичної, комунікативно-рефлексивної компетенції та креативно-активної педагогічної майстерності. Спрямованість навчально-виховного процесу на редагування цих професійних якостей у майбутнього педагога і є головною умовою формування його активно-рефлексивних умінь [4]. Однією з необхідних умов підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до використання активних педагогічних технологій є збагачення та вдосконалення курсів психолого-педагогічних мистецьких дисциплін щодо формування інтерактивно-рефлексивних умінь, а також реалізація курсу „Інтерактивно-рефлексивний підхід у педагогічній діяльності викладача музичного мистецтва”. При

цьому бажаним моментом є забезпечення практико-орієнтованого підходу в навчанні студентів, який полягає у застосуванні педагогічних форм і методів інтерактивно-рефлексивного спрямування: діалогових ігор, тренінгів, моделювання педагогічних ситуацій, педагогічного консультування, а також інтерактивних педагогічних технологій.

Інтерактивне навчання сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, розвитку навичок співробітництва, формує у них здатність бачити в кожній людині неповторну індивідуальність, розуміти її, що дає можливість кожному студенту самовизначитись у виконавській діяльності. За певних умов у освітньому процесі створюється сприятливе середовище для повноцінного розвитку особистості кожного студента [4].

Рефлексивна діяльність розуміється як показник особистісних та професійних цінностей, проявляє індивідуальний досвід вивчення змісту професійної сфери та систему способів самоаналізу, самоконтролю, самооцінки, свободи вибору засобів досягнення результатів. Вона включає обмін рефлексійним досвідом викладача та студента, прийняття протилежних точок зору в суперечливих ситуаціях, пошук джерел нового знання, необхідного для дозволу ситуації, розкриває професійно-особистісні якості суб'єктів рефлексії [7].

Таким чином, ми можемо зробити наступний висновок, що педагогічна саморефлексія майбутнього вчителя музичного мистецтва допомагає сформувати, розкрити особистісно потенційні можливості викладачів та студентів, усвідомити цінності особистісної культури, забезпечує саморегуляцію активності та злагодженості діяльності й досягнення якісного результату.

Література:

1. Дурай-Новакова К.М. *Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности* / К.М.Дурай-Новакова. – М., 1983. – 356 с.

2. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительной деятельности / Ю.Н. Кулюткин // Психология исследования интеллектуальной деятельности. – М., 1979. – С. 22–28.
3. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць / Матеріали III Міжнародної практичної конференції „Гуманістичні орієнтири мистецької освіти”, 22 – 24.04.09 р. до 175-річчя НПУ ім. М.П. Драгоманова. – В. 8 (13). – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – С. 146 – 147.
4. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць / Матеріали IV Міжнародної практичної конференції „Гуманістичні орієнтири мистецької освіти”, 27 – 29.04.2011 р. – В. 11 (16). – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – С. 162 – 165.
5. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. – В. 16 (21). Ч. 2. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. – С. 104 – 108.
6. Семёнов И.П., Степанов С.Ю. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества / И.П.Семёнов, С.Ю.Степанов // Вопросы психологии. – М., 1983. – 115 с.
7. Татаринцева Н.Е. Педагогические технологии формирования опыта самопознания будущих педагогов / Н.Е. Татаринцева // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования : Материалы II Международной научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону : ИПО ПИ ЮФУ, 2011. – С. 626 – 633.

Винокурова Олександра

*Студентка IV курсу Національного педагогічного
університету ім. М.П. Драгоманова
Науковий керівник Ю.В. Мережко*

МЕТОДИ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасна складна ситуація нашої держави вимагає реформування освіти на всіх ланках. Виникла потреба у пошуку нових форм та методів роботи з учнями із різних регіонів країни, враховуючи особливості психологічного стану тимчасово переміщених школярів із східної частини України. На нашу думку, музична терапія – це найдоцільніший засіб реабілітації, який слід використовувати у роботі з такими учнями. Адже саме музика може впливати на психологічний стан людини, може розслабити, заспокоїти, викликати різні емоційні стани: радість, спокій, гармонію тощо. Музика може викликати насолоду, сильні душевні переживання, здатна збудити до роздумів.

На радянському та національному освітньому просторі питання впливу музики на психофізичний стан людини вивчало багато вчених, серед яких: Г.Побережна, В.Петрушин, А.Юсфин, Ж.Шошина, Л.Брусиловський.

Мета статті – висвітлити сучасні методи музичної терапії, які варто використовувати у роботі зі школярами початкової школи. Завдання дослідження: розглянути зміст поняття „музична терапія”, вивчити витоки музичної терапії, визначити види музичної терапії, означити психолого-фізіологічні особливості учнів молодшого шкільного віку.

З раннього віку, на генетичному рівні у дитини закладене прагнення до релаксації під заколисуючі мелодії колискової, що співає їй мати. Музика має величезний вплив на внутрішній світ дитини, саме тому музичну терапію виділяють серед інших терапевтичних методик.

На сучасному етапі музична терапія далеко просунулась в дослідженні впливу музичного досвіду на розвиток особистості. Дитина знайомиться з музикою ще коли знаходиться в

материнській утробі. Вона відчуває музику ритму материнського серця, музику її тіла, подиху й голосу. Ось чому музика так сильно торкається глибин нашої свідомості. Жінка, яка носить у собі майбутнє життя, сама своїм духовним „баченням” ніби наносить „візерунки” на матрицю постнатального життя своєї дитини. Так мудра природа готує дитину до сприйняття світу ще в утробі матері [2].

У наш вік розквіту технічних засобів музика отримала неймовірне розповсюдження. Вона звучить по радіо, телебаченню, на концертах; на слухачів різного віку музика впливає, не однаково, формуючи особистість людини [3].

Музикотерапія – це метод арт-терапії, який включає музику в якості засобу корекції емоційних відхилень, страхів під час комунікації, рухових і мовних розладів, відхилень у поведінці, а також для лікування різних соматичних та психосоматичних захворювань. Лікувальні властивості музики відомі вже багато століть. Як терапевтичний засіб її використовували ще наші пращури, саме як частину релігійних і „магічних” ритуалів. У знайдених єгипетських папірусах зазначалось, що музика має здатність зцілювати тіло, заспокоювати розум та очищувати душу. Єврейський народ також використовував музику у процесі лікування фізичних та психічних захворювань. Цим періодом датуються перші повідомлення про застосування музикотерапії. Початок становлення музичної терапії, як науки поклали вчені Стародавньої Греції: Піфагор, Платон та Аристотель. Піфагор вважав, що існує музика світил, що виникає під час їхнього руху й відображає математичні співвідношення між ними. Платон вірив у божественне походження музики й у те, що вона може тішити богів і тамувати їхній гнів. Аристотелю належить перша теорія про значний вплив музики на людське буття. Проте стародавні традиції і досвід згодом були загублені і лише у XIX столітті невропатологом Джеймсом Корнінгом починається відродження музикотерапевтичної практики. Перші наукові праці, що досліджують механізм впливу музики на людину, з’явилися наприкінці XIX – на початку XX століття у роботах В.Бехтерева, І.Догеля та І.Тарханова. Музикотерапію почали активно використовувати в галузі медицини при лікуванні

виразки шлунка, легких форм туберкульозу, як засіб знеболювання в стоматологічній практиці та під час пологів.

Як навчальна дисципліна, музикотерапія вперше з'явилась в 1918 році у Колумбійському університеті (США), а в 1975 році в Лондоні був заснований Центр музичної терапії. У другій половині XX століття інтерес до музичної терапії і механізмів її впливу істотно зріс. Дотепер музична терапія набула поширення в усьому світі та із середини XX століття розвивається як окрема індустрія.

В наш час найбільшими світовими організаціями, що займаються дослідженнями феномену музичної терапії є World Federation of Music Therapy та American Music Therapy Association.

Вчені розрізняють музичну терапію на активну, пасивну (рецептивна) та інтегративну. Під час активної терапії дитина бере безпосередню участь у творенні музики: гра на музичному інструменті або спів (вокалотерапія). Інструменти можна використовувати будь-які і не обов'язково справжні. Це можуть бути дзвіночки, маракаси, сопілки, бубон, цимбали, дудки, молоточки. Ударні можна зробити власноруч: наприклад, у пластмасові пляшки або банки насипати крупу, камінці, копійки та інше [1].

Пасивна музикотерапія (рецептивна) відрізняється від активної тим, що дитина у процесі музикотерапевтичного сеансу не бере в ньому активної участі, займаючи позицію простого слухача. Учням пропонують прослухати різні музичні композиції або вслухатись у різні звучання, що відповідають їх психічному стану. В школі найчастіше використовується колективне прослуховування музичних композицій, націлене на розвиток довіри та взаєморозуміння дітей між собою та вчителем або зняття стресу. Після кожної прослуханої композиції, що триває близько 10 хвилин, школярі висловлюють свої спогади, переживання і фантазії, які виникли під час прослуховування.

Інтегративна музикотерапія поряд з музикою задіює можливості інших видів мистецтва: малювання під музику, музично-рухливі ігри, пантоміма, створення віршів, малюнків,

оповідань після прослуховування музики й інші творчі форми роботи [4].

Обираючи форму музичної терапії слід враховувати вікові особливості учнів початкової школи. Фізичний розвиток молодшого школяра зумовлений дозріванням організму, що відкриває нові можливості для його діяльності, поглиблення зв'язків із соціальним оточенням.

Молодший шкільний вік, як відомо, охоплює період життя дитини від 6-7 до 10-11 років. Цей вік припадає на 1-4 клас школи. Протягом молодшого шкільного віку продовжується ріст і розвиток організму дитини, змінюються пропорції тіла, зокрема співвідношення голови та довжини тіла. Однак темп росту дітей обох статей уповільнюється, а збільшення ваги прискорюється. Кістковий апарат молодших школярів відзначається гнучкістю, оскільки в ньому ще багато хрящової тканини. М'язова система продовжує свій розвиток. На це слід звертати увагу під час роботи з дітьми, щоб запобігти можливому викривленню хребта, що негативно позначиться на кровообігу, диханні й тим самим ослабить організм.

Важливо використовувати на уроках музичного мистецтва музичні фізкульт хвилинки. Рухи під ритмічну музику забезпечують школярам необхідну рухову активність, знімають фізичну і психологічну напруги, активізують інтелектуальну діяльність. Також можна використовувати вправи з валеокорекції – вправи для язика, очей; вправи на дихання, адже правильне дихання є одним із найважливіших чинників довгого та здорового життя.

Кінезотерапія ґрунтується на зв'язку музики та руху і включає: танцювальну терапію, хорову терапію, корекційну ритміку, психогімнастику. В мові жесту, в позах, рухах завжди відображається внутрішній емоційний, душевний стан учня. Ритмічний лад музики стимулює та регулює рухи тіла людини, що робить її незамінним компонентом різних видів кінезотерапії. У зв'язку з цим, використання танцювальної терапії, корекційної ритміки як засобів невербального спілкування зумовлює усунення емоційного напруження школярів. В учнів цього віку сформоване наочно-образне мислення, тому така робота може проводитись у формі

тематичних занять, побудованих на образній імпровізації педагога та групи школярів.

Також, цікавою і корисною формою роботи для молодших школярів є музично-рухові ігри та вправи. Метою використання яких є стимуляція та концентрація уваги, координація аудіовізуальної, моторної і тактильної корекції учня. На уроках музичного мистецтва можна використовувати ритмічні інструменти, костюмний реквізит, спортивне знаряддя та інвентар, іграшки. У музично-руховій грі, яка керується звуковими сигналами, динамічний напрям однієї фази діяльності чергується з гармонійним розслабленням. Цим досягається психічна соматична релаксація. Для стимуляції музично-рухових ігор і вправ бажано використовувати ритмічно-виразні, динамічні та жваві за темпом твори (з привабливою мелодійною та гармонійною лінією): класичні, фольклорні, популярні танці, оркестрові мелодії у хорошому стереофонічному відтворенні. У ролі звукових сигналів можна використовувати барабани, тарілки, гонг, трикутник, ріжок.

Нескладні рухи пальцями, кистями рук у супроводі інструментальної музики розвивають в учнів рухову пам'ять, увагу, спритність. Якщо ці рухи поєднати з виконанням пісні, укріплюватиметься дихання, розвиватиметься артикуляційна моторика та мовлення школярів.

Пізнавальна діяльність молодших школярів здійснюється переважно в процесі навчання. Сприймання стає більш довільним та цілеспрямованим. Увага молодших школярів мимовільна, недостатньо стійка, обмежена за обсягом. Особливо уважними учні бувають в процесі творчої діяльності, так як тут зливаються в єдине ціле мислення, чуття і воля.

Для розвитку сприймання доцільно використовувати заняття інтегративної музичної терапії – синтезу музичного та наочно-зорового сприймання. Вони будуються таким чином, що сприймання музики супроводжується переглядом відеозапису на великому телевізійному екрані яскравих картин природи. Вчитель пропонує школярам ніби зробити крок у глибину зображення, подумки зібрати квіти, впіймати метелика, торкнутись прохолоди джерельця або просто полежати на траві.

У молодшому шкільному віці інтенсивно розвивається довільна пам'ять, хоча мимовільна теж активно використовується. У дітей цього віку також розвинута наочно-образна пам'ять. Вони краще запам'ятовують матеріал цікавий, конкретний, яскравий. Г.Побережна вважає, що музика – це універсальний допоміжний засіб для розвитку пам'яті, саме в період від 7 до 12 років; музика бароко особливо цьому сприяє. Вона дає дивовижний ефект (особливо повільна музика з режимом 60-64 такти на хвилину): мозок занурюється в особливий стан (немов у момент засипання), що призводить до настільки ж ефективного засвоєння інформації, як при навчанні уві сні. Фольклорні мотиви, музичні композиції на стародавніх автентичних інструментах також пробуджують глибинні шари пам'яті та включають її резервні можливості [6].

Для розвитку пам'яті учнів доцільно використовувати форму активної музичної терапії у варіантах вокалотерапії, танцювальної терапії, хореотерапії, корекційної ритміки, психогімнастики. Заняття з вокалотерапії можна проводити як в індивідуальній, так і в груповій формі, вони спрямовані на формування оптимістичного настрою за допомогою вокальної діяльності учня. З цією метою використовуються пісні-формули – окремі пісні, які ґрунтуються на самонавіюванні позитивних установок. В.Петрушин пропонує ряд формул музичного самонавіювання, що націлені на те, щоб сформувати у людини принципи по відношенню до навколишнього світу, які б сприяли гармонії її внутрішнього світу. Основний зміст цих формул – це виховання стійкості при невдачах, розслаблення, підвищення самооцінки, захист від негативних думок та вміння радіти життю [5]. Окрім життєстверджуючих пісень-формул слід використовувати знайомі оптимістичні за змістом дитячі пісні, які можуть виконуватись під фонограму групою школярів. Таке виконання дає можливість учню відчувати впевненість під час співу, наповнює його позитивними емоціями від колективної вокальної діяльності.

Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити наступний висновок, що враховуючи сучасну ситуацію в Україні, використання елементів музичної терапії у роботі зі школярами молодшого шкільного віку є дуже бажаним. Важливо правильно

обирати та використовувати методи і форми роботи музикотерапії з учнями, зважати на їх вікові психолого-фізіологічні особливості, емоційний та психологічний стан.

Література:

1. Бондар Л.М. Використання методів арт-терапії в роботі з дітьми дошкільного віку [Електронний ресурс] / Л.М. Бондар // *Методичні публікації*. – 2014. – Режим доступу до ресурсу : http://C:/Users/Downloads/pedp_2014_1_18.pd.
2. Ігнат'єва Л. Музикотерапія в дитячому садочку [Електронний ресурс] / Л. Ігнат'єва // журнал „Дошкільна освіта”. – 2008. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.lips.zp.ua/states/322-120032.html>.
3. Можгіна С. Курсова робота „Вплив музики на формування особистості дитини” [Електронний ресурс] / С. Можгіна // Татарський Державний Гуманітарно-Педагогічний Університет. – 2007. – Режим доступу до ресурсу: <http://ua-referat.com>.
4. Музикотерапія (музична терапія) це процес міжособистісного спілкування, в якому кваліфікований музикотерапевт застосовує музику та всі сторони її впливу [Електронний ресурс]. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.doktor-ua.com/literatura/18096/index.html>.
5. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика : [Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений]. – М. : „ВЛАДОС”, 2011. – 176 с.
6. Побережна Г.І. Музыка в дитячій душі / Г.І. Побережна. – К. : „Рада”, 2007. – 80 с.

Мазніцький Сергій

*Студент VI курсу Інституту мистецтв
Київського університету ім. Бориса Грінченка
Науковий керівник Л.А. Бондаренко*

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЛЬВІВСЬКОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ

Протягом останніх років спостерігається тенденція зростання інтересу дослідників-музикознавців до вивчення та аналізу виконавсько-педагогічних шкіл в Україні. Вивчення історії становлення та розвитку львівської фортеп'яної школи викликає велику зацікавленість науковців через синтез різнонаціональних фортеп'яно-виконавських шкіл, і водночас її самобутність та традиційність, адже музично-культурне життя Львова за різних історичних обставин завжди було багатограним, неповторним і своєрідним. Вагоме місце в ньому займало саме інструментальне, зокрема фортеп'яне виконавство.

Аналіз останніх досліджень показав, що розкриттю деяких історичних, науково-методичних, специфічних проблем різних виконавсько-педагогічних шкіл присвячено ряд наукових праць мистецької галузі. Питанням розвитку виконавської фортеп'яної (піаністичної) школи присвячені дослідження Л.Баренбойма, Ж.Дедусенко, Г.Когана, Г.Курковського, Т.Роціної, М.Степаненка, Н.Терентьової, Ж.Аністратенко-Хурсіної, К.Шамаєвої та ін. Зокрема, дослідженням львівської фортеп'яної школи займалися Н.Кашкадамова, Т.Старух, Л.Садова, Г.Блажкевич та ін.

Огляд та аналіз історичних джерел вказує на очевидну актуальність, практичну значущість, але при цьому недостатню розробленість проблематики становлення та розвитку львівської фортеп'яної школи.

Мета статті – висвітлити історичний аспект становлення та розвитку львівської фортеп'яної школи.

Збереження й передача традицій у сфері музичної освіти в першу чергу залежить від поняття „школа”. Невирішеним

однозначно залишається питання розкриття багатогранності поняття „школа”, визначення її функціональності та значущості в музично-педагогічній діяльності музиканта.

В мистецтвознавстві дефініція „школа” визначається як художнє спрямування, течія, яка базується на певних творчих позиціях (нідерландська школа) або представлена групою учнів та послідовників якогось композитора (М.Римського-Корсакова, Б.Яворського), виконавця (Г.Нейгауза, Л.Ніколаєва), педагога (М.Лисенка, П.Луценка). Іноді термін „школа” використовується для характеристики музичної творчості цілої держави, якщо його національна своєрідність чітко визначилась (київська хорова школа, російська композиторська школа), або ж окремого регіону з урахуванням його геополітичних та культурно-соціальних особливостей – Київського, Львівського, Одеського, Харківського.

Музикознавці зазначають, що фортепіанне мистецтво Львівщини бере свої витoki з початку ХІХ ст. – від фортепіанної культурної традиції Шопена, переданої його учнем Каролем Мікулі, який працював у Львові майже 40 років (1858-1897 рр.). Цей талановитий піаніст-педагог, учень Шопена, виховав у Львівській консерваторії, за підрахунками Лешека Мазепа, понад 200 піаністів [4, 178], з числа яких вийшли і концертуючі виконавці європейського масштабу (Л.Марек, М.Розенталь, Р.Кочальський), і професори-наступники Мікулі у Львівській консерваторії й інші галицькі музиканти. Це дає підстави вважати саме Кароля Мікулі засновником львівської фортепіанної школи, хоча ґрунт для її розвитку закладався ще у першій половині ХІХ ст. завдяки діяльності як Ф.К. Моцарта, так і багатьох інших австрійських, польських, чеських і німецьких піаністів у Галичині. Збереження та розвиток принципів шопенівського піанізму – є значним вкладом Мікулі до фортепіанної культури не тільки Галичини, але й Європи в цілому. Ці традиції проявляються у стилістиці виконання та принципах музичного мислення, що набули значного поширення серед польської та української інтелігенції міста. Це яскраво проявилось у піанізмі В.Барвінського – учня К.Мікулі, а саме: витончений смак, співучість інтонації, гнучкість зап'ястя [9, 4]. Також представницею шопенівських традицій є Любка Колесса,

яка успадкувала пієтет до музики Шопена від своєї бабусі Ольги Дітинської, також учениці Мікулі [7].

На думку науковців з кінця XIX ст. *австрійська* академічна традиція романтичного виконавства стала провідною у Львові. Найбільший вплив справила школа Еміля Зауера – яскравого представника цієї течії, піаніста-віртуоза, який володів блискучою виконавською технікою гри, сповненої темпераменту та натхнення.

Також впливовою була і школа Теодора Лешетицького (учня К.Черні), яка мала безліч послідовників у львівських музичних навчальних закладах. Найвидатніші з них – І.Фрідман, П.Мельцер, Є.Лялевич – активно і творчо прищеплювали принципи цієї методики багатьом галицьким музикантам.

Потім, на зміну австрійській традиції прийшла *чеська* – найбільше послідовників у Львові мав чеський піаніст і педагог Вілем Курц (учень Ю.Гьогра (1884-1886) та Я.В.Гольфельда, видатного фортепіанного педагога, послідовника Й.Прокша (1886-1898)), що викладав у Львівській консерваторії 20 років та навчав багатьох західноукраїнських музикантів у Празі. Як зазначають дослідники, на початку XX ст. відчутний вплив на розвиток фортепіанного виконавства у Львові справив саме Вілем Курц, який був провідним професором у консерваторії Галицького музичного товариства. З педагогікою Курца пов'язана поява і розквіт власне українського фахового піанізму в Галичині – учнями його були Тарас і Дарія Шухевичі, В.Барвінський, Р.Савицький, Р.Сімович, Д.Задор, А.Рудницький та ін.

Значно менше львівських піаністів навчались у Берліні і зазнали впливу *німецького академізму*. Яскравим представником його є Тарас Шухевич (учень Вілема Курца), який викладав у Львові близько 30 років.

Значним поштовхом до розвитку львівської фортепіанної школи стала новаторська методика Ф.Бузоні, традиції якої передавались через учнів великого італійця Е.Петрі та Е.Штойєрмана. Також помітно проявилась ця методика у таких львівських піаністів, як Л.Мюнцер (учень Е.Лялевича), Г.Левицька (учениця Г.Лялевича та послідовниця школи Е.Зауера) та А.Рудницький (учень В.Курца та Е.Лялевича).

Аналіз літератури та наукових праць засвідчив, що період розквіту піанізму у передвоєнному Львові припадає на 1920-1930 роки. У цей час тут виступає сузір'я яскравих концертуючих піаністів: Володимир Божейко (вихованець Г.Лялевича та А.Кессісоглу), Леопольд Мюнцер (учень Є.Лялевича), Любка Колесса (учениця Л.Терна та Е.Зауера), Роман Савицький (учень В.Курца та В.Барвінського) та Дарія Гординська-Каранович (учениця В.Барвінського). На певних засадах змінюється статус галицьких піаністів: якщо раніше до Львова видатні педагоги приїжджали з Австрії, Чехії, Німеччини, то тепер з'являються музиканти, які виїжджають на концертні виступи зі Львова до різних європейських країн [7, 21].

У зв'язку зі зміною політичної ситуації у роки Другої світової війни та перше повоєнне п'ятиліття середовище львівських піаністів зазнало величезних втрат, що привело у 50-ті роки до певної еволюції складу фортепіанної школи й істотних змін у її орієнтації. Вже з кінця 30-х років були втрачені зв'язки з найвидатнішими піаністами львівського походження, що опинились на Заході – Л.Колессою та Е.Штоєрманом. Трагічно позначився воєнний час на долі єврейських музикантів, багато з яких загинули, зокрема, Л.Мюнцер, Е.Штайнбергер, А.Гермелін; а інші – Ф.Портной, Я.Горбати – виїхали з Галичини. Ще одна хвиля львівських піаністів наприкінці війни емігрувала до Америки – Р.Савицький, М.Байлова, Д.Гординська-Каранович, В.Кисілевська, Г.Лагодинська та М.Кравців. У 1947 році за сфабрикованим звинуваченням заарештовано, засуджено і вислано до таборів суворого режиму В.Барвінського та його дружину. В 1940 році за нез'ясованих обставин після операції померла Г.Левицька. У цей час до Львову прибувають піаністи – вихованці радянських навчальних закладів: Й.Радін, М.Брандорф, В.Задерацький, Л.Уманська, К.Донченко, О.Ейдельман [8, 34].

Проведені дослідження та аналіз літератури безперечно засвідчують існування феномену Львівської фортепіанної школи як окремого та самобутнього осередку в розвитку фортепіанно-

виконавського мистецтва України та Європи в цілому. Н.Кашкадамова аргументує її існування за такими пунктами:

- територіальна єдність;
- наявність необхідної соціальної і культурної бази – активного концертного життя, зацікавленості мешканців Львова і Галичини, багатьох музичних навчальних закладів;
- чисельність представників – піаністів різного масштабу, більшою чи меншою мірою закорінених у львівському музичному житті;
- безперервність розвитку, спадковість, сформовану традицію;
- сьогодення практика засвідчує активну життєдіяльність львівської фортепіанної школи – вона готує висококласних піаністів і відрізняється своїми вихованцями від інших українських шкіл.

На її думку, тривала історія зумовлює чергування періодів консолідації і розпорошення у львівській фортепіанній школі. У першому випадку, при наявності сильної централізуючої особистості у фортепіанній педагогіці посилюються спільні риси і стає відчутною авторська фортепіанно-педагогічна школа. У другому випадку, коли немає централізуючої фігури, прикмети школи розпорошуються між різними її представниками. Проте видозміна і розвиток традицій тривають і при одних, і при інших умовах. Засади, які на певному етапі здавались невід’ємною прикметою школи, з часом можуть бути заперечені, або й відкинуті зовсім.

Дослідниця приходить до висновку, що львівська фортепіанна школа як мистецький напрям творить собою певну систему, до складу якої входить низка „авторських” фортепіанно-педагогічних шкіл. Серед них три найбільш значущі – це школи Кароля Мікулі, Вілема Курца та Олександра Ейдельмана. Не такий значний вплив із-за несприятливих історичних обставин мали авторські школи міжвоєнного двадцятиліття, представлені такими піаністами-педагогами, як Леопольд Мюнцер, Василь Барвінський та Галя Левицька. Їхній внесок до „багажу” львівської фортепіанної школи, тим не менш, дуже вагомий, так як ці піаністи були яскравими і новаторськими творчими особистостями і справили великий

вплив на своє музичне оточення. Проте обличчя львівської фортепіанної школи як мистецького напрямку характеризують не тільки і не стільки педагоги, як концертуючі виконавці які, власне, створюють її артистичну продукцію [9, 15].

На думку науковців [3], очевидним є і той факт, що у всіх перелічених особливостях львівської фортепіанної школи найпроблемнішим питанням її характеристики є виділення спільних об'єднуючих прикмет: поліконфесійність, полімовність, полінаціональність, толерантність світоглядних настанов, традиція мирного співжиття ідей, діалогізм тощо. Не дивлячись на те, що за останнє століття сформована виконавська традиційність піаністів Львівської школи не раз зазнавала змін та корекцій, показовим є й те, що вона існує і до сьогодні на основних засадах школи.

Отже, аналіз літератури показав, що ХІХ ст. є початком становлення Львівської фортепіанної школи на чолі з Каролем Мікулі; наприкінці ХІХ ст. провідними стають австрійська академічна традиція (Е.Зауер, Т.Лешетицький, Є.Лялевич); чеська традиція (Вілем Курц); берлінська (німецький академізм) – Т.Шухевич, Е.Петрі, Е.Штойєрман, Л.Мюнцер, Г.Левицька, А.Рудницький. ХХ ст. представлене діяльністю В.Барвінського, Р.Савицького, Р.Сімовича та ін. З вищесказаного можна зробити висновок, що Львівська фортепіанна школа не тільки народжувалась, синтезуючи різні традиції, але й весь час вбирала і вбирає досі нові впливи на шляху свого розвитку. Вона представлена різними індивідуальностями. Однак має свої постійні традиції, які еволюціонують та обростають новими і кращими технічними й методичними надбаннями.

Література:

1. Дедусенко Ж. Про виконавську (піаністичну) школу / Ж.Дедусенко // *Культура України: Зб. наук. пр. / Харк. держ. акад. культури. – Вип. 5. – Х., 1999. – С. 122–130.*
2. Кашкадамова Н. Роман Савицький – піаніст і педагог / Н.Кашкадамова // *Музика. – К., 1991, – С. 21–24.*
3. Кашкадамова Н. Василь Барвінський як фортепіанний педагог / Н.Кашкадамова // *Записки НТШ /рукопис/.*

4. *Кашкадамова Н. Артистка з роду Гординських / Н.Кашкадамова // Дзвін /рукопис/.*
5. *Криштальський О. Спогади / О. Криштальський /рукопис/.*
6. *Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники / Г.Нейгауз. – М. : Сов. композитор, 1975.*
7. *Педагогічний словник / за редакцією дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – С. 501–502.*
8. *Савицький Р. (мол.) Роман Савицький – піаніст (в оцінці Української та іноземної критики) / Р. Савицький (мол.) // Вісті. – Міннеаполіс, 1970. – № 5 (35). – С. 2–6.*
9. *Тихонюк Б. Василь Барвінський – композитор і піаніст в оцінці львівської преси 20-х р. / Б. Тихонюк. – Львів, 1989. – 19 с.*

Цоркан Богдан

*Студент V курсу музичного факультету
Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки
Науковий керівник Н.В. Башмакова*

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ЦИМБАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА

В українському етномузикознавстві цимбалам інколи надають знакового характеру одного з національних символів, але сьогодні традиційні українські цимбали в концертному житті та у сфері музичної освіти витіснені більш удосконаленими концертними цимбалами (системи „Шунда”), які утримують незаперечне лідерство серед усіх різновидів цимбалоподібних інструментів. У вітчизняному музикознавстві цей інструмент та пов’язана з ним проблематика почали детально вивчатись досить недавно. Перші ґрунтовні наукові праці та статті, присвячені цимбалам (як академічній, так і народній виконавським традиціям) з’явилися у 1960–1980-х роках. Це роботи О. Незовибатька, А. Гуменюка, І. Шрамко [4-5, 3, 8]. Базові положення національного цимбалознавства були розроблені Т. Бараном, М. Хаєм лише в наш час [1-2, 7]. Творчість видатних

цимбалістів України представлена у статті В. Овчарчина [6], а комплексного дослідження виконавської проблематики цимбального мистецтва, зокрема на сучасному етапі його еволюції, поки що не здійснено. Цим та потребою виявлення і осмислення напрямків творчої діяльності провідних західноєвропейських цимбалістів сучасності визначається актуальність обраної теми.

Специфікою цимбального мистецтва є те, що виконавський професіоналізм притаманний значною мірою і музиці нефіксованої традиції. Це стосується не лише фольклору, але й окремих етапів розвитку професійної музичної культури, для яких імпровізаційність складає суть виконуваної музики (ця ж риса властива і, наприклад, джазові). Яскраво підтверджує тезу про цимбальний професіоналізм, що будується на імпровізаційності, мистецтво музикування цимбалістів-віртуозів, які, будучи представниками фольклорної сфери, за рівнем майстерності стоять в одному ряду (інколи і випереджають) найосвічених музикантів академічного напрямку.

Саме до цієї когорти цимбалістів відноситься відомий сучасний румунський цимбаліст-віртуоз Іон Міу. Для нього (як і для більшості виконавців, які представляють фольклорний напрямок професійного цимбального мистецтва) гра на цимбалах є спадковою справою, де сімейні традиції музикування разом із секретами виконавської майстерності передаються усно з покоління в покоління. Іон Міу, який з чотирьохрічного віку займався музикою під наглядом свого батька (теж цимбаліста), з часом навчив мистецтву гри на цимбалах і двох своїх синів – Джорджа і Роберта. Немаючи академічної музичної освіти, на високому професійному рівні вже декілька десятиліть⁴ Іон Міу веде активну виконавську практику. З 1990-х років він виступає як оркестрант (у складі славетного оркестру „Лаутари”) і соліст, плідно співпрацюючи з видатними музикантами сучасності та різноманітними колективами, що виконують фольклорну та популярну музику. З 2000 р. Іон Міу живе у Франції та гастролює по всій Європі. Його виконавська майстерність

⁴ Заробляти гроші грою на цимбалах Іон Міу почав з 7 років, виступаючи на весіллях.

неодноразово була відмічена першими преміями на багатьох міжнародних фестивалях.

Репертуар Іона Міу переважно складається з румунського фольклору, представленого в особистих обробках. Серед найпопулярніших його творів: „Дойна олтулуй”, „Чардаш”, „Хора луй Леонард”, „Хора Лаутеріаска”. Обробки Іона Міу віддзеркалюють головні риси виконавського стилю автора та румунської цимбальної традиції в цілому – імпровізаційність, віртуозність, технічна та динамічна насиченість, широке використання орнаментики. Широта діапазону та різноманіття представлених у творах прийомів гри свідчать про бажання повною мірою розкрити виразні можливості цимбалів. У цьому аспекті Іон Міу є прямим нащадком всесвітньовідомого румунського цимбаліста Тоні Йордакі. В контексті розвитку цимбального мистецтва творчість Іона Міу має велике значення, але його особистий внесок у розбудову оригінального цимбального репертуару був би значно вагомішим за умов нотофіксації його творів.

Саме збереження та поповнення концертного репертуару для цимбалів є сьогодні головним напрямком діяльності відомого молдавського цимбаліста-віртуоза, лауреата міжнародних конкурсів, заслуженого діяча мистецтв Молдови, етнографа-фольклориста Сергія Крецу. Він, на відміну від Іона Міу, виріс в сім'ї військових, закінчив військово-морське училище, але музика взяла гору над військовою кар'єрою і С. Крецу вступив у Кишинівський інститут мистецтв, після закінчення якого розпочав активну гастрольну діяльність. Зараз він віддає перевагу не виконавству, а збору і обробці фольклору та композиторській практиці. Значним внеском С. Крецу в розвиток сучасного цимбального мистецтва є видавництво нотного матеріалу для цимбалістів, яке він реалізує сумісними зусиллями з визначними молдавськими музикантами сучасності – В. Луца та В. Кречуном.

Безсумнівно, фіксація та видавництво оригінального цимбального репертуару має значення не лише для розвитку концертного виконавства, на цьому фундаменті будується навчальний процес у вищих та середніх освітніх закладах, що займаються фаховою підготовкою цимбалістів.

Ідея розширення концертного репертуару для цимбал шляхом аранжування та перекладу є знаковою для діяльності одного із найяскравіших представників молодого покоління української цимбальної школи, лауреата численних міжнародних конкурсів, соліста Національного Академічного оркестру народних інструментів, заслуженого артиста України Андрія Войчука⁵. На її основі він будує стилістичне та жанрове різноманіття свого концертного репертуару, в якому поряд з оригінальними творами для цимбал українських та закордонних композиторів представлені численні переклади. Досконально вивчивши специфіку технічно-виражальних можливостей цимбал та синтезуючи досягнення вітчизняної виконавської школи з досвідом провідних європейських цимбальних шкіл (зокрема молдавської та румунської), Андрій Войчук майстерно перекладає твори зі скрипкового, фортепіанного, віолончельного та баянного репертуару. Досить цікавими і неординарними рішеннями (з позиції звукоутворення) сповненні його переклади творів англійських в'юрджиналістів. Аранжування та виконання на цимбалах зразків популярної музики, яка також не залишається поза увагою А. Войчука, розширює слухацьку аудиторію та сприяє популяризації інструмента серед широких прошарків населення. В той же час співпраця цього цимбаліста з такими колективами як „Київська камерата”, „Київські солісти”, Симфонічний оркестр національної філармонії України, Національний заслужений академічний симфонічний оркестр України сприяє ствердженню інструмента у сучасній академічній музиці.

На розширення стильових горизонтів цимбального виконавства та на інтеграцію інструмента в естрадно-джазове мистецтво спрямована діяльність видатного сучасного цимбаліста Білорусії, лауреата та неодноразового володаря гран-

⁵ Музичну освіту Андрій Войчук отримав у Чернівецькому училищі мистецтв ім. С. Воробкевича (клас Заслуженого діяча мистецтв України М. Щербаня) та Національної Музичної Академії України ім. П.І. Чайковського (клас професора народного артиста України Г. Агратіні). Зараз веде активну концертну діяльність – як соліст, а також в складі різних оркестрів та ансамблів гастролював по всій Україні та за її межами (в Росії, Румунії, Угорщині, Польщі, Чехії, Австрії, Німеччині, Франції, Ірані, Туркменістані).

прі престижних міжнародних конкурсів Михайла Леончіка. Після закінчення Білоруської державної академії музики (клас професора Т.П. Сергієнко) у 2002 - 2006 роках він навчався в Мюнхенській консерваторії на естрадно джазовому відділі й зараз основу його репертуару переважно складають власні джазові композиції. Гастрольна діяльність створеного за його ініціативою колективу, що має показову назву „Онлі джаз”, охоплює більшість країн Європи. Високий рівень виконавської майстерності в поєднанні із щирим артистизмом дозволили цьому віртуозу довести самодостатність білоруських цимбал (що особливостями конструкції значно уступають цимбалам системи „Шунди” – менший діапазон, відсутність демпферу) в естрадно-джазовій музиці.

Таким чином, розбудова оригінального цимбального концертного та навчального репертуару є однією з пріоритетних задач у розвитку цимбального мистецтва сучасності, в якому цимбали системи „Шунди” займають передову позицію серед різноманіття регіональних різновидів цього інструмента та інших, так званих, цимбалоподібних інструментів, існуючих в усьому світі. Окреслені вище вектори діяльності провідних цимбалістів Румунії, Молдови, Білорусії та України дозволяють визначити *основні тенденції сучасного етапу еволюції цимбального виконавства*: фольклорний (або автентичний), академічний та естрадно-джазовий напрямки розвитку.

Література:

1. Баран Т.М. Концертні цимбали: історико-теоретичний та методологічно-виконавський підходи : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 – Музичне мистецтво. – Львів, 2003. – 23 с.
2. Баран Т.М. Цимбали та музичний професіоналізм : [підручник]. – Лівів : Афіша, 2008. – 224 с.
3. Гуменюк А. Українські народні музичні інструменти / А. Гуменюк. – К. : „Наукова думка”, 1967. – 243 с.
4. Незовибатько О. Украинские цимбалы и их усовершенствование : автореф. дис. ... канд. искусствovedения. – Киев, 1971. – 25 с.

5. Незовибатько О. Українські цимбали / О. Незовибатько. – К. : „Музична Україна”, 1976. – 56 с.
6. Овчарчин В. Видатні цимбалісти та їх історичний внесок у розвиток і становлення цимбалів в Україні / В. Овчарчин // Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського. Музичне виконавство. – В. 2. – К., 1999. – С. 18–27.
7. Хай М. Музично-інструментальна культура українців (фольклорна традиція) : монографія / М. Хай. – Київ-Дрогобич, 2007. – 538 с.
8. Шрамко И. Из истории цимбал / И. Шрамко. – Музыка, – № 6, 1983. – С. 22–24.

Утіна Анна

*Кандидат мистецтвознавства,
викладач музично-теоретичних дисциплін
Костянтинівської школи мистецтв*

ВЗАЄМОДІЯ РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА НА ПРИКЛАДІ НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ З МУЗИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ А. УТІНОЇ „ТЕСТИ В ЗОБРАЖЕННЯХ”

Ідея що до поєднання мистецтв у гармонійній єдності зовсім не нова, як і тезис про синтез мистецтв під „керівництвом” музики. Р. Вагнер мріяв про „Музичну драму”, де царювала б гармонія музики, слова, жесту і дії, природна для періоду синкретизму. Музику М. Римського-Корсакова, К. Дебюссі ще за їхнього життя називали „рухомими пейзажами”. А польотну музику Скрябіна, насичену синтетичним світлом і стихією танцювальності називали „світловою музичною хореографією”.

Для епохи первіснообщинного складу взагалі був характерний синкретизм – первісна нерозчленованість видів мистецтв, які були безпосередньо вплетені в діяльність людини та її ритуали. Згодом, почався процес відокремлення та

формування окремих видів мистецтв, за яким виникло і зворотне прагнення – до синтезу мистецтв.

Проблема навчання учнів за допомогою синтезу мистецтв розглядається як значимий аспект його розвитку. Розробкою даної проблеми займалися вчені й практики, такі як Н.О. Ветлугіна, Л.С. Виготський, Д.Б. Кабалевський, О.П. Родинова, С.П. Козирєва, Г.П. Новікова, Р.М. Чумичьова.

Одним з ефективних шляхів формування культури дитини, ознайомлення її з культурними цінностями, які втілились в різних видах мистецтва, є інтегровані заняття. В таких заняттях художній образ розглядається взаємопов'язано. Такий підхід дозволяє уявити те чи інше явище цілісно. Серед провідних методів інтегрованих занять слід згадати наступні:

- метод створення художнього контексту (Л.В. Горюнова), який спрямований на розвиток музичної культури дитини через „виходи” за межі музики. Механізмом створення художнього контексту виступають різноманітні зв'язки музики з іншими видами мистецтв, життєвими ситуаціями та образами;

- метод створення композиції (Л.В. Горюнова, Д.Б. Кабалевський), який передбачає об'єднання різних форм спілкування дитини з музикою при виконанні одного твору або при поясненні однієї теми.

Орієнтуючись на принцип „бачу – чую – відчуваю” у побудові занять, учням надається можливість насолодитись барвами звуків чи слів, або звучанням красок, або мовою рухів та ін.

Згадаємо, що людина володіє п'ятьма видами почуттів: зором, слухом, дотиком, нюхом і смаком. У синтетичний зв'язок може вступати будь-яка пара даних почуттів, наприклад при взаємодії слуху та зору, з'являються „кольоровий слух” або „слухання кольору”. Вченими виявлено близько двадцяти типів можливих міжчуттєвих зв'язків. Найчастіше зустрічаються зв'язки між зором, дотиком і слухом. Тож, доречно використовувати саме ці поєднання міжчуттєвих зв'язків на уроках [1]. Так, на заняттях музичної літератури можна використовувати різні за типом завдання (тестові, логічні, загадки, шаради) вирішуючи які учень повинен поєднати отримані зорові та слухові враження.

Такого типу завдання містяться у навчальних посібниках „Тести в зображеннях”, які створені відповідно програми з української та зарубіжної музичної літератури. Основним завданням посібників є закріплення вивченого матеріалу у цікавій та творчій формі та розширення кругозору учнів.

Вивчаючи тему „Жанри інструментальної мініатюри”, учні стикаються з такими поняттями як етюд, експромт, мініатюра. Слід зазначити, що „однойменні” жанри існують в інших видах мистецтва: жанр етюду існує в образотворчому мистецтві, в мистецтві гри в шахи, а також у літературі – „Етюд у багряних тонах” – назва детективної повісті Артура Конан Дойля. Жанр експромту – також існує в літературі: „Версальський експромт” – одноактна комедія Ж.Б. Мольєра.

Взагалі, поняття „мініатюра” дуже поширене, то ж можна згадати такий вид мистецтва як мікромініатюра та навести як приклад роботи тульського майстра Миколи Алдуніна, якого називають „сучасний Лівша”.

Вивчаючи вокальні жанри: баркарола, елегія, серенада – можна навести приклади з української поезії: елегія Л. Українки („До мого фортепіано”), баркарола В. Сосюри („Тополина баркарола”) та І. Муратова („Гондольєр”) [3].

Цікавими будуть завдання: визначити за малюнком назву вокального жанру:



Шанталь Ловилла „Баркарола”



Віолета Базалій „Серенада для тети Сони”

Не можна не згадати творчість литовського художника та композитора, Микалоуса Чюрльоніса, який все життя прагнув до синтезу мистецтв і займався пошуками аналогій музики та образотворчого мистецтва. Він створив „картини-сонати”: „Соната сонця”, „Соната весни”, „Соната пірамід”, „Соната зірок”, цикл прелюдія та фуга та ін. Тож, вивчаючи жанр сонати,

цикл прелюдія та фуга, слід розказати про ці картини, показати їх та викликати емоційні відгуки у дітей, що можуть бути висловлені в невеликому „есе” чи „музичному творі за картиною художника”.

Особливу увагу привертають роботи присвячені релігійній темі. Крізь століття вона відбивається у роботах митців – архітекторів, художників, скульпторів, музикантів. Вивчаючи твори Й.С. Баха, можна привести багато різностильових та різнопланових паралелей щодо назв частин меси:



Kyrie-eleison Soichi Watanabe



Sanctus Українська ікона сер. XVI ст. Вхід Ісуса Христа у Єрусалим

В мистецькій освіті учня поєднання всіх видів мистецтв вбачається у створенні асоціацій. Поняття „асоціація” було введено у філософію XVII ст. Т. Гоббсом для визначення зв’язку між елементами процесу мислення, що вбачається в тому, що появлення у свідомості одного елементу „автоматично” призводить до появи декількох інших [1]. Необхідність у створенні асоціацій особливо з’являється при вивченні таких складних тем, як меса, фуга. Наступні завдання демонструють наскільки тісно мистецькі терміни пов’язані з тим, що є в природі, навкруги нас. Наприклад, Глорія – назва п’ятої частини меси, а також – назва оптичного явища – Брокенський привид – гігантська тінь, що відкидається на хмари або туман; експозиція (показ, виставка) – термін, що дуже часто використовується у зображальному мистецтві. Творчий метод Дена Маунфорда полягає у накладанні одного зображення на інше – подвійна

експозиція. Мультиекспозиція – прийом, що використовується у кіномистецтві та мистецтві фотографії.

Завдяки використанню посібників „Тести в зображеннях”, на уроках поєднуються не тільки всі види мистецтв, але й вбачаються зв'язки з іншими предметами. І цей факт є дуже важливим, тому що інтеграція знань, отриманих учнями на інших предметах сьогодні є характерною особливістю навчального процесу.

Література:

1. Галеев Б.М. *Содружество чувств и синтез искусств* / Б.М. Галеев. – М., 1982. – 64 с.
2. Галеев Б.М., Ванечкина И.Л. „Цветной слух” и „Теория аффектов” (на примере изучения семантики тональностей) // *Языки науки – языки искусства : сб. науч. тр. : [Труды конф.] / [Общ. ред. сост. З.Е. Журавлевой и др.]*. – М. : Прогресс – Традиция, 2000. – С. 139–143.
3. *Літературознавчий словник-довідник* / ред. Р.Т. Гром'як, Ю.І. Коваліва, В.І. Теремка. – К. : ВЦ „Академія”, 2007. – 752 с.
4. *Міжпредметні зв'язки в умовах профільного навчання математики: методичний посібник для вчителів* / О.І. Глобін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 88 с.
5. *Просіна О.В. Технології інтегрованого викладання предметів „Мистецтво” та „Художня культура” в загальноосвітній школі: навчально-методичний посібник* / О.В. Просіна. – Луганськ : СПД В.С. Рєзніков, 2007. – 200 с.

З М І С Т

Передмова	3
------------------------	----------

Питання синтезу мистецтв

Хотюн Олена ТЕОРИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СТИМУЛОВ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ В. АФАНАСЬЕВА (к проблеме синтеза цвета и звука)	5
Печерська Аліна СИНТЕЗ МИСТЕЦТВ У РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	12
Лящова Ганна СИНТЕЗ МИСТЕЦТВ У МУЗИЧНО-ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ КАРЛА ОРФА	20
Стахурська Ганна МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ КОМПЛЕКСУ МИСТЕЦТВ У ХУДОЖНЬО-ТВОРЧІЙ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	27
Селищев Іван УНИВЕРСАЛЬНОСТЬ СИНТЕЗА ИСКУССТВ КАК ОСНОВА ОСОЗНАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА ПРОИЗВЕДЕНИЯ	32
Іванова Анастасія РОЗВИТОК ВОКАЛЬНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ	40
Коваль Анастасія ІНТЕГРАЦІЯ МИСТЕЦТВ У ФОРМУВАННІ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	45

Данилова Євгенія

ІМПРОВІЗАЦІЯ НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖІО
ЯК ЗАСІБ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ

51

Демченко Ірина

АУДІОВІЗУАЛЬНІ МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ
ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

57

Теоретичні, історичні та культурологічні питання музичного мистецтва

Ніяка Поліна

РЕКВИЕМ АЛЬФРЕДА ШНИТКЕ:

К ПРОБЛЕМЕ ДУХОВНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ИСКУССТВЕ

62

Савонюк Ганна

ВОЗРОЖДЕНИЕ ЖАНРА ПАССИОНОВ
НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВЕКОВ

70

Шевчук Анастасія

БЛЕСК И НИЩЕТА ОПЕРНОГО ЖАНРА:
МЕЖДУ СИМВОЛОМ И ШТАМПОМ

76

Здолбнікова Вікторія

НОМЕРИ ДО ВСЕНІЧНОЇ АННИ ВЛАДИМИРСЬКОЇ.
ПОЄДНАННЯ КАНОНІЧНИХ ТРАДИЦІЙ ТА НОВАТОРСТВА

82

Рижкова Світлана

„ПРОКЛЯТИЕ ДЕВЯТОЙ”

В ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ Д.Д. ШОСТАКОВИЧА

88

Коваленко Роман

СЕМАНТИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ЯЗЫКА

ГАЛИНЫ УСТВОЛЬСКОЙ

(на примере Симфонии № 2 „Истинная, Вечная Благость”

для оркестра и голоса соло) 96

Яблокова Катерина

„РАЗОБЛАЧЕНИЕ” ПОЭЗИИ

В ВОКАЛЬНОМ ЦИКЛЕ ВАГНЕРА

НА СТИХИ М. ВЕЗЕНДОНК 104

Румянцева Тетяна

СМЫСЛОВАЯ ФУНКЦИЯ АЛЬТА

В КВАРТЕТАХ Д. ШОСТАКОВИЧА

(в свете традиций русской квартетной школы) 110

Наливайко М.

РОК-ОПЕРА И ЕЕ ПРЕЛОМЛЕНИЕ

НА СОВЕТСКОЙ СЦЕНЕ

(на примере оперы А. Рыбникова „Юнона и Авось”) 116

Музичне виконавство та педагогіка

Полудниціна Катерина

ТРАДИЦІЇ ТА НОВАЦІЇ

У БАНДУРНОМУ АНСАМБЛЕВОМУ ВИКОНАВСТВІ

(на прикладі колективів малих форм) 123

Генкін Антон

ЖАНРОВІ КОРДОНИ „ШКОЛИ ВІРТУОЗА”

ТА „МИСТЕЦТВА ШВИДКОСТІ ПАЛЬЦІВ”

К. ЧЕРНІ 128

Михальцова Ганна

ДОМРОВОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО ДНЕПРОПЕТРОВЩИНЫ

В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО

МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 136

Денисенко Світлана

ПЕДАГОГІЧНА САМОРЕФЛЕКСІЯ

ЯК СКЛАДОВА ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА 141

Винокурова Олександра

МЕТОДИ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ

У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 148

Мазніцький Сергій

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ

ЛЬВІВСЬКОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ 155

Цоркан Богдан

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

СУЧАСНОГО ЦИМБАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА 161

Утіна Анна

ВЗАЄМОДІЯ РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА

НА ПРИКЛАДІ НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ

З МУЗИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

А. УТИНОЇ „ТЕСТИ В ЗОБРАЖЕННЯХ” 166

Наукове видання

Проблеми
синтезу мистецтв
у художній культурі

Відповідальний за випуск

В.В. Громченко

Підп. до друку 10.02.2016 р.
Формат 60х84 ¹/₁₆. Папір офсетний.
Друк офсетний. Ум. друк. арк. 10,23.
Наклад 50 пр. Зам. № 12.

Видавництво і друкарня «Ліра»
49050, м. Дніпропетровськ, вул. Наукова, 5
Свідоцтво про внесення до Держреєстру
ДК №188 від 19.09.2000