

Міністерство освіти і науки України
Український державний університет імені Михайла Драгоманова

ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНИЙ ВИМІР ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ

Колективна монографія

II частина

Київ
Вид-во “Світ знань”
2023

УДК 378.091.3:37.011.3-051]:7

Т 65

*Рекомендовано до друку Вченою радою факультету мистецтв
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
(протокол № 1 від 26 вересня 2022 р.)*

Рецензенти:

В. М. Лабунець, доктор пед. наук, професор, декан педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Д. Г. Юник, доктор пед. наук, професор кафедри теорії та історії музичного виконавства Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського;

Е. М. Кучменко, доктор історичних наук, професор Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Автори: *Л. Байда, Т. Бодрова, Т. Бондар, Т. Борова, В. Буханевич, Ван Кань, І. Глазунова, Н. Горбатенко, Т. Гризоголова, Ж. Дьоміна, Н. Дуб'юк, О. Єременко, І. Коваленко, А. Литвак, Лю Шуай, О. Матвієнко, О. Мельник, І. Міхнєва, Т. Олефіренко, Л. Паньків, Г. Савчук, Л. Степанова, Сью Вейвей, Сью Цін, І. Топчієва, В. Федоришин, О. Хоружа, Л. Чинчева, П. Шевчук, О. Шевченко, Ян Чаншен.*

Т 65

Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю : колективна монографія. Ч. 2 / Байда Л. та ін. ; за заг. ред. А. Козир, В. Федоришина. – Київ : Вид-во “Світ знань”, 2023. – 367 с.

ISBN 978-966-7742-27-0

У II частині монографії представлений методичний інструментарій трансдисциплінарної підготовки фахівців у галузі мистецької освіти. Виокремлено етнокультурний контекст викладання навчальних дисциплін у закладах вищої мистецької освіти. Визначена система культурологічного висвітлення національного мистецтва, основою якого є глибоке проникнення до образної сутності, до особливостей відтворення національної ментальності в мистецтві. Обґрунтовані основні напрямки мистецької освіти, що зафіксовані в освітньо-наукових моделях. Монографія призначена для науково-педагогічних працівників, аспірантів, магістрантів і студентів вищих навчальних закладів мистецької освіти, вчителів музичного мистецтва, музичних педагогів.

УДК 378.091.3:37.011.3-051]:7

ISBN 978-966-7742-27-0

© Колектив акторів, 2023
© Вид-во “Світ знань”, 2023

Вікторія Буханевич, Ірина Міхнева

**МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ
ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ
СТУДЕНТІВ-ВІОЛОНЧЕЛІСТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗВО**

Підготовка висококваліфікованих спеціалістів потребує оптимізації та поглиблення базових знань, диференціації та інтеграції змісту освіти з основними напрямками майбутньої професійної діяльності; посилення професійної орієнтації, розвитку нестандартного та творчого мислення і дослідницьких умінь.

Формування умінь інтерпретації музичних творів є одним з ефективних засобів професійної підготовки, що спрямований на емоційне та естетичне виховання, на постійний розвиток професійного мислення, уваги, фантазії, уяви тощо. Для майбутнього викладача музичного інструменту особливої ваги набуває розвиток уміння не тільки виконавської, а і художньо-педагогічної інтерпретації, де виникає необхідність задіювати знання з теоретичних дисциплін, не завжди безпосередньо пов'язаних з музикою.

Розкриття предмету художньої герменевтики – художньої інтерпретації творів мистецтва – знайшли відображення у наукових доробках М. Бахтіна, О. Жаркова, В. Крицького, О. Ляшенко, Г. Падалки, О. Рудницької О. Щолокової та ін. Також художнє трактування творів активно розглядається у працях: Р. Гаммерштейна, Ф. Блюма, О. Полатайко та ін. Окремі сторони формування віолончельної майстерності – інтонації, звуковидобування, оволодіння аплікатурою, штрихами описували А. Броун, О. Шевелюк, Б. Струве, Р. Сапожніков, Ю. Полянський та ін.

Навчання інструменталістів відповідних спеціальностей здійснюється в НПУ ім. М. П. Драгоманова на базі кафедри інструментального та оркестрового виконавства за умов обґрунтованої інтенсифікації освітнього процесу, досягнення

глибокої інтеграції навчальних програм суміжних дисциплін, використання сучасних інформаційних і педагогічних технологій.

На нашу думку, однією з головних умов успіху в майбутній професійній діяльності особистості є формування професійного понятійного мислення студентів. Понятійне мислення – це найвищий рівень розвитку мислення. У його основі лежать поняття (узагальнення, абстракції). Поняття в загальному значенні – це оформлений результат людського пізнання, здобутий в ході історичної перетворюючої діяльності людей і опредмечений у слові та інших раціональних формах людської культури. Поняття має дві особливості. З одного боку, це результат певного розумового процесу. З іншого боку, це початок і можливість нового розумового процесу, але вже на вищому рівні.

Як зазначає М. Холодна, “понятійне мислення за своїм психологічним устроєм – це психологічна система, причому саме формування понятійного мислення як психологічної системи грає вирішальну роль у становленні структури індивідуального інтелекту” [22, с. 27]. Понятійне мислення “впливає на продуктивність інтелектуальної діяльності на різних рівнях пізнавального відображення, забезпечує умови особистісного зростання та ефективності соціального поведінки” [22, с. 50].

Понятійне мислення потрібно для:

– синтезу, аналізу, порівняння, узагальнення та систематизації явищ, ознак, процесів:

– розуміння причинно-наслідкових зв’язків явищ та процесів;

– розуміння суті, родової та видової ієрархії предметів, процесів, явищ;

– розуміння процесів та явищ, які не можна перевірити емпіричним шляхом;

– повідомлення навколишнім інформації, яку не можна продемонструвати наочно;

– ухвалення рішень та адекватного усвідомлення їх наслідків;

– взаєморозуміння у суспільних відносинах.

Щоб краще зрозуміти ці особливості, слід розглянути складові понятійного мислення: розуміння сутності явищ, головних, а не другорядних ознак; розуміння родової ієрархії понять; розуміння

причинно-наслідкових зв'язків, розвитку явищ; розуміння єдності протилежностей.

Основні характеристики процесів та явищ не завжди очевидні, тому визначати сутність явища доводиться через низку випадкових одиничних ознак або подій. Для цього потрібно навчитися аналізувати отримувану інформацію, синтезувати поодинокі процеси в цілісну картину, виділяти основний фактор, що їх об'єднує. Це шлях до навичок абстрактного мислення, коли людина зможе абстрагуватися від другорядного та вловити головне у процесі чи явищі. Професіонал розуміє суть явища, а дилетанти бачать другорядні ознаки.

Після усвідомлення сутності процесу чи явища, мозок людини відносить цей феномен до тієї чи іншої категорії. Раніше виділені поєднуючи чинники та здатність абстрагуватися від другорядних ознак полегшує це завдання. Найбільш наочним прикладом є класифікація. Це вже готове узагальнення та систематизація понять. Людина, вирішуючи свої власні життєві завдання (наприклад – постановка цілей, розстановка пріоритетів), теж вибудовує свої плани та дії в певну ієрархічну систему. Априорі зрозуміла пряма залежність між правильною систематизацією цілей і пріоритетів та ефективністю життєвого (в тому числі і професійного) життєвого шляху людини.

Формування причинно-наслідкових зв'язків та їх правильне розуміння – одне з головних завдань навчання. Людям буває важко абстрагуватися від чогось і подивитися на процес зі сторони. Особливо, якщо вони не здобули освіти відповідної якості, яка є важливим фактором розвитку інтелекту. У багатьох людей явища, що стоять поруч, найчастіше сплітаються в мозку настільки чудодійним способом, що вони не в змозі розрізнити, де причина, а де наслідок.

Єдність протилежностей спостерігається скрізь. Це плюс і мінус у математиці; чорне та біле у образотворчому мистецтві; день і ніч у живій природі; мінор та мажор у музиці тощо. В психології можна зустріти такий постулат, що переваги людини – це продовження її недоліків і навпаки. Щоби перетворити недоліки на переваги, потрібно мати досить високий рівень понятійного мислення, яке

дозволить усвідомити, що єдність і боротьба протилежностей – це і є рушійна сила прогресу, і без цього розвиток став би неможливим.

Основні інструменти понятійного мислення:

- аналіз – вивчення складових частин або ознак предметів та явищ;
- синтез – здатність поєднувати частини в ціле;
- порівняння – зіставлення явищ чи подій між собою;
- абстракція – виділення основних ознак та здатність оперувати ними поза конкретною ситуацією та безвідносно даного предмета в майбутньому;
- узагальнення – зведення різних понять на єдину категорію;
- систематизація – зведення категорій у логічну систему.

Таким чином, вміння виділяти із загального суть; вміння виявити причину і спрогнозувати наслідки дій, явищ, рішень та ін.; здатність до систематизації інформації та бачення цілісної картини ситуації є ознаками понятійного мислення.

Отже, професійне понятійне мислення можна визначити як якість особистості, зумовлену характером професійної діяльності, що формується в процесі вирішення професійних творчих завдань з опорою на понятійне мислення. Ця якість проявляється у здатності до аналізу та систематизації професійно-значущої інформації, готовності до рефлексії та планування професійної діяльності, а також прогнозування результатів та наслідків цієї діяльності.

Для формування професійного понятійного мислення, виявом якого, зокрема, є уміння інтерпретації, необхідне забезпечення зв'язків між різними дисциплінами. Міжпредметні зв'язки забезпечують концентризм і систематичність знань. Концентризм передбачає більш глибоке і всебічне висвітлення фактів, що спирається на знання, які здобувають студенти з даної та інших дисциплін. Цей спіралеподібний рух вгору по системі знань значною мірою забезпечується багатосторонніми зв'язками фактів, понять, теорій, ідей, що вивчаються в різних навчальних дисциплінах. Таким чином, ми бачимо діалектичну єдність у дотриманні логіки викладання окремого предмету і важливості міждисциплінарних зв'язків для цілісної систематичної професійної освіти. Тобто, з одного боку міжпредметні зв'язки – це особливо значущий в

сучасних умовах наукової інтеграції фактор формування змісту і структури навчальної дисципліни, а іншого – зміст і структура навчальної дисципліни служить одним з об'єктивних джерел різноманіття міжпредметних зв'язків.

Міжпредметні уміння (і знання) – це функціональна якість, що набувається в процесі перенесення й узагальнення способів дій з різних навчальних дисциплін; це здатність студента встановлювати й засвоювати зв'язки в процесі перенесення й узагальнення знань і вмінь з суміжних дисциплін [18].

Міжпредметні зв'язки можуть здійснюватися в таких основних напрямках:

1) формування необхідних для становлення світогляду систем понять з опорою на наукові факти, теорії, закони, ідеї, спільні для суміжних наукових областей (в музичній освіті це вивчення філософії, історії, психології, педагогіки, музичної літератури, тощо)

2) формування спільних для суміжних предметів умінь, і в першу чергу елементарних на яких базуються складніші методи засвоєння зв'язків між дисциплінами (наприклад, вміння відтворювати і записувати музичний текст, застосовувати при аналізі творчості композитора історичні знання; підбирати приклади формоутворюючих елементів музичних творів та ін.);

3) формування на базі узагальнених умінь вірного оцінного ставлення до предметних знань (орієнтація в музичному інформаційному просторі, об'єктивна оцінка виконання музичного твору іншими музикантами та власного виконання та ін.);

4) формування музичних знань і виконавських умінь, що вимагають комплексного застосування теорії на практиці (визначення стилю, жанру музичного твору, підбір відповідних виразних засобів звукового втілення, підбір засобів вербального опису характерів, драматургії музики, тощо).

На думку С. Гільманова, прогрес формування емпіричної понятійності спостерігається при поступовому переході від планування дій на основі повсякденного розуміння ситуації до пристосування рекомендацій викладача для здійснення окремих операцій (уміння діяти “правильно”); після цього – до самостійного аналізу ситуації (навички діяти “грамотно”); потім – до

усвідомленого понятійного опрацювання всіх елементів ситуації (здатність діяти “обґрунтовано”, “доцільно”); і нарешті – до понятійного відображення цільових орієнтирів ситуації (сформульованих з прив’язкою до цілей професії), понятійного подання “цільових” психічних властивостей, станів, процесів та співвіднесення з ними дій та їх результатів (готовність діяти “компетентно”, “професійно”) [4].

На нашому факультеті студенти-інструменталісти отримують музичну освіту за двома спеціальностями: 025 – надає виконавське спрямування навчання і 014.13 – готує студентів до роботи вчителем музичного мистецтва в загальноосвітніх закладах, що зумовлює різну компоновку дисциплін, представлену в навчальних планах.

На нашу думку, всі дисципліни, представлені в наших навчальних планах в повній мірі сприяють в сукупності вихованню спеціаліста заявленого профілю. Нам, як викладачам струнно-смічкових інструментів хочеться виділити серед дисциплін, необхідних для формування спільних для суміжних предметів умінь дисципліну “загальне фортепіано”. Останні роки в початкових закладах спеціалізованої освіти змінено навчальні плани і цей предмет, на жаль, в більшості цих навчальних закладів не проходиться. Тому студенти мають великі проблеми з освоєнням гармонії, поліфонії, а на уроках з основного інструменту мають проблеми з початковим грамотним відтворенням нотного тексту. До того ж, хоча сучасні технічні засоби і допомагають уявити звучання музичного твору, але розібратися в його гармонічній будові, формоутворюючих компонентах і створити власну інтерпретацію твору важко для скрипаля, флейтиста, віолончеліста та інших виконавців, які, як правило, озвучують лише один голос з багатоголосної фактури. Фортепіано – необхідний інструмент для таких видів роботи в навчанні студентів-струнників.

Також забезпечують читку з листа, грамотність відтворення тексту та визначення логіки музичної драматургії твору фахові теоретичні дисципліни (сольфеджіо, теорія музики, гармонія, аналіз музичних форм). Уявлення про історичні умови виникнення твору, його стиль та жанрову стилістику забезпечують загальні гуманітарні дисципліни (історія, естетика, етика, культурологія тощо).

Значній інтенсифікації навчання музиканта сприяє сценічна діяльність. На нашому факультеті створюються всі умови для цієї форми професійної діяльності студентів. Вона може здійснюватись як у окремих проектах так і під час проходження виробничих практик як в сольній формі так і в колективному музикуванні.

Найкращим показником професійного розвитку студента-інструменталіста є художньо та технічно досконале виконання музичного твору, а вищим рівнем виконання є звукове втілення переконливої власної інтерпретації виконуваної музики.

На думку О. Полатайко, *художньо-педагогічна інтерпретація – це форма відтворення художнього явища в процесі прочитання музичного тексту, в ході якої відбувається конкретизація, здійснюється співучасть виконавця в реалізації можливих варіантів передачі змісту цього самого текст, а провідником у цілісну структуру трактування постає педагог* [13]. Художньо-педагогічна інтерпретація дає поштовх до виникнення асоціацій, роздумів та глибокого проникнення у зміст твору мистецтва та формування його цілісності. У процесі художньої інтерпретації відбувається пошук власного сенсу, який стане близьким до духовного досвіду людини. Тільки сукупність певних видів мистецтв відкриває широкі можливості у розвитку багатогранної та розвиненої творчої особистості.

Художньо-педагогічна інтерпретація складається з двох компонентів: вербального і виконавського. *Вербальна інтерпретація – це художнє трактування твору, в якому змістом музики є не звукова картина, а емоції, які відображає даний твір. До того ж, у вербальних характеристиках відтворюється не фізіологічний прояв емоцій, а вони самі, а їх мовна фіксація сприяє виявленню сутності музичного образу* [15]. *Виконавська інтерпретація – це динамічна система, складовими якої є творчість композитора, інтерпретатора та слухача. До того ж, це проникливість гри, виконавська фантазія, артистизм та майстерність, що має тісний взаємозв'язок з творчістю композитора.*

Осягнення та усвідомлення глибинного змісту відповідної епохи, особливостей та закономірностей культурних процесів, які вплинули на специфіку того або іншого явища в мистецтві, можливе через розуміння прихованого внутрішнього смислу художнього

твору. Таке розуміння призводить до його власного трактування, критико-естетичної оцінки, аранжування або редагування, виконання певного педагогічного завдання тощо. У різні епохи твори мистецтва сприймаються та інтерпретуються сучасниками автора та наступними поколіннями по-різному, тому звернення до художнього твору викликає необмежену кількість відмінних (іноді протилежних) уявлень і тлумачень [13, с. 15-16].

Художньо-педагогічна інтерпретація направлена на особисте педагогічне осмислення художнього твору. Так, О. Щолокова, вказує, що “для педагога важливою є потреба враховувати виховні, гедоністичні, комунікативні функції мистецтва та різносторонні можливості дитячого сприйняття”.

Також О. Щолокова вважає, що в педагогіці, художня інтерпретація об'єднується з сукупністю знань з різних видів мистецтва, що в свою чергу знаходить відображення і в педагогіці, яка разом з мистецтвом відображається і у виховному процесі [24, с. 72-73].

Художньо-педагогічна інтерпретація репрезентує універсальний характер діяльності. Основою пошуку сенсу твору є не тільки індивідуальне дешифрування закладених в ньому знаків, символів, а й інтеграція цих складових в цілісну концепцію, яку потрібно вербально та через власну демонстрацію донести до учня. Таким чином, перед майбутнім вчителем музичного мистецтва відкривається комплекс проблем, які потребують системного осмислення. Їх розробка потребує високого рівня професійної компетенції, художньої ерудиції та володіння проблематикою гуманітарних знань.

Твір мистецтва, як система знаків художньої мови, є предметом художньої інтерпретації в усій множинності його зв'язків з особистістю митця, а також з тією епохою, в якій сформувалася дана особистість. Зрозуміло, що кожен твір мистецтва сприймається, тлумачиться і виконується згідно з індивідуальними якостями інтерпретатора. Тому логічно було б припустити нескінченну варіативну можливість інтерпретації.

Авторський художній твір, як центральний елемент комунікації, містить в собі систему закладеного сенсу різних рівнів і сфер. У

формуванні виконавської інтерпретації беруть участь такі канали інформації, як:

- образна сфера твору, яка відображається в підсвідомості під впливом звукового звучання;
- авторський нотний текст;
- проблеми інструментального освоєння на інструменті (віолончель);
- зв'язок зі світом культури, природи;
- відомості історичного і теоретичного музикознавства.

На думку Л. Баренбойма, осмислення музичного твору тісно пов'язане з постійним розвитком умінь аналізувати, трактувати, синтезувати, встановлювати потрібні взаємозв'язки. Якщо уміння інтерпретувати є розвиненим, то воно передбачає здатність до осмисленого та самостійного тлумачення музичних творів різних жанрів, напрямків, стилів, а також педагогічну корекцію трактування твору в залежності від поставлених завдань [1]. До того ж дії виконавця розглядаються у зв'язку з його розумовими процесами.

У процесі навчання, завдяки набутих знанням з комплексу різних суміжних дисциплін, в студента починає формуватися власне трактування музичного твору. Також завданням майбутнього вчителя музики повинно стати не лише власне прочитання та виконання твору, а й спроможність донести глибинний зміст твору до учня, здатність пробудити його емоційну сферу та уяву, що стануть рушійною силою для започаткування процесу власної художньої інтерпретації.

Слід виокремити важливість формування здатності майбутнього педагога до перетворення важко-засвоюваної наукової інформації на більш легку та доступну слухачу форму викладу матеріалу. Це є не тільки педагогічним завданням, а й особливістю художньо-педагогічної інтерпретації.

Для осмислення процесу художньої інтерпретації, важливу роль відіграє музична мова – система, на основі якої утворюється художня форма твору [20]. Її основою є комплекс організованих у часі та русі різновисотних звуків, в яких закладені основні виражальні та смислові навантаження, що розкриваються у процесі логічного

викладення музичної думки. Тим часом звук виступає як осьовий елемент музичної мови.

За допомогою виражальних засобів (мелодії, тембру, темпу, гармонії, ладу, ритму, динаміки), музична мова відтворює різноманітні художні образи, які в свою чергу відіграють значну роль у відтворенні художнього змісту та якості твору в цілому.

Одним з найголовніших засобів музичної виразності є мелодія – одноголосна музична думка. На основі інтонаційних зв'язків і метроритму окремі звуки, що складають мелодію, утворюють цілісну структуру, здатну передати музично-естетичний зміст твору. Вона може самостійно і вичерпно втілювати найрізноманітніші музичні образи [21].

Після мелодії слід відзначити і лад – систему взаємодії стійких та нестійких звуків, інтервалів, акордів, об'єднаних тяжінням до центра-тоніки. Основними ладами, які сформулювалися в історичному процесі є “мажор”, “мінор” та їх різновиди. Кожен лад має свої виражальні особливості, які використовуються в музиці для передачі змісту, характеру музики, створення особливої емоційно-почуттєвої атмосфери.

Не менш важливим засобом музичної виразності є гармонія, яка сприймається в тандемі з мелодією і несе певне психологічне та емоційне забарвлення, яке прагнув донести до слухача композитор. Гармонія показує стилістичні та жанрові характеристики звучання, збагачує тематизм твору та елементи фактури.

Всі інші засоби музичної виразності, такі як: ритм, темп, динаміка, тембр є характерними не тільки для музики, а й для інших видів діяльності людини. Проте вони також є допоміжними в творенні художнього забарвлення твору.

Завершальною складовою, що передбачає художнє інтерпретування є відчуття музичної форми – структурованої організації взаємодії елементів музичної мови, що розкриває художній зміст твору.

Музична форма кожного твору індивідуальна, але історично склалися і деякі загальні типи форм, які дозволяють втілити як прості, так і складні за образним змістом музичні ідеї. Форма створюється в єдності зі змістом твору, розгортаючись у часі. Вона

являє собою розвиток з певним ступенем інтенсивності. Її найпростіші елементи були започатковані ще у первісних зразках музичної творчості та відзначалися великою кількістю різновидів, особливостями розвитку музичного мистецтва, становленню певних жанрів та стилів у академічній та народній музиці. Тож, дотримання цілісності форми у процесі виконання твору допоможе майбутньому виконавцю донести зміст та власну інтерпретацію до слухача, тим часом як сам слухач буде без напруги сприймати почуту музику і малювати певну образну сферу в підсвідомості, що вкаже на те, що між першим та другим утвориться емоційний зв'язок.

Важливим для художнього трактування творів є зв'язок музики з контекстом. Це активно виражається в програмній музиці, адже в назві твору і схований той самий контекст всього твору. У випадку виконання непрограмної музики, студент повинен провести глибокий та цілісний аналіз обраного твору, в процесі якого разом з педагогом і буде знайдений цей самий зв'язок.

Є. Назайкінський виділяє три основні форми зв'язку музики з контекстом:

1. Опора на конкретне предметне і життєве оточення в передачі художнього сенсу. З цієї точки зору музика виступає як елемент більш цілого, а інформація міститься саме в усьому цьому цілому.

2. Конкретна будова музичного тексту несе в собі сліди певного ситуативного комплексу, наприклад діалогічність, звукове рівноправ'я та ін. Вони розгортаються паралельно, діють спільно, викликані життєвими обставинами, соціальними законами, традиціями, звичаями. А ось при перетворенні первинного жанру у вторинний, при перенесенні побутової музики в концертний зал, пам'ять про первинні ситуації виявляється важливим з художньої точки зору, змістовним, смисловим компонентом.

3. Музичний матеріал жанру в свідомості слухачів, виконавців, учасників комунікації вступає в міцний асоціативний зв'язок з жанровою ситуацією. І тоді, вже в інших обставинах і умовах, навіть в іншому історичному контексті, він починає виконувати функцію нагадування про первинні ситуації і викликати певні, забарвлені спогадами естетичні переживання [7].

Процес формування власної інтерпретації музичного твору є доволі важким та довгим. Майбутній вчитель музичного мистецтва повинен читати багато теоретичної літератури, брати участь в різноманітних методичних та педагогічних заходах. Студент має бути готовий в своїй майбутній педагогічній діяльності до пояснення особливостей музичної мови, стилю та форми музичного твору.

На початкових рівнях, студент може наслідувати певних виконавців, адже завдяки такому досвіду, він з часом винайде свій власний стиль. Головним має стати усвідомлення того, що не варто повністю наслідувати почуте, а починати шукати власну індивідуальність, спираючись на теоретичні знання та власні емоції, що допоможуть інтерпретувати будь-який художній твір.

Для формування уміння художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору необхідно створити певні **педагогічні умови**. На нашу думку, в процесі навчання гри на віолончелі студентів ЗВО вони є наступними:

а) варіативність організаційних форм, методів, прийомів навчання;

Варіативність методів і організаційних форм навчання не відразу була визнана необхідною в сучасній освіті. Ще Я. Коменський прагнув знайти єдиний метод, який відповідає єдиним законам людської природи, щоб навчання не вимагало б нічого іншого, крім “вправного розподілу часу, предметів і методу”. Тоді “все піде вперед так же ясно, як йде годинник з правильно врівноваженими вагами, так само приємно і радісно, як приємно і радісно дивитися на такого роду автомат, і, нарешті, з такою вірністю, яку тільки можна досягти в подібному майстерному інструменті”. З тих пір спроби знайти єдиний досконалий метод не припинялися. Однак паралельно міцніли і позиції прихильників варіативності. Основні причини, що обумовлюють варіативність, за словами М. Кларін, – це різноманіття навчальних (точніше, навчально-виховних) завдань, різноманітність елементів змісту освіти і видів навчального матеріалу, неоднозначність прояву закономірностей його засвоєння в залежності від індивідуальних особливостей студентів, їх стилю пізнавальної діяльності та безлічі інших чинників. Ідея багатоваріантності моделей життя і розвитку

освіти, її навчального процесу набуває все більшого визнання у всьому світі. Разом з тим ідея Я. Коменського реалізується в сучасній її інтерпретації в педагогічних технологіях, заснованій на об'єктивних закономірностях побудови педагогічного процесу. З'являється так звана технологія педагогічних методів, тобто технологія самої побудови навчального процесу, або технологія навчання.

Першим прикладом побудови дидактичних технологій стало програмоване навчання. Його характерними рисами є уточнення навчальних цілей і послідовна, поелементна процедура їх досягнення. Орієнтація всієї побудови навчального процесу на чіткі цілі привернула до програмованого навчання увагу педагогів у всьому світі. Розвиток технологічного підходу в освіті призвів до розуміння того, що варіативними повинні бути не тільки методи і прийоми як компоненти технології навчання, а й самі технології, які повинні залежати від дидактичних цілей, особливостей навчального матеріалу, учасників освітнього процесу та умов навчання.

Варіативність (іншими словами – різноманітність) дозволяє максимально прилаштувати навчання під індивідуальні особливості кожного студента. Варіативність форм навчально-пізнавальної діяльності повинна “враховувати такі умови: зміст, ступінь складності, характер навчального матеріалу (за способом навчальної діяльності); характер форм організації навчально-пізнавальної діяльності, їхнього поєднання та взаємодії; типологію студентів, яка визначається на основі рівня підготовленості, особливостей навчальної діяльності, а також їхніх здібностей; матеріальну базу; емоційно-психологічний стан учасників освітнього процесу” [2].

Другою педагогічною умовою формування художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва є **діалогічність як фактор художньо-педагогічного спілкування**. Забезпечення діалогової взаємодії між учасниками освітнього процесу – одна з домінуючих умов в процесі навчання мистецтва.

Довгий час в практичній педагогіці панував авторитарний стиль спілкування, при якому студенти беззаперечно мали приймати міркування і поради викладача як найбільш вірні, влучні, найдоцільніші. Ця практика взаємодії надто мало враховувала власну

думку студентів, їхні творчі підходи до осягнення мистецтва, відводячи їм, нехай і ненавмисно, роль підлеглих.

Практика навчання мистецтва нині вимагає докорінних змін у стилі спілкування між учителем і учнями. Навчальний процес в системі мистецької освіти можна визначити як певним чином організоване спілкування між тими, хто має високий рівень знань щодо мистецтва і тими, хто їх набуває. В результаті взаємодії тих, хто навчає і тих, хто навчається, відбувається пізнання, засвоєння і створення суспільно значущого мистецького досвіду. Від того, на яких засадах побудовано взаємодію, залежить успішність навчальної діяльності.

Основу діалогічного типу спілкування між учасниками освітнього процесу складають суб'єкт-суб'єктні стосунки. Міжсуб'єктний зв'язок відрізняється від суб'єкт-об'єктного тим, що педагог бачить в учневі унікальну особистість, яка спроможна продукувати цінності естетичного порядку, перетворювати їх, а не тільки засвоювати. Завдання досягнення діалогової взаємодії в процесі мистецького навчання реалізується в процесі забезпечення художньо-емоційного контакту між педагогом і вихованцем в процесі навчання; максимальної активізації художньої ініціативи студента; емпатійного психологічного усвідомлення викладачем внутрішнього світу вихованця.

Художньо-виконавський образ вбирає у себе досвід духовної діяльності свідомості студента щодо спілкування з музичним мистецтвом на основі “залучення суб'єктивної сфери індивіда до орбіти музичної діяльності” (Г. Тарасов). Цю педагогічну умову буде реалізовано, якщо “спрямувати емоційне та перцептивно-інтелектуальне осмислення творів мистецтва у річище активного процесу співтворчості викладача і студентів” (Ф. Бузоні, А. Моль, С. Фейнберг) [3].

Професійність підходу до створення художньо-особистісного діалогу передбачає широке використання засобів міміки, жести, педагогічної інтонації з метою розстановки необхідних навчальних акцентів. Свідома опора на навчальний діалог, використання техніки мистецько-особистісного спілкування несумісні із категоричністю. Викладач, як взірець для студента – майбутнього викладача, має

уникати монологічного способу викладання, значно ширше застосовуючи вирази “можливо по-різному”, ніж “тільки так”. Педагогічний артистизм, мовленнєва культура – це саме ті складові професіоналізму майбутнього учителя музичного мистецтва, що дозволять йому в майбутнього успішно реалізовувати завдання діалогічної взаємодії з учнями, уникати їх суто підпорядкованої, пасивної ролі, свідомо створювати і керувати розвитком навчальних ситуацій в процесі уроку таким чином, щоб вихованець проявляв ініціативу, відчував відповідальність за результати власного музичного розвитку.

Третьою педагогічною умовою формування художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва є **спонукання до самоорганізації творчих виконавських дій студентів**. Міра актуалізації творчих можливостей майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі створення індивідуальної інтерпретаторської концепції музичного твору безпосередньо відображає внутрішню активність, здібність до вольових зусиль, ініціативність, спрямовану на самообілізацію і максимальне розкриття власного ідеального “Я”. Здатність співвідносити свої можливості та індивідуальні особливості з характером та метою творчих педагогічних і виконавських завдань, ієрархічно їх систематизувати за ступенем актуальності й створювати на цій основі реальний методичний інструментарій у процесі художньо-педагогічної презентації твору для слухацької аудиторії слугує важливим механізмом стимулювання потреби студентів у творчій самореалізації. Музично-педагогічне самоуправління є багаторівневим процесом творчої самостійної діяльності студента, що протікає як безперервна зміна його внутрішньо-особистісних станів та професійно-важливих якостей; є цілісною конструкцією особистісного рівня, концентратом управлінських впливів, спрямованих на себе як суб’єкта педагогічного процесу, з метою приведення власної особистості у стан, необхідний для успішного виконання професійної діяльності (активності, ініціативності, самостійності). Це спосіб самоорганізації навчальної роботи з урахуванням максимально-ефективного використання творчих можливостей, здібностей і часу майбутнього вчителя музики.

Під час формування вміння художньо інтерпретувати твір, необхідно відштовхуватись від цілого *комплексу методів*, які сприятимуть цьому процесу. Також, варто пам'ятати, що виконавець повинен не тільки заглиблюватися в авторське відчуття певного образу, намагаючись якісно відтворити його в своєму виконанні, а й виявляти власне розуміння, переживання, почуття тощо. Така робота може бути успішною завдяки педагогічному втручання викладача, для якого головним завданням стане максимальна активізація виконавських можливостей студента, поштовх до самостійної творчої діяльності та невпинного комплексного розвитку, що необхідні для глибокого та осмисленого інтерпретування художнього замислу.

Методи, за допомогою яких відбувається інтерпретація музичного твору поділяються на:

- дидактичні (художній опис та пояснення, демонстрація художніх творів, ілюстративний показ словесних пояснень);
- наукові (герменевтичний);
- психологічні (метод співпереживання та емоційного впливу).

Художній опис та пояснення різноманітних явищ природи та мистецтва є важливим в процесі інтерпретації. Насамперед, викладачі разом зі студентами вдаються до певного художнього опису у вигляді усного або письмового розтлумачення свого власного бачення образу. Теж саме можна віднести й до опису цілого музичного твору, де музичні поняття перекладаються на вербальну мову. Так, якщо майбутній вчитель музичного мистецтва намагається більш глибоко та старанно розкрити художній зміст твору, то він почне використовувати для опису різні засоби, в тому числі шукати емоційно-психологічні характеристики, проводити аналогії з суміжними видами мистецтва [5, с. 62].

Великий композитор та піаніст С. Рахманінов ставить художнє розуміння твору на перше місце інтерпретації: “Пристаючи до вивчення нового твору, надзвичайно важливо зрозуміти його загальну концепцію, необхідно спробувати проникнути в основний задум композитора, сформувані правильне уявлення про твір, як про єдине ціле” [16].

Пояснення ґрунтується на окремому принципі та розкриває змістовні складові художнього образу, показує зв'язки між подіями, наразі відомими фактами або явищами. Найпоширенішими видами пояснення є казуальне та генетичне.

Казуальне полягає у знаходженні причин, через які в процесі розучування твору, виконання є не завжди вдалим. Педагог повинен спокійно пояснити, як більш доречно використовувати прийоми художньої інтерпретації, окремої техніки тощо.

Генетичне пояснення розкриває взаємне існування дій та причин, що спонукали до цих дій, що зумовили перехід застарілих явищ у більш сучасні [12].

Демонстрація художніх творів необхідна для того, аби показати студенту зразок того виконання, до якого він і прагне. В цьому випадку, викладач повинен сам добре орієнтуватися в творі, вміти виконувати його на високому художньому рівні. До того ж, доречним буде слухання виконання твору видатними діячами мистецтва. Г. Падалка вбачає певний сенс в цій самій демонстрації: “Аби задати студенту орієнтир мистецького пошуку, необхідно наочно відтворити образ, який він прагне осягнути” [19].

Не менш важливим методом інтерпретації є *ілюстративний показ словесних пояснень*. Він дає можливість інтерпретатору сприймати твір не повністю, а фрагментарно. Таким чином, для доведення власних висловлювань, викладач знову ж таки використовує демонстрацію музичного твору, що має відповідати не тільки художнім, а й естетичним критеріям [17, с. 76].

Серед наукових методів, найбільш вживаним є *герменевтичний* (від грец. ἑρμηνευτική “мистецтво тлумачення”), адже він об'єднаний не лише з виконавським, а й з вербальним трактуванням. В цьому методі, предметом виступає саме музичний твір, який інтерпретується студентом-виконавцем. На основі комплексу набутих знань, герменевтичний метод виступає допоміжним чинником в розтлумаченні правил та окремих теоретичних аспектів. Тут активну роль відіграють такі явища, як: порівняння та зіставлення, проникнення в зміст твору шляхом переживання, особисте уявлення про ідеальний зразок виконання заданого музичного твору. Також, цей метод можна охарактеризувати такими

ознаками: розуміння та об'єктивна оцінка змісту твору; духовний зв'язок педагога зі студентом в процесі художнього трактування твору [11, с. 121].

Наступними методами є психологічні. Так, метод *співпереживання* є одним цілим з сприйманням, емоційною сферою та почуттями людини. Маючи предметний характер, цей метод пов'язаний з різноманітними музичними явищами та образами. Цей метод досліджувався багатьма культурними діячами: Г. Падалкою, О. Апраксіною, О. Ростовським та іншими. Співпереживання відбувається на основі набутого культурного та життєвого досвіду. Зазвичай, інтерпретатор переживає саме ті явища, які суміжні з його інтересами й мають для нього особливе значення. Під час цього процесу втілюється єдність емоційних, чуттєвих, логічних та мисленнєвих складових. Тож співпереживання носить індивідуальний характер, а осмисленість та залучення глибокої емоційної сфери доповнює музичний твір. Тому, для розвитку співпереживання, студент повинен слухати багато різної музики, ходити на вистави в оперний театр та на різні культурні заходи. Це допоможе “розбудити” емоційну сферу, активізувати моторні, вегетативні та психічні процеси.

Співпереживання є найвищим проявом психологічних особливостей людини, що в подальшому має виключно позитивний вплив на ставлення до явищ музичного мистецтва, що не лише пізнаються, а й перетворюються в особисті цінності. На думку О. Ростовського, важливо, щоб естетичне переживання музики приносило не тільки насолоду своїм учням, а й допомагало усвідомлювати та відстоювати ідеали прекрасного [17].

Важливим є *метод емоційного впливу* зі сторони педагога. Адже для формування явища інтерпретації, вчитель повинен сам вміти інтерпретувати, мати власне бачення твору. М. Румер стверджував, що під час виконання музичного твору, вчитель має не лише зосереджувати увагу на поглядах студентів, а й відчувати кожен з них. Адже саме завдяки цьому і відбувається процес емоційного впливу на свідомість виконавця. Так, розвиток вміння інтерпретування буде розвиватися за допомогою слова, жестів, міміки вчителя, який таким чином буде показувати своє власне

ставлення до всього процесу. До того ж, педагог повинен бути компетентним в багатьох показниках, мати високі інтелектуальні та художньо-емоційні уявлення та пам'ятати про те, що цей метод активно застосовується з комплексними методами навчання в цілому. О. Олексюк впевнений, що такий метод матиме позитивні наслідки лише в тому випадку, якщо у педагога та студента буде присутній емоційний зв'язок, побудований на дружбі та довірі [10, с. 118].

Варто пам'ятати, що саме емоції викликають почуття, що в свою чергу виступають для майбутніх вчителів музичного мистецтва стимулом пошуку нових знань про закономірності розвитку всього музичного мистецтва. Тож, якщо викладач буде використовувати переважно позитивні емоції, то студент буде відчувати новий енергетичний спалах та бажання до плідної роботи, аби повністю осягнути художній твір та донести до слухача його красу та колорит.

В протилежному випадку, студент закриється в собі, буде невпевненим та не матиме бажання вносити особистісне бачення в твір, адже він не відчуватиме підтримки з боку викладача, що просто недопустиме під час формування вміння художньої інтерпретації.

Формування уміння художньо-педагогічної інтерпретації в процесі навчання гри на віолончелі студентів ЗВО відбувається поетапно. Перший етап – інформаційно-евристичний – присвячений збільшенню активності, зацікавленості студентів, формування в них установки на сприйняття творів мистецтв різних видів, стилів та жанрів, проблемний виклад навчального матеріалу, проведення бесід, дискусій, діалогів тощо. Названі методи забезпечують динамічний характер навчального процесу, що є поштовхом для розвитку в майбутніх учителів музичного мистецтва емоційної чутливості, основи естетичного сприйняття творів мистецтв, сприяє нагромадженню асоціативного фонду.

Другий – операційно-інтегрований – етап передбачає збагачення у студентів-віолончелістів досвіду художнього спілкування з творами мистецтва, виховання естетичного ставлення до творів мистецтва і подальшого формування загально педагогічних, спеціальних та узагальнених умінь, пов'язаних з художньо-педагогічною інтерпретацією музичного твору. Діяльність спрямовується на "озвучування" слухової моделі" музичного твору та інтеграцію її з

іншими творами мистецтв, опановуються різні типи інтерпретацій: виконавська, художньо-змістова, асоціативно-візуальна, інтегральна. Серія виконавських прийомів (живе виконання, художній вплив, контактано-дистанційне спілкування, переведення уваги, асоціативні зв'язки), а також творчі завдання, вправи, використання методів художньо-виражального й інтонаційно-виразного (що передбачав оволодіння прийомами виразного виконання твору та мовленнєвою технікою) сприяють створенню локальної і широкої форм художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору.

Третій – інтерпретаційно-презентативний – етап передбачає реалізацію знань і вмінь художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору в умовах, наближених до педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. На цьому етапі студенти мають діяти самостійно, створюючи і реалізуючи художньо-педагогічну інтерпретацію музичного твору в концертних виступах, на заняттях з практики, залучатись до ораторської діяльності, з подальшим розвитком набутих узагальнених умінь (вести дискусії, диспути, дебати і т. д.).

Розглянемо роботу над художньо-педагогічною інтерпретацією Прелюдії Й. С. Баха (Сюїта № 1 Соль мажор для віолончелі соло). Сюїти створювались і до Баха, але композитор епохи бароко став справжнім новатором у цьому жанрі. Його поліфонічне мислення дозволило вивести побутові танці на новий рівень. Бах представив сюїти для оркестру, для клавіру, а також для таких сольних інструментів, як віолончель і флейта, для скрипки написані сольні сонати і партити. Партита – це один із різновидів концертної сюїти. Для партити характерна вільна послідовність танцювальних частин, їх кількість визначає автор. Перша збірка сюїт Й. Баха вийшла в 1731 році.

На початку роботи, студент виконує твір під контролем викладача, який в свою чергу робить певні пояснення стосовно проблемних місць. Відбувається перевірка знання нотного тексту, метроритмічних та темпових особливостей, наявність розуміння цілісної концепції твору. Для перевірки цих знань задіюється бесіда, в процесі якої студент показує свою загальну обізнаність та розуміння шляхів подолання технічних складнощів. Результати

бесіди є також підґрунтям для аналізу проблемних місць та пошуку шляхів їх вирішення.

Далі починається робота над деталями, яка є цікавою, адже знаходяться все нові й нові елементи, які прикрашають виконання даного твору. Долаються складнощі, які могли б загальмувати розкриття цілісної концепції.

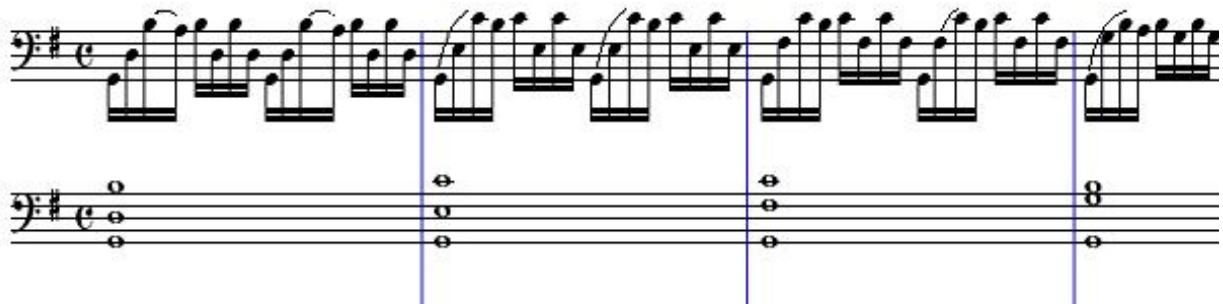


Рисунок 2.1

У перших тактах Прелюдії (рисунок 2.1) звертають на себе увагу секундові інтонації h-a-h і c-h-c, побудовані на співі другого устою мажорної терції g-h основної тональності Сюїти соль мажор. Вже з перших чотирьох тактів першої частини першого шестисюїтного циклу композитор замість устоїв міксолідійського ладу g-d-G, що утвердилися в середньовічній свідомості європейців протягом багатьох століть і близького музичному розумінню сучасників, вводить інтервал великої терції (g-h) як ознаку мажорного способу нового ладового мислення. Звуковисотне інтонування секунд, що обрамляють другий устій тоніки, має для виконавця особливе значення. Нота сі віолончельної партії, подібно до хамелеону, змінює свою функцію від першого такту до четвертого, надаючи забарвлення тоніки (такт 1), то субдомінанти (такт 2), то домінанти (такт 3) та знову тоніки (такт 4), затверджуючи формулу гармонічного взаємозв'язку T – S – D – T, випереджаючи гармонію мажоро-мінорного ладу віденських класів.

Нарешті, у такті 5 нота сі квінту субдомінанти мінора (див. рисунок 2.2).



Рисунок 2.2

Щодо музичної ідеї Прелюдії, то вона являє собою свого роду увертюру до танцювального шестичастного сюїтного циклу, що знайомить виконавця та слухача з особливостями звуковисотного інтонування в системі мажоро-мінорного мислення. Кульмінація приходить на домінанту, що завершує налаштування Прелюдії на тональність соль мажор аплікатурним прийомом баріолаж (такти 31-41). Побудований на чергуванні звуків інтервальної структури ладу, він готує перехід домінанти в тоніку соль мажору.

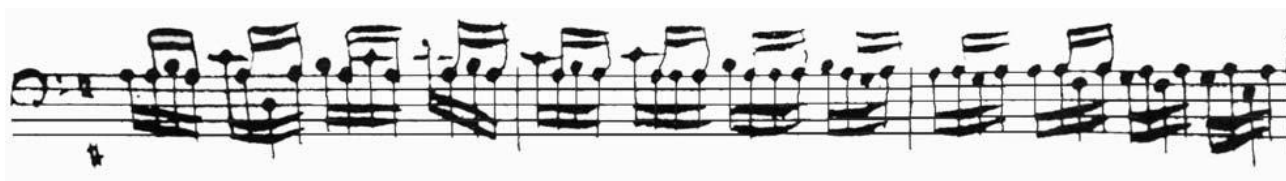


Рисунок 2.3

Музичний сюжет Прелюдії та всіх танців Сюїти будується довкола терції тонічного тризвуку основної тональності соль мажор. На цю її особливість звернули увагу ще П. Казальс та Д. Алексанян (див. Рисунок 2.4). Їхня редакція включає штрихові варіанти, що важко читаються. Тому, мабуть, ліга на три ноти, що поєднує секунди перших тактів, і виявилася багатьма виконавцями так і непрочитаною. Ліга загубилася у штрихових варіантах. Один зі звукозаписів зберіг виконавське трактування П. Казальса.

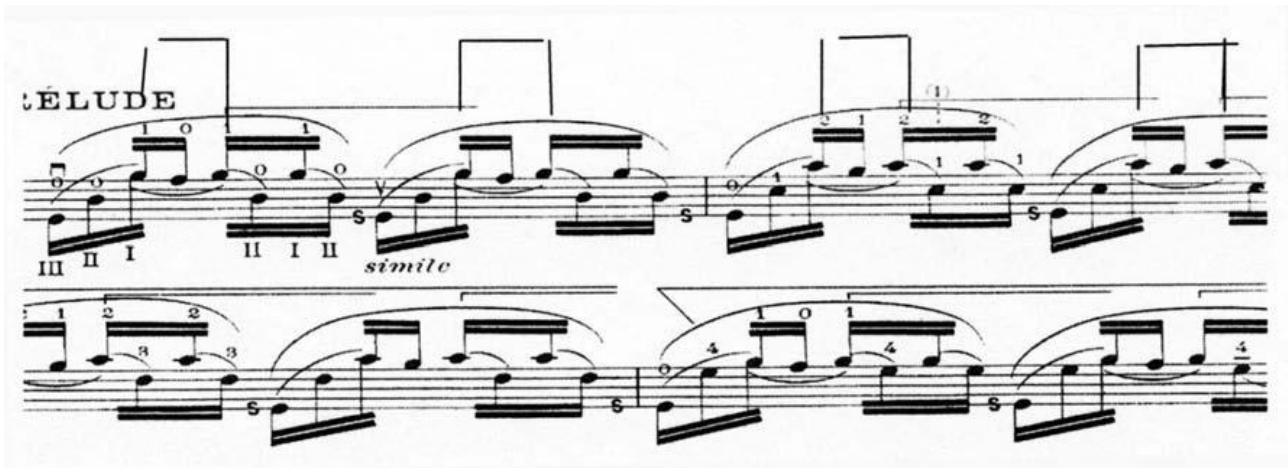


Рисунок 2.4

Ефект нашарування гармоній створюється особливістю звуковидобування смичкового виконавства початку XVIII століття. “Роздільний” штрих *non legato* тих років це не сучасне діташе, а “бахівський штрих” Фріца Крейсlera. Авторська артикуляція, виконана бахівським штрихом, забезпечує накладання домінантової гармонії (a-[fis]-d) на тонічну (G-d-h).

Основна робота у цьому творі – це робота над звуком, який має передавати стилізацію епохи бароко. Для усвідомлення штрихових особливостей можна грати по відкритих струнах цілим смичком і його частинами. При виконанні акцентів потрібно задіювати зап’ясток правої руки і слідкувати за технічною та почуттєвою однаковістю у виконанні акценту на протязі твору, а також дотримуватись неперервного звучання мелодії.

Після цього відбувається робота над сукупністю засобів музичної виразності, а саме: над інтонуванням, акустичними та тембровими особливостями інструменту, артикуляційною виразністю та фразуванням. Під час цієї роботи виявляється потреба студента до відтворення закладеного в твір музичного образу в його художньому контексті. Він озвучує свої думки, описує образи, які виникають в його свідомості, а також вдається до пошуку тактильних відчуттів, які б зробили цей твір більш глибоким та осмисленим у сприйнятті слухачами. Звертається увага на можливість використання обережного невеликого *rubatto*.

Паралельно проводиться робота над фразуванням, визначенням кульмінаційних моментів. Також окрему увагу необхідно звернути на динамічні відтінки.

Завершивши роботу над деталями твору, можна перейти до вирішення основного завдання, а саме – звукового втілення власного уявлення художнього образу твору. Перед виконанням твору бажано створити умови для вербалізації студентом думок, настроїв та почуттів які він прагне донести до слухача. Таке промовляння змісту твору допомагає цілісності і усвідомленості виконання. Важливим в подальшому є адекватне оцінювання звукового результату та уявного ідеалу твору. Для глибшого осягнення образного змісту музики, студент мусить поглиблювати свої знання з суміжних видів мистецтва: відвідувати театри, галереї, концерти, слухати різноманітних виконавців. Для вільного самопочуття студента в умовах публічного виконання, рекомендується більше виступати, приймати участь в різноманітних творчих заходах.

Таким чином, інтенсивному навчання студента сприяє діалектична єдність дотримання логіки викладання окремого предмету в системі інших дисциплін, які через міжпредметні зв'язки формують професійне понятійне мислення майбутнього викладача музичних дисциплін. Сформованість умінь художньо-педагогічної інтерпретації є одним з основних показників успішності професійної освіти майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виконавське трактування музичного твору майбутнім вчителем музичного мистецтва полягає у пошуку найрізноманітніших інтонаційних можливостей під час роботи з нотним текстом. Багатогранність процесу інтерпретації вимагає опори на створення індивідуальних художніх образів та індивідуалізацію сприймання. В умовах інтерпретації мистецького твору художній образ стає основою сприйняття, аналізу, виконання, тлумачення, що знаходить прояв у виконавській та педагогічній діяльності.

Педагогічними умовами формування умінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі навчання гри на віолончелі є:

– забезпечення варіативності організаційних форм, методів, прийомів навчання (направлена на максимальне налаштування освітнього процесу під індивідуальні особливості кожного студента);

– забезпечення діалогічності як фактора художньо-педагогічного спілкування (спрямовує емоційне та перцептивно-інтелектуальне осмислення творів мистецтва у річище активного процесу співтворчості викладача і студентів);

– спонукання до самоорганізації творчих виконавських дій студентів (відображає внутрішню активність, здібність до вольових зусиль, ініціативність, спрямовану на самообілізацію і максимальне розкриття власного ідеального “Я”).

Уміння художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору найбільш ефективно формуються за допомогою проблемного викладу навчального матеріалу; проведення бесід, дискусій, діалогів; демонстрації, порівняння, ілюстрації; прийомів художньо-виражального й інтонаційно-виразного виконання твору та використання мовленнєвої техніки (педагогічний артистизм, емоційність викладення матеріалу, використання стилістичних художніх зворотів та гумору усвідомлене використання елементів впливу “другого плану”: жести, міміка, ритм мови, інтонації та ін.).

Перелік використаних джерел

1. Баренбойм Л. А. Питання фортепіанної педагогіки і виконавства. Л. : Музика, 1969. 289 с.
2. Буцяк В. І. Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих навчальних закладах на основі історико-стильового підходу [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання ; [наук. керівник Афанасьєв Юрій Львович] ; Рівненський держ. гуманіт. ун-т. К., 2003. 20 с. Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6036/Butsyak.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
3. Ван Лу. Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики [Текст] : дис. ... доктор філософії : 014 Середня освіта. Музичне мистецтво [наук. керівник Реброва Олена Євгенівна] ; Південноукраїнський нац. пед. університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2020. 290 с. Режим доступу : <https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2020/lu/dis.pdf>

4. Гильманов С. А. Профессиональная специфика понятийного мышления. *Образование и наука*. vol. 19, no. 9, 2017, pp. 32-51. Режим доступу : <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-9-32-51>
5. Гуренко Є. Г. Проблеми художньої інтерпретації: філософський аналіз. Новосибірськ : Наука, 1982. 256 с.
6. Котляревська О. І. Варіативний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування: кандидат мистецтвознавства : 17.00.03. К., 1998. 180 с.
7. Назайкинский Е. В. “Стиль и жанр в музыке” М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 248 с.
8. Нейгауз Г. Г. Про мистецтво фортепіанної гри. М., 1982
9. Нейгауз Г. Г. Размышления, воспоминания, дневники. М. : Сов. композитор, 1975. 528 с.
10. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. К. : КНУКІМ, 2006. 188 с.
11. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К. : Освіта України, 2010. 274 с.
12. Питання фортепіанної педагогіки та виконавства. Зб. наук. статей / під ред. А. Й. Корженевського. К. : Музична Україна, 1981.
13. Полатайко О. М. Система теорій розуміння та інтерпретації художніх творів у фаховій підготовці майбутніх вчителів мистецького профілю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*. 2018. Вип. 24. С. 12-17. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2018_24_5
14. Полатайко О. М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2010. 20 с. Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/9937/Polataiko.pdf?sequence=1>
15. Ражніков В. Г. Діалоги про музичну педагогіку. М. : ЦАПІ, 1994. 141 с.
16. Рахманінов С. Літературна спадщина. У 3 т. Т. 1. Текст. М. : Рад. композитор, 1978. 648 с.
17. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2011. 640 с.
18. Синчук І. В. Шляхи реалізації міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків на уроках теоретичного навчання. Режим доступу : <http://cpllas.cv.ua/?p=1778>
19. Соколов Н. Теория стиля. М. : Искусство, 1968. 224 с.
20. Сунь Пенфей. Формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва в процесі фахової підготовки учителів музики. [Текст] :

автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання ; [наук. керівник Шип Сергій Васильович ; Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Київ, 2018. 20 с. Режим доступу : http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/21161/Sun_Pengfei.pdf?sequence=1

21. Томський І. А. Творча інтерпретація музичних творів. *Сучасні проблеми науки та освіти*. 2014. № 1.
22. Холодная М. А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. М. : Изд-во Институт психологи РАН”, 2012. 288с. https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper_20247680.pdf
23. Шульгіна В. Д. Національна освіта в Україні в умовах розвитку процесів глобалізації. *Наук. часопис НПУ імені М. Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. пр. К. : НПУ, 2004. Вип. 1 (6). С. 21-25.
24. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутніх вчителів. Київ, 1996. 172 с.
25. Щолокова О. П. Особливості підготовки студентів-магістрів у системі мистецької освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : наук.-метод. журнал. № 4. Львів, 2004. С. 151-158.

Олена Матвієнко, Тарас Олефіренко

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Життя людини за своїм наповненням суттєво відрізняється у мирний і воєнний час, що проявляється у ставленні особистості до самої себе, до інших людей, до навколишнього. На відміну від мирного часу, коли особистість може вибудовувати середні та далекі перспективи, планувати своє майбутнє, в умовах війни зростає фактор невизначеності, який має значний вплив на смисложиттєву сферу особистості.

Війна становить серйозну загрозу життю і здоров'ю дітей. За даними ООН та ЮНІСЕФ на кінець березня Україну покинуло