

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ



Хрестоматія для мистецьких закладів вищої освіти. Том I, препринт.

Опубліковано: Lambert Academic Publishing. Copyright © 2024 Dodo books Indian Ocean Ltd ICBN: 978-620-7-65295-2.

До хрестоматії увійшли тексти харківських та київських музикантів, педагогів та психологів. Тематика їх відповідає програмі навчальної дисципліни «Професійно-педагогічні технології в музичній освіті», яка викладається у творчих ВНЗ України.

Укладач хрестоматії Євгеній Воропаєв, кандидат психологічних наук, доцент кафедри оркестрових інструментів Харківської державної академії культури. Рецензенти: Ігор Гайденко, композитор, кандидат мистецтвознавства, доцент, зав. кафедри оркестрових інструментів Харківської державної академії культури та Володимир Черненко, кандидат філософських наук, доцент кафедри суспільних наук Харківського національного університету мистецтв імені І.П. Котляревського.

Зміст

Колектив авторів	5
Від укладача	6
Психолого-педагогічні аспекти мистецької діяльності	7
<i>Воропаєв Євгеній</i> Співвіднесення ієрархічної моделі потреб Абрахама Маслоу та ціннісно-смислової сфери митця	9
Інтродукція	9
«Піднесене і земне»: спонукальні сили митця	11
Теорія «Z»: потреби особистостей, які мають досвід трансцендування.	11
Потреба в самоактуалізації: реалізація своїх цілей, здібностей; розвиток власної особистості	12
Естетичні потреби: гармонія, порядок, краса.	13
Пізнавальні потреби: знати, вміти, досліджувати.	14
Потреба у повазі: досягнення успіху, схвалення, визнання.	14
Потреба у приналежності та коханні.	15
Потреба безпеки: почуття впевненості, порятунку від страху та невдач, досягнення комфорту.	17
Фізіологічні потреби: втамування голоду, спраги, захист від холоду, придатне для дихання повітря, достатній сон, відсутність болю...	18
Висновки	19
Література	20
<i>Воропаєв Євгеній</i> «Зоряна хвороба» в артистичному середовищі.	
Психолого-педагогічні аспекти	22
Актуальність	23
«Зухвалість до слави»: літературно-історичний огляд	24
Психологічні інтерпретації «зірковості»	28
Підсумки	33
Перспективи подальших досліджень	35
Література	36
<i>Воропаєв Євгеній</i> Дослідження ціннісно-смилових орієнтирів артистичної богеми у творчих ВНЗ Харкова	37
<i>Завгородня Олена</i> Становлення художника	41
Рис. Акмеологічна модель художньо обдарованої особистості	52
Висновки	56
Література	58
<i>Завгородня Олена</i> Катерина Білокур	59
Література	72

Черненко Володимир Василь Стус: поезія, етичний дискурс	74
Література	82
Імпровізація – найдавніший спосіб музикування	83
Воропаєв Євгеній Клас імпровізації на фортепіано. Перші кроки	84
Додаток. Зведена таблиця можливих трансформацій теми	92
Гайденко Ігор Від музичної імпровізації до формування творчих установок	94
Гельфгат Гаррі Імпровізація на фортепіано. Програма	102
Пояснювальна записка	102
Методичні вказівки	103
Підготовча група та перший клас	106
Теми, що вивчаються учнями на уроках за спеціальністю, ритмікою та сольфеджіо	106
Імпровізаційні вправи	106
Другий клас	108
Імпровізаційні вправи	108
Третій клас	110
Імпровізаційні вправи	110
Четвертий клас	112
Імпровізаційні вправи	112
П'ятий клас	113
Імпровізаційні вправи	114
Шостий клас. Імпровізаційні вправи	115
Сьомий клас. Імпровізаційні вправи	115
Восьмий клас. Імпровізаційні вправи	116
Список літератури, що рекомендується	117
Основна література	117
II. Додаткова література	119
Чуриков Віктор Підготовка імпровізації для концертних виступів	121
Вправи «Підхід» вступними звуками	123
Побудова майбутнього імпровізаційного хорусу з передбаченням кульмінації та завершенням соло	129
Практичні рекомендації	130
Література	131
Шляхи оптимізації музично-педагогічного процесу	132
Воропаєв Євгеній Дитина з особливими освітніми потребами за фортепіано	133
Підсумки	137
Література:	138
Бучинська Ганна, Воропаєв Євгеній Медіапедагогіка мистецтва: мотивування навчання в умовах війни та соціальних катаклізмів	139

Висновки	142
Література	143
<i>Гайденко Ігор</i> Досвід створення музичного кліпу з використанням дистанційних методів	144
Висновки	146
<i>Гайденко Ігор</i> Досвід оркестрування в програмному комплексі Steinberg Dorico	148
Висновки	155
Література	157
Сучасні навчальні технології	158
<i>Воропаєв Євгеній</i> Дитяча театральна спільнота: призначення, проблеми, досвід розбудови	159
<i>Воропаєв Євгеній</i> Варіативність навчальної мотивації у педагогіці дитячих творчих колективів	166
<i>Жирова Олена, Воропаєв Євгеній</i> Роздуми про дитячий театр	181
<i>Жирова Олена, Воропаєв Євгеній</i> Дитяча театральна студія і Школа діалогу культур: точки збігання педагогічних підходів	187
Література	191
<i>Воропаєв Євгеній</i> Школа діалогу культур та позашкільна мистецька освіта: відмінності та подібності у підходах та методах викладання	193
<i>Литовський Веніамін</i> Художня творчість дітей та підлітків як основа побудови Школи діалогу культур	200

Колектив авторів

Бучинська Ганна, заступник директора з навчально-методичної роботи, викладач КЗ «Пісочинська школа мистецтв “АРТ НОВА” Пісочинської селищної ради Харківського району Харківської області» (Харків, Пісочин)

Воропаєв Євгеній, кандидат психологічних наук, доцент Харківської державної академії культури, керівник Зразкового художнього дитячого театру «Візаві» КЗ ЦДЮТ №7 (Харків)

Гайдено Ігор, композитор, кандидат мистецтвознавства, доцент, зав. кафедри оркестрових інструментів Харківської державної академії культури

Гельфгат Гаррі, 1932-2013 рр., український піаніст та педагог (Харків – Тель-Авів)

Жирова Олена, заступник директора з навчально-виховної роботи КЗ «ЦДЮТ №7 Харківської міської ради» (Харків)

Завгородня Олена, доктор психологічних наук, старший дослідник, головний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Литовський Веніамін, 1951–2019 рр., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Черненко Володимир, кандидат філософських наук, доцент кафедри суспільних наук Харківського національного університету мистецтв імені І.П. Котляревського

Чуриков Віктор, Заслужений діяч мистецтв України, професор кафедри «Музичне мистецтво естради та джазу» Харківського національного університету мистецтв імені І.П. Котляревського

Від укладача

Говорячи про сучасні технології навчання, часто звертаються до комп'ютерних програм, які справді мають бути освоєні виконавцем, композитором, педагогом, керівником творчого колективу. Але є технології одноразово і традиційні й надсучасні: так, імпровізація є найдавнішим типом музикування, та сьогодні у музикантів є нагальна потреба в оволодінні цим мистецтвом заново.

Для експрес-ознайомлення перелічимо основні розділи хрестоматії:

- *Психолого-педагогічний*, де будуть підійматися «вічні» екзистенційні проблеми становлення музиканта, етапів його життя та творчості, набуття особистісної та професійної зрілості

- *Імпровізація*: у розділі представлені методики, педагогічні підходи, а також роздуми харківських музикантів про роль цього мистецтва у сучасній музичній педагогіці

- *Шляхи оптимізації музикального процесу*. Тут говоритиметься про комп'ютерні програми, про дистанційне навчання, про сучасну інклюзивну освіту тощо

- *Сучасні навчальні технології*. Розділ знайомить читача з педагогічними системами, аналоги яких важко знайти в історії (хоча, як відомо, немає нічого нового на землі). По-перше, це модель «школа-театр», яка тільки проходить свою перевірку практикою, іноді породжуючи цікаві результати. По-друге, це проєкт Школи діалогів культур, автори якої – українські педагоги та дослідники. ШДК має у своїх межах художній проєкт, евристичний потенціал якого є актуальним для педагогіки мистецтва.

Перед кожним розділом буде вказано: які саме теми програми дисципліни «Професійно-педагогічні технології в музичній освіті» будуть висвітлені в ньому, також буде дано коротку характеристику текстів, що розміщені в ньому.

Психолого-педагогічні аспекти мистецької діяльності

У розділі буде розміщено статті для поглибленого вивчення наступних тем програми навчальної дисципліни «Професійно-педагогічні технології в музичній освіті»:

- Знайомство з предметом курсу. Професійно-педагогічні технології в музичній освіті як найважливіша складова підготовки майбутнього педагога-музиканта. Професійне та етичне у вихованні служителя муз: цінності, на яких ґрунтується спроможність музиканта.

- Психологічні аспекти музично-виконавської діяльності. Особистість митця. Роль мотивації, темпераменту, інтелекту й емоційного вираження у творчій діяльності музиканта-інструменталіста. Гендерні аспекти педагогіки мистецтв. Психолого-педагогічні технології розвитку мотиваційної й емоційно-почуттєвої сфер особистості майбутнього музиканта-інструменталіста.

- Основні етапи формування творчої особистості майбутнього музиканта-інструменталіста. Алгоритм виховання артистичних здібностей.

Статтю «Становлення художника», присвячену проблемі досягнення митцем акме (високого рівня майстерності, внутрішньої інтеграції, осягнення свого покликання, творчої самовіддачі) люб'язно надала Олена Завгородня, київська поетеса, а також доктор психологічних наук, старший дослідник, головний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ). Крім того, у збірці розміщений її психологічний начерк про Катерину Білокур. У цій роботі насамперед розкрито особистісні властивості художника як такого, вона задає «планку» ціннісних орієнтацій митця.

Роздуми про сутність митецького світовідчуття продовжено у статті про видатного українського поета Василя Семеновича Стуса; її надав український композитор та кандидат філософських наук, доцент кафедри суспільних наук Харківського національного університету мистецтв імені І.П. Котляревського Володимир Черненко.

У статтях кандидата психологічних наук, доцента Євгенія Воропаєва порушуються питання мотивації художньої діяльності та психолого-педагогічних «перекосів» у вихованні й професійній діяльності музикантів – як юних, так і зрілих.

Співвіднесення ієрархічної моделі потреб Абрахама Маслоу та ціннісно-сислової сфери митця

Інтродукція

Результативність творчого шляху артиста багато в чому визначають цінності та сенси, які ставлять перед ним його вчителі, глядачі, колеги, «дух часу», а також він сам. Ці детермінанти можуть бути усвідомлені самим художником і побудовані в ієрархію, а можуть діяти приховано, то допомагаючи, то заважаючи становленню та вдосконаленню його професіоналізму. Про кристалізацію суб'єктності художника, уточнення її орієнтирів часто говорять видатні майстри сцени: так, у театральній системі «переживання» сформульовано «понад-надзавдання артиста», яке допомагає зрозуміти актору «що йому Гекуба, що він Гекубі, щоб про неї ридати...». Понад-надзавдання виховує ціннісно-сисловий «каркас», який, на думку психологів, стає найважливішим компонентом акторських здібностей, джерелом творчої енергії та виникнення феномену сценічної привабливості [4, с. 5-14].

Але багаторічний експеримент, який проводиться автором у творчих ВНЗ Харкова, дитячих та юнацьких художніх колективах регіону, показує, що ступінь усвідомленості детермінант власної сценічної діяльності недостатній – як у юних, так і у зрілих служителів муз. Формуванню продуктивного понад-надзавдання не приділяється достатньо уваги й в навчальному процесі, тому воно часто обмежується життєвими уявленнями, часом примітивізується, характеризується конфліктністю та завищеністю вимог; респонденти проведених тестувань приймають бажане

за дійсне, демонструють психологічні негаразди, багато в чому пов'язане з дисонансами у власному світогляді [2, с. 26; 3].

Матеріалом статті стане досвід, отриманий у психолого-педагогічному експерименті, започаткованому автором у 2002 році у формі дисертаційного дослідження та продовженого у 2011 році групою ентузіастів як діяльність, спрямована на пошук та апробацію методів удосконалення артистичної виразності. Найважливішим предметом вивчення було те, яким чином цілі, цінності, сенси, настанови, мотиви, спрямованість митців відбиваються на їх творчих успіхах, професійному зростанні, яке в мистецтві актуальне і для школяра, і для майстра.

Теорія мотивації Маслоу, за допомогою якої буде структурований отриманий у дослідженні матеріал, обрана тому, що вона створена в річище гуманістичної психології, яка співзвучна і науковому уподобанню автора статті та загальній атмосфері художньої творчості. Але нагадаємо, що популярна піраміда потреб – це дуже спрощена схема ідей психолога. Тому ми будемо спиратися на його модель «Рівні організації у відношенні до інших ієрархічних перемінних», представлену в роботі [5], де Маслоу дає своє трактування теорій мотивації «Х», «Y» та «Z». Як відомо, автор робіт у галузі лідерства, Д. Макгрегор, назвав уявлення авторитарного керівника стосовно працівників передумовами теорії «Х», а уявлення демократичного керівника – передумовами до теорії «Y». Співвідносячи його ідеї зі своїми, Маслоу розташував «Y» напередодні рівня, де виявляються особистості, що самоактуалізуються (модальний рівень особистісного розвитку «Y»-людини – «рівність незрілих», тоді як для самоактуалізації характерні «здоров'я і зрілість»). Тоді теорія «Х», на думку Маслоу, відноситься до людини, зосередженої на своїх найпростіших потребах, зайнятого «виживанням».

Надзвичайно для нас важлива теорія «Z» (не плутати її з пізнішою однойменною теорією У. Оучі), яка вивчає *трансцендерів* – людей, орієнтованих на метапотреби, буттєві цінності, у житті яких велику роль

грають пікові переживання. Без цього мотиваційного поверху, відсутнього в популярній піраміді, ми не зрозуміємо спонукальні сили релігійного мистецтва.

Нижче будуть представлені параграфи з конспективними формулюваннями детермінант художньої творчості, які, на думку автора, співвідносяться з тим чи іншим осередком ієрархії американського психолога-гуманіста. Більш розгорнута аргументація представлена в роботах, з якими можна ознайомитися, пройшовши за посиланнями. Особливо будуть виділені деякі центральні категорії естетики (*мімесис*, *катарсис*, *гра*, *аполлонічне*, *діонісійське*, *карнавальна сміхова культура*, *екстаз-натхнення*) які, як буде показано, пронизують усі поверхи ієрархії.

«Піднесене і земне»: спонукальні сили митця

Теорія «Z»: потреби особистостей, які мають досвід трансцендування.

Ряд дослідників наголошують на містеріальних джерелах художньої творчості, вчені співвідносять художнє – з метафізичним досвідом та утвердженням етичних основ буття [4, с. 6]. Ореол трансценденції завжди огортав і процес художньої творчості, яку розуміють як осяяння. Платон у діалозі «Іон» стверджує, що артист творить у стані *екстазу*, несамовитості; філософу вторять мистецтвознавці та самі автори, розповідаючи про «муки творчості» і позамежні джерела натхнення... Все це зближує митця і «пікера» Маслоу – «сумного – люблячого – сповненого муки», схильного до метажаლობ.

Мімесис у такому контексті можна розуміти так: Платон вважав, що гарний художник наслідує вічним, ненародженим та незримим ідеям – формам реальності, які осягаються виключно розумом та недоступні відчуттям. Здається, орієнтація на цей рівень буття може розглядатися як причетність до спільноти «Z».

Також доречно вказати на роботи психологів, які вивчають митців, котрі шукають натхнення через переживання «одноприродності з усім», через власну причетність до всесвіту, буття, всеєдиного космістів..., що зумовлює цілісність внутрішнього світу творця, допомагає йому бачити красу життя, знаходячи її часом у несподіваних і навіть, на перший погляд, у непривабливих ситуаціях [3, с. 67].

Розтерзаний Діоніс, на честь якого проводилися містерії, де зародився жанр трагедії, у такому контексті зближується з розіп'ятим Христом; тоді *катарсис*, що супроводжує релігійне театральне дійство – і давньогрецьке і середньовічне – трактується як священний акт. Заняття мистецтвами прирівнюється до релігійного служіння, оскільки «... коли хтось дивиться на тутешню красу, що нагадує красу істинну, він окриляється, а окрилившись, прагне злетіти» («Федр» Платон).

Потреба в самоактуалізації: реалізація своїх цілей, здібностей; розвиток власної особистості

«Ціль творчості – самовіддача, а не шумиха й суєта ...»: крилатий вираз, який дуже часто використовують митці, розкриває джерело творчого самовираження артиста; психологи, зі свого боку, формують схожі детермінанти – «жага творення», «художня потреба», «пошукова активність», «базова надмірність людини», «інтенція»... [3, с. 61-76]. Твердження Маслоу, що людиною рухає бажання самоактуалізації співзвучне цим ідеям. Але важливо провести межу між артистичним самовираженням і самоактуалізацією: перше може бути пунктирною, ситуативною і погано усвідомленою діяльністю художника як професіонала. Тобто, біографія автора шедеврів та біографія людини, яка була «носієм» безсмертного генія – це, в якомусь сенсі, різні біографії.

Зокрема, до такого висновку підводять результати дослідження особистісних властивостей керівників дитячих театральних студій Харкова. Його респонденти демонстрували завищені показники за шкалами

самоактуалізаційного тесту (САТ), що характеризувало «псевдо-самоактуалізацію», тобто тільки *спрямованість* на високі гуманістичні цінності. Вони рішуче долали життєвий біль, негаразди (про що свідчили дані тесту Люшера) і знаходили заспокоєння у дотриманні «гідної мети» (за методикою граничних смислів В. Франкла), показували себе щасливими, попри дисонансність своєї ціннісно-мотиваційної сфери Ш. Шварца). Іншими словами, «не були, а здавалися» [3, с. 220].

Важливо також, що *діонісійсько-аполлонівський синтез* у філософії, який буде трактуватися нами як єдність первинних та вторинних творчих процесів, про які говорив Маслоу – на цьому рівні ієрархії стає неодмінним учасником професійної діяльності. Бо митець одночасно постає і як прискіпливий трудівник і як пещена дитина; зануда, що працює «з посиленою напруженою постійністю» і богемний «гуляка пустий»; також він поєднує в собі чоловічі та жіночі риси.

Естетичні потреби: гармонія, порядок, краса.

Враховуючи безперечність того факту, що набуття гармонії та створення краси – це центральні спонукальні мотиви художньої діяльності, у цій роботі обмежимося лише констатацією цього факту, не розгортаючи широку аргументацію.

Зупинимось лише на актуальності тези про «неутилітарне споглядальне ставлення до дійсності», що характеризує, на думку філософів-естетиків, діяльність художника, що було підтверджено експериментом, результати якого тут розглядаються. Так, використовуючи прийоми вдосконалення артистичної виразності, ми приходили до *розуміння мистецтва як не релігійної споглядальної практики, яку можна визначити як безперервне, тривале чуттєве торкання до художнього об'єкта, що супроводжується гедоністичними переживаннями, а іноді навіть блаженними станами*, механізми якого розкриваються через призму законів психофізіології (докладніше – [1, с. 84, 94; 2, с. 44]). І така

споглядальна практика стає джерелом художньої творчості, надихає її та спонукає.

Пізнавальні потреби: знати, вміти, досліджувати.

«Сльози актора течуть з мозку» – стверджує Д. Дідро в «Парадоксі про актора», а значить, професіонал, що спирається на знання, грає керуючись розумом, вивченням людської природи, невтомним *наслідуванням* ідеального образу, уявою, пам'яттю. В театральному мистецтві теж сформульовано надзавдання актора з опорою на примат розуму: «це пристрасне і глибоко особисте прагнення художника *пізнати* (курсив – *Є.В.*) щось надзвичайно важливе про людей, про навколишній світ, про правду і справедливість, про добро і зло, а потім поділитися цим знанням з іншими (читачами, слухачами, глядачами), щоб отримати у них підтвердження істинності результатів свого пізнання» [цит. по: 4, с. 7].

Дослідники підкреслюють: мистецьке осягнення, відображення, втілення дійсності відбувається у відмінній від наукового пізнання формі *образів*; домінує при цьому невербальний інтелект, який професійно і цілеспрямовано розвивається художниками, музикантами, акторами, письменниками [3, с. 63].

До ідеї «мистецтво є форма пізнання» примикає також думка, висловлена українським дослідником Є. Мелетинським, згідно з якою *міфологічні системи розглядаються не як джерело, а як сутність художнього твору* [3, с. 64].

Сучасність подарувала нам новий виток звернення мистецтва до «алгебри» і тепер цифрі поклоняються всі митці: музиканти складають твори за комп'ютером, художники малюють у планшетах, роботу над фільмом передано до рук програмістів... Усюди тріумфують математичні формули, допомагаючи пізнавати художніми засобами дійсність.

Потреба у повазі: досягнення успіху, схвалення, визнання.

Кажуть, «театр – тераріум одностудійців»: це означає, що артисти

готові іноді «з'їсти один одного», бо їх спонукає честолюбство, заздрощі й нарцисизм. Але можна дивитися інакше: митці інтуїтивно розуміють, що увага тисячної аудиторії здатна посилити їх творчий потенціал, надати звичайним, земним почуттям зовсім інший, воістину грандіозний масштаб [2, с. 26]. На жаль, часто саме в непривабливому вигляді проявляється потреба у визнанні в артистичному середовищі. Звертаючись до *аполлонічного*, міфологеми ніцшеанської естетики, відзначимо, що жага оплесків, дипломів, високих звань і заavidки, що їх супроводжують, можуть трактуватися як етап становлення «*principium individuationis*», тобто виділення особистості з навколишнього соціального фону (нагадаємо епізод змагання Аполлона з Марсієм: за результатами турніру Мусaget здер з сатира шкуру).

Тому четверта графа в моделі Маслоу, яка мала б, за логікою речей, характеризувати «колегіальність сімейного типу» – мало придатна для зображення прийомів набуття поваги в артистичному середовищі. Краще для цього підходять тези індивідуальної психології А. Адлера: основною рушійною силою соціальної активності людини є її прагнення влади та комплекс меншовартості, що глибоко вкорінився в підсвідомості людини. Тоді головними людськими пороками, що впливають із цього комплексу, виступають марнославство і честолюбство, а чеснотами – мужність та прагнення до співпраці.

Зрозуміло, бувають і позитивні випадки: майже споріднені стосунки в артистичних комунах, що зародилися у лоні стійких творчих груп; добрі дружні суперницькі відносини, що збуджують здорову змагальність у підкоренні Парнасу; взаємопідтримка серед художників – так, як це відбувалося, наприклад, у богемній комуні, оспіваний Анрі Мюрже у книзі «Сцени з життя богеми» [2, с. 11-26].

Потреба у приналежності та коханні.

Мистецтво, поза всяким сумнівом, є комунікація та засіб емоційного

спілкування. Також мистецтво завжди – емпатія, співпереживання та перевтілення (в образ на картині, в актора на сцені або в кіно, у партнера-виконавця); у цьому вбачається аспект *мімесису-наслідування*: артист через співпереживання знаходить внутрішній світ іншої людини й виражає рід любові, приймаючи цей світ «у себе».

Відомо також, що глядацька любов настільки бажана для артистів, що багато з них, попри те, що зазнають під час вистави чи концерту колосальних навантажень (що ведуть до нервових зривів, розладів сімейних стосунків, проблем зі здоров'ям), однак – знову прагнуть на сцену, подібно до міфологічного Сізіфа [6, с. 56].

Слід враховувати, що «кохання» на цьому рівні ієрархії обумовлено *дефіцитарними* цінностями (Маслоу, [5]), також, дефіцитарний статус мають інші переживання, що виникають у відносинах, які доречно розташувати на даному поверсі: прихильність, антипатія, заздрість, мстивість, гнівливість, сором'язливість тощо – часом непривабливі емоції, що не мають *буттєвого* рангу. Тому серед мотиваційних детермінант даного поверху піраміди доречно говорити про механізм «протипочуття» Л. Виготського, засновника Харківської психологічної школи, який розуміє *катарсис* у мистецтві як «коротке замикання» протилежних афектів. Це «перетворює» емоції та зводить їх з «життєвої каламуті» (вираз Виготського, «Психологія мистецтва») на вищий (можливо, буттєвий) поверх мотиваційної ієрархії.

Мистецтво неможливо уявити без «*неофіційної*», *сміхової карнавальної* складової, що входить у діалог з «офіційною» культурою (у контексті філософського розуміння діалогу культур). Якщо говорити про мотиваційний аспект карнавальності, то зазначимо тут, що сміх здатний перенести людину у світ соціальної утопії, де людина розчиняється, виявляє свою причетність до «майданної культури», до народу як цілого – що, безумовно, може бути трактовано як прояв *потреби у приналежності*. Водночас *діонісійство*, що згадане вище, тобто «буяння життя», виявлено

тут як розчинення у позамежних станах, метафізичних персонажах, початок яких – ритуальне сп'яніння вакхантів.

Потреба безпеки: почуття впевненості, порятунок від страху та невдач, досягнення комфорту.

У таблиці «Рівні організації...» Маслоу [5] цей поверх піраміди, мабуть, відповідає стовпчику «ощадливий» і «моральний критерій» його – задоволення. Це дозволяє говорити тут про центральний естетичний принцип *мімесис*, розуміючи його як спонтанне втілення індивідом відомої формули «стимул-реакція», що сприяє досягненню їм комфорту у взаємовідносинах з навколишньою дійсністю. У термінах К. Левіна – реалізація польової поведінки, що знижує рівень напруги. Зокрема, цей механізм можна продемонструвати імпровізацією за принципом «що бачу – про те співаю», яка робить світ зрозумілим та безпечним, оскільки в ході такої імпровізації відбувається реагування на стимули навколишнього світу та усвідомлення його: «На всякий звук поет народить відгук...» (Т. Шевченко). Тобто, заняття мистецтвами немовби розряджають деяку болючу «пружину» роздратування та агресії в душі й стають арттерапією, про що часто говорять наші респонденти. Як сказала одна танцівниця в ході нашого анкетування: «якщо я не потанцюю години дві на день, то можу когось прибити».

Робота аналізованого механізму *наслідування* не тільки є психотерапією, вона також породжує *екстатичні стани*, оскільки екстаз і є сходження із себе або наслідування, доведене до несамовитості [1, с. 103-123]. Так, учасники пра-художніх первісних синкретичних ритуальних дій, де вони приводили себе в стан несамовитості, *екстазу* – танцювали часом багато годин і навіть безперервно цілими днями (за словами дослідників мистецтва архаїчних народів [там же]). Назвемо такі ритуальні дійства колективною арттерапією, трансперсональною терапією, зціленням

зміненим станом свідомості – але ж все це позбавляє страху і збільшує життєвий комфорт.

Гра-метушня маленьких дітей теж може розглядатися як «досягнення комфорту», «збереження» радісного стану, «задоволення». Тому теорії, що ставлять у центр художньої діяльності *гру* – можуть також розгортатися з цього ж рівня ієрархії: «Савка і Гришка грали на дуду – повеселитися, розігнати нудьгу... ду-ду-ду, ду-ду-ду, ду-ду-ду-ду-дууу...» герої пісні або від надлишку сил або від неробства знаходять собі музичну гру – щоб випробувати комфорт, задоволення, набути гарного настрою.

Розташуємо також на цьому рівні потреб види художнього *гедонізму*, прив'язані до споглядання краси як матеріальної надмірності. Так, розкішний тембр голосу поп-співака привабливий сам по собі, наперекір, можливо, змістовного примітиву, який він несе, користуючись дорогою апаратурою та послугами звукоінженерів (хоча для естетів з вищих рівнів ієрархії ці твори – просто «музичні шпалери»). Золоті прикраси, коштовності – безперечно прекрасні та викликають спрагу придбати їх як у тих, кого зараз заведено називати елітами, так і у пересічних громадян. Шикарний ремонт у квартирі, помпезний палац або хмарочос, що вражає буянням кольору та форм – безперечно приносять естетичне задоволення та мотивують широкі кола населення.

Фізіологічні потреби: втамування голоду, спраги, захист від холоду, придатне для дихання повітря, достатній сон, відсутність болю...

Тут розмістимо заняття мистецтвом як «не пильною роботою», що забезпечує виживання. Зокрема, для бюджетників, орієнтованих на невеликий, але гарантований дохід. *Катарсис* тут постає як нормалізація фізіологічних функцій через найпростішу арттерапію (відвідування дискотеки, прослуховування музики, що бадьорить). *Екстаз* подібний до ейфорії бігуна, що народжена в циклічних рухах.

Висновки

- Запропонований конспективний огляд, обмежений масштабами статті та обізнаністю автора, дозволяє, однак стверджувати, що *художня діяльність може бути мотивована з будь-якого рівня ієрархії людських потреб*. Звідси виходить, що формулювання артистичного понад-надзавдання (вдосконалення саме цього елемента театральної *школи переживання* було вихідним пунктом представлених тут багаторічних досліджень) має бути доповнено об'ємним списком детермінантів, які у явному чи неусвідомленому вигляді присутні у професійній діяльності служителів муз, утворюючи мотиваційну систему, риси якої тут намічені.

- Аналізуючи мотивацію митців, ми завжди стикаємося із цілою низкою детермінант діяльності, частина з яких більш актуальна для суб'єкта, а частина – менш значуща. Здається, у підходах, що акцентують ієрархічність мотивації артиста, можна побачити продовження розгорнутого тут дослідницького напрямку.

- Цікаво те, що нижні, дефіцитарні поверхи ієрархії щільно заповнені детермінантами творчості, при цьому увага дослідників, педагогів і самих артистів (згідно з нашими анкетуваннями) прикута саме до шляхетних спонукальних сенсів, до опроміненої та привабливої «вершини» устремлінь. Це означає, що «сходження з небес» високої мотивації до матеріалізму меркантильної діяльності може не позначатися на творчих результатах! Наприклад, мотивом до створення шедевра може бути й зовсім приземлений, звичайний поштовх (композитор пише музику на замовлення, щоб заробити грошей). Але висока мотивація має на якомусь етапі «включитися» у процес творчості. І тоді – почувши «божественне дієслово», поет перетворюється, тобто, перемикається на ті самі «вершинні» смисли.

- Сказане ще раз підтверджує перспективність естетичного виховання: мистецтво може стати тим особистісним ліфтом, за допомогою

якого буде пройдено шлях від низинного до високого – з урахуванням того, що з роками мотивація може «підрости», долаючи інфантильні риси, які часто характеризують представників артистичної богеми та привести до висот справжньої самоактуалізації.

- Як видно з тексту, цілий ряд детермінант пронизує всі мотиваційні поверхи, зберігаючи назву, але докорінно преображаючи зміст (вони виділені в роботі курсивом). *Гра, катарсис, що зцілює, мімесис-наслідування, гедонізм, екстаз, аполлонічне, діонісійське* – постають перед нами як спосіб задовольнити матеріальні потреби, але виростають до трансцендентних масштабів, спонукаючи людський дух до польоту.

- І останнє: було виявлено, що популярна піраміда потреб не відповідає багатьом тонкощам мотивації артистів: вже в цьому дослідженні довелося додати рівень «Z», інтерпретуючи пориви музикантів до трансценденції; також ми дуже широко трактували поверх «Потреба у повазі». Тому особливий інтерес представляє розгляд мотиваційної ієрархії артистів у царині ідей інших психологів.

Література

1. Воропаєв Є. П. Методи психофізіологічного вдосконалення музикантів та акторів: теорія та практика. *Актуальні питання гуманітаристики суспільства, що глобалізується*. LAP Lambert Academic Publishing, 2020
2. Воропаєв Є. П. Психолого-педагогічний експеримент у творчих ВНЗ Харкова: попередні висновки. *Гуманістична наука XXI століття: концепти та дискурси*. GlobeEdit, (04.06.2022) – С. 1–85.
3. Воропаєв Є. П. Психолого-педагогічні чинники креативності вихованців театральних студій. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. – 277 с.

4. Воропаєв Є. П. Шляхи вдосконалення майстерності артиста. LAP Lambert Academic Publishing, 2017. – 77 с.
5. Maslow A. H. The Farther Reaches of Human Nature. Harmondsworth : Penguin, 1971. 432 p.
6. Wilson, Glenn. The psychology of the performing arts. New York : St. Martin's, January 1, 1985. 180 p.

«Зоряна хвороба» в артистичному середовищі. Психолого-педагогічні аспекти

Детермінантами художньої творчості виступають не тільки високі інтенції (потреба в самоактуалізації, натхнення служіння Гармонії, томління духу за недосяжним ідеалом краси), але і марнославство, самозакоханість, ревності до чужого успіху, що виражається в конфліктності й токсичності кумирів публіки. І хоча нарцисизм широко поширений у художній діяльності, педагогіка мистецтв виносить свій вирок, називаючи надмірне честолюбство «зоряною хворобою».

У статті запропоновано аргументацію, яка певною мірою виправдовує артистичні комплекси переваги та недостатності (якщо інтерпретувати марнославство в контексті ідей А. Адлера) – не тільки тому, що викликана комплексами гіперкомпенсація може відіграти позитивну роль у професійному становленні, але й з урахуванням того, що пихатість, як показують емпіричні дані, легко поєднується у митців із ревним служінням музам. Також задавцтво може розглядатися як закономірний інфантильний етап становлення особистості художника, особливо якщо він захоплений богемним стилем життя. Зрештою, гордість, що відображає позитивну самооцінку та самоповагу особистості, може розглядатися як гідна психологічна властивість, яка багаторазово загострюється у ситуації ігрового творчого протистояння яскравих індивідуальностей.

Ключові слова: психологія художньої творчості, педагогіка мистецтва, індивідуальна психологія А. Адлера, нарцисизм, гра, змагання, артистизм.

Актуальність

Успіх – одне із фундаментальних положень артистичного життя. Звичайно, буває так, що автор працює «в стіл», а виконавець музикує «для себе». Але вже на цьому етапі часто виникає тісне коло посвячених, у присутності яких дозріває майбутній сценічний успіх опусу, що народжується. Соціальна потреба мистецтва – потужний стимул його розвитку; водночас почуття підтримки людей – це не спокійний раціональний аналіз успіхів і поразок, це – найсильніші відчуття, які переживають артисти в присутності глядачів, це захоплення та екстази, сльози щастя та кращі миттєвості життя, його піки та незабутні вершини, заради яких можна перенести безгрошів'я, принизливе становище в тому ж суспільстві – поза сценічної діяльності, прізвисько «блазень гороховий» або «клоун» та інші «радості» богемного існування.

Водночас орієнтація «на потребу публіки» часом породжує чудовисько: вульгарний кіч, низькопробний поп, ерзац-мистецтво. Крім того, пристрасть до схвальних соціальних «погладжувань» призводить до явища, яке в педагогіці мистецтва заведено називати «зоряною хворобою»; на жаль, емпіричні спостереження показують, що одужання від цієї душевної хвороби не гарантовано навіть на найвищих рівнях професійної спроможності: і ось, два поважні колеги, однаково улюблені публікою, з'ясовують на телешоу низького штибу – хто краще, хто перший, чию ідею хто в кого вкрав та ін. Або ось на дитячому творчому конкурсі призером стає «дочка» або «син» товстосума, а солідний представник журі щось говорить про «несподіване відкриття» конкурсу... «Зоряна» дитина у «зіркових» батьків – це взагалі проблема будь-якого дитячого творчого колективу.

І справа не лише в етичній непривабливості такого стану речей, проблема коріниться у базових законах мистецтва, яке одночасно демонстративно, тобто орієнтоване на публіку (а значить – на спрагу до

оплесків та перемог над колегами по цеху); але воно ж надихається позамежними смислами та цінностями, що закликають до самопоглибленості, самодостатності творчого пошуку і безкорисливого служіння музам. Говорячи мовою Платона, твір мистецтва не відбудеться, якщо не сходитиме до *ідеї прекрасного* (діалог «Гіппій більший») – інакше він швидко помре, і модний «хітовий» продукт, зібравши касу, вирушить на звалище цивілізації під рубрикою «не має художньої цінності». «Я митець, бо не можу не творити» – скаже служитель муз і хворобливе самоствердження тут відсунуто на задній план, але! *мотивації корисливої «зірковості» та безкорисливого пошуку Гармонії можуть співіснувати в одній людині й це емпіричне спостереження стало зерном запропонованого дослідження.*

Ціль статті – погляд на «зоряну хворобу» через призму ряду психологічних теорій та досліджень, а також визначення напрямків психолого-педагогічних впливів на юних і зрілих митців для протистояння такому «захворюванню».

«Зухвалість до слави»: літературно-історичний огляд

Супутники та джерела «зірковості», як показують життєві спостереження, можуть бути різні. Це й надмірне ентузіастичне бажання перемогти у чесному конкурсі; і глуха заздрість до колеги, який, як здається, талановитіший за самого заздрісника (зовсім не факт, що так і є насправді); і адлерівський комплекс недостатності; ряд психологічних теорій, об'єднаних «темною тріадою» (макіавеллізм, нарцисизм, психопатія); також деякі соціальні настанови (політичні, релігійні, національні), що дозволяють стверджувати, що одна людина гарантовано гірша за іншу. Що, своєю чергою, дозволяє «хорошому» та «високому»

шкодити «поганому» та «неправильному» аж до його фізичного знищення. Розглянемо, як це виявляється в історичному контексті.

Змагання, а значить, відстоювання власного статусу, з давніх-давен були притаманні художній діяльності. Як відомо, на Великих Діонісіях відбувалися ристалища між драматургами, поетами та хорами. Крім того, у Стародавній Греції щороку проходили агони – спортивні та артистичні протистояння; зокрема, згадують про існування агонів для хорів, драматургів, акторів [за матеріалами української вікіпедії: агон]. Так, Олімпійські ігри включали змагання трубачів та глашатаїв, Істмійські та Немейські – музикантів. Прагнучи перевершити в майстерності колег, артист з підвищеним старанням готується до виступу і з особливим підйомом виходить на сцену, щоб здобути славу переможця. Умовно назвемо такі зустрічі *професійними змаганнями*. Як і в інтелігентному, коректному науковому диспуті, де учасники не переходять «на особистості», не перебивають, не ображають один одного – тут народжується істина: в цьому випадку це об'єктивне розуміння ієрархії майстерності виконавців відповідно до загальноприйнятих критеріїв.

Якщо ж звернутися до міфології, яка на думку ряду дослідників відображає реальні архаїчні взаємини доісторичних часів, то доведеться визнати, що найдавніші начебто безневинні «творчі конкурси» допускали криваві розв'язки й це розкриває напруження пристрастей далеко за рамками коректних зустрічей, якими здаються агони. Так, у міфі про музичне змагання Аполлона і Марсія з переможеного сатира здирають шкіру та вбивають його, а цар Мідас, який, на думку променистого бога, неправильно судив – нагороджується осячими вухами. Артистичне змагання можна побачити також у ситуації, де відбулася насильницька смерть Орфея: за однією версією міфу співак звуками своєї ліри заглушував розпусні пісні на славу Діоніса, за що і поплатився життям. За іншою версією Орфей, будучи посланцем богів, закликає поклонятися Аполлону та Юпітеру фракійців, які виступають на боці злобної чаклунки

Аглоаніси, що налаштовує кровожерних вакхан. Вакханки вбивають спочатку дружину Орфея, а потім і його самого, ревнуючи до їхнього неймовірного кохання і до того величного мистецтва співака, під впливом якого в них самих прокидалися почуття і стани, що перетворювали їхню темну душу. Але після цього злочину вони раптово перероджуються: відтепер фракійці звернені в релігію того самого пророка, з ким ворогували, поки він був живий [7]. Назвемо такі змагання *кривавими жертвопринесеннями*, де артист свідомо йде на заклання.

Слід зазначити, що не завжди міфологічні змагання в артистизмі закінчуються смертю учасника: змагання у танці Господа Шиви та Калі відбуваються «по-джентльменськи» і переможець отримує обіцяну винагороду; переможена ж богиня поступається своїми позиціями, згідно з попередніми домовленостями [10].

Переносячи наш зір за шкалою часу ближче до сучасності, ми знаходимо трагічний сюжет, відбитий і у творах мистецтва і в історичних документах: гадане вбивство Моцарта заздрісником Сальєрі. Ми не будемо з'ясовувати, чи був насправді такий факт, чи ні; нам важливо те, що колосальний резонанс цього сюжету показує: така подія *могла* статися – хоча б з іншими дійовими особами; тому розглянемо, які акценти у цій історії. Насамперед зазначимо, що вбивство це постає як провина людини, може, навіть вужче: як помста професійного італійського музиканта – німецькому; злочин не має космологічного фону, а стає наслідком мирських заздрощів. Крім того, сюжет цей традиційно пов'язують із проблематикою таланту в мистецтві: чи може вбивця і лиходій бути генієм?

Здається, за навмисним вбивством суперника у міфологічному та художньо-етичному контекстах стоять різні механізми. Аполлон – олімпійський бог і те, що дозволено йому, не дозволено людині. У музичному протистоянні Аполлона та Марсія дослідник бачить серію опозицій: між варварами та греками; між пастухами гір з їхньою напівтваринною вдачею та освіченими жителями міста; між інструментами

духовими та струнними; між монархічним жорстоким (внаслідок періодичних страт царів чи великих священників через зняття шкіри) та демократичним спадком політичної влади; між культами Діоніса та Аполлона, оскільки Марсій представляється як силен або сатир; між богами-чоловіками та богинями-жінками – оскільки Марсій є компаньйоном Матері богів, Кібели [8]. Так само і в загибелі Орфея, сина Аполлона, можна побачити «симетричну» відповідь на вбивство Марсія, оскільки вакханки-вбивці представляють простір Діоніса; крім того, загибель співака призначена богами та досягає благих цілей: звернення фракійців до релігії Орфея, по суті, возз'єднання аполлонічного та діонісійського (за Ф. Ніцше див. вікіпедію) джерел; знаходять один одного за межею смерті й розлучені долею Орфей та Еврідіка.

Мотиви та механізми протистояння Моцарта та Сальєрі приземленіші; назвемо його *змаганням з помстою*: заздрісник мститься геніальному колезі за те, що він талановитіший, ніж він сам, в той самий час сам злочинець теж покараний – лиходій отримує тавро бездарності, що для нього, можливо, гірше за смерть.

Особливий інтерес для нас представляє сюжет оповідання «Співаки» М. Славинського. У рамках типології, що пропонується вище, доречно назвати такий конкурс *змагання-розвінчання*. Все добре в цьому протистоянні: і повага музикантів один до одного, і добровільність визнання стороною, що програла, свого жереба, і катарсична атмосфера ристалища. Але остання сцена вибиває читача з «олімпійської» благосної позиції: переможець, який тільки що приголомшував серця слухачів – після змагання, п'янений і гидкий – брязкає на гітарі, співаючи сиплим голосом захмелілим слухачам щось вульгарне. Перемога провалена, мистецьке враження зіпсоване. Оповідач залишає місце дії. Розвінчання тут розуміється як безглуздість перемоги у конкурсі, якщо вона супроводжується безславною та огидною каденцією.

Знайомлячись із зауваженнями видатних митців, де вони дають гострі оцінки друга, хочеться виділити ще один різновид певних відносин всередині артистичного цеху: *змагання-міжусобиця всіх проти всіх*. Ось Моцарт розгортає у своїх листах принизливу критику своїх колег, скаржиться на інтриги італійських музикантів, покликаних виправдати невдачу у публіки, перемежаючи свої рядки гумором сумнівної якості [за матеріалами вікіпедії: Моцарт]. М. Гоголь у тон йому зазначає: «Не вагаючись, скажу, що у переважній більшості літератори нашого часу не люблять один одного. І заздять. І не бажають удачі» [3]. Повертаючись до грецької міфології, слід нагадати, що навіть променистий Аполлон важко переживав славу свого сина – Орфея та його посмертний тріумф [6].

Здається, на цьому можна завершити наш невеликий літературно-історичний огляд та зробити попередні висновки. На жаль, *на найвищих рівнях художньої творчості* постійно відбуваються непривабливі ексцеси, продиктовані хворобливим суперництвом, надмірною гординою, ревностями, заздрістю, пихатістю, що є ознакою «зоряності» (в педагогічній термінології); вони мотивують творців і на нові художні перемоги й на руйнівні дії. Мистецтвознавці в таких випадках говорять, що завжди треба розрізняти субособистості художника як людини та художника як автора творів; говорять також про те, що служителі муз роблять у своєму приватному житті деяке особистісне зростання – до тих висот духу, які оспівують у своїй творчості; говорять про «багатодушність» артиста, який часто і сам не знає – хто він такий, доки не візьметься грати чергову роль; про стани натхнення, що рішуче перетворюють психіку автора, а також про захоплення хімічними стимуляторами та ін.

Психологічні інтерпретації «зірковості»

Психологи, які вивчають художню творчість визнають той факт, що орієнтація на успіх, жага до визнання – найважливіша турбота артиста [2].

Крім того, у такому контексті сценічна діяльність набуває рис своєрідної психокорекції: зриваючи оплески, концертант знову і знову доводить собі та соціуму, що він зажаданий, улюблений публікою; а, проникаючи до джерел творчості та Гармонії, він лікує свою душу [1]. Ці тези можна збагатити з огляду на власні спостереження автора.

У дисертаційному дослідженні, респондентами якого були режисери та керівники дитячих театральних студій Харкова, а також їхні юні артисти [1], вдалося виявити деякі психологічні механізми «зірковості». Дані, отримані за допомогою тестів САТ, СЖО, методик Ш. Шварца та П. Люшера – демонстрували надмірно високу (що викликає сумніви) показово-гуманістичну спрямованість режисерів та їх колег, тобто, орієнтацію на загальнолюдські цінності, глибокі смисли, прагнення до самоактуалізації аж до прийняття бажаного за дійсне (що Маслоу називав «лжесамеоактуалізацією»). У той самий час, психологічні виміри вказували на конфліктність і психологічні негаразди (за Люшером) як результат їх максималістичних ціннісних і смисложиттєвих орієнтацій: мабуть, «благі спокуси» керівників театрів протистоять замаскованому честолюбству, що так часто трапляється в артистичному світі. За результатами додаткових усних опитувань, бесід з режисерами та дітьми, включених спостережень, дослідники зробили висновок про наявність у респондентів ознак «гіперкомпенсації» та «комплексу переваги» – за Адлером, що по-життєвому виявлялося як «зорянність» і відкрите протистояння керівників та цілих колективів один одному. Це дозволило висловити припущення: багато хто з респондентів-режисерів перебувають у тій фазі психологічного розвитку індивіда, де вони долають власні риси, притаманні незрілій, інфантильній особистості (зокрема, акцентоване самоствердження) і знаходять прагнення сенсу, яке конститує специфічність дорослого. Тут доречно нагадати висловлювання В. Франкла, який говорив, що фройдівський принцип задоволення є провідним принципом поведінки маленької дитини, адлерівський принцип

могутності – підлітка, а прагнення сенсу є провідним принципом поведінки зрілої особистості дорослої людини [4]. У цій метаморфозі можна побачити й характерний шлях становлення художника: від честолюбного пориву молодого талановитого людини – до свідомого служіння мистецтву та людям. Про це, зокрема, говорив М. Гоголь, аналізуючи субособистості митців та стверджуючи, що цінності, що наповнюють життя творця, з роками перетворюють обивателя, що є іншою гранню цього ж творця [3] (до речі, Маслоу помічав, що самоактуалізація властива людям «у віці» [9]).

Подібну метаморфозу бачимо і в героїв книги Анрі Мюрже «Сцени з життя богемі» – подолання дитячості та крайнощів «циганщини» в процесі їх дорослішання; також читач «Сцен» спостерігає пишний розквіт «зірковості» саме у *молодих* представників артистичної богемі. Психологічні аспекти цього мікросоціуму докладніше розглянуті у роботі [2, с. 11]; висновки її зводилися до того, що імморалізм, деструктивні та епатажні риси богем'єнів – це часто невдала спроба її інфантильних представників організувати своє життя відповідно до фундаментальних і тому позитивних ідеалів та законів художньої творчості: просто вони їм «не під силу» через недостатній особистісний розвиток. Адже відомо, що відбиток «циганщини» (дитячість, карнавальність, надмірна демонстративність, кочівництво, ін.) виділяє і дорослих, респектабельних служителів муз, які досягли більшого рівня психологічної зрілості; крім того, зрілі митці адекватніше оцінюють масштаби свого дарування, що дає можливість спокійніше ставитися до власної «винятковості».

З впевненістю можна стверджувати, що багато особистісних деформацій молодих «геніїв», «невизнаних» і «недооцінених» богем'єнів, про які традиційно пишуть дослідники цього мікросоціуму, безпосередньо пов'язані саме з «зірковістю» [2, с. 11-26]. Так, Анрі Мюрже, описуючи звичаї своїх героїв, розкриває їх як хуліганствующих самохвалів, самозакоханих егоїстів, які бажають жити за кошти суспільства. Також

виправдовує таке паразитування своєю винятковістю нарцисичний герой філософсько-сатиричного діалогу Дені Дідро «Племінник Рамо», талановитий музикант та цинічний паразит, переконаний у тому, що суспільство йому зобов'язане [6].

Тут важливо наголосити: інфантилізм не є єдиною причиною артистичного задавцтва. У статті висловлено тезу: художнику недостатньо подолати лише дитячість, йому слід прагнути того піку дорослості, яке ще в Стародавній Греції називали *акме* – досягнення найвищого рівня розвитку здібностей (порівн. з «соціально-корисним» типом за Адлером). Адже «служіння муз ставить складні завдання навіть для зрілих особистостей: фундаментальні закони художньої творчості та цінності, що їх виражають, не прості для розуміння, тому так багато болю та помилок у їх застосуванні. Діонісійсько-Аполлонічний синтез, діалогізм офіційної та сміхової культур, неадаптивна активність, діяльність над порогом ситуативної необхідності, мужність бути собою, емоційне вигорання, професійно-етичні колізії “генія та лиходійства” – ось лише деякі вічні проблеми, з якими стикається кожен, хто обирає артистичний шлях» [4, с. 11-26]. Саме тому видатні творці теж хворіють на різновиди «зоряності»: навіть золотокудрий Аполлон безсилий перед ревностями до Орфея – свого сина. Пригадаємо також і його помсту Марсію: отже, навіть олімпійський бог схильний до чарів заздрості.

У контексті вищесказаного цікаві висновки дослідження [2, с. 26-44]. Автор, співвідносячи детермінанти художньої творчості з мотиваційною ієрархією піраміди Маслоу, дійшов висновку: артистом рухає великий кластер потреб, широкий діапазон спонукань, що дозволяє йому поєднувати у собі високе і низьке, безкорисливе і меркантильне, духовне і матеріальне; говорячи мовою Маслоу – художником рухають і дефіцитарні й буттєві цінності, і навіть цінності трансценденції (сам учений співвідносив цей поверх ієрархії з теорією «Z» [9]). У рамках естетичних уявлень Ніцше можна зазначити, що мистецтво народжується завдяки

протидії дисонансу та консонансу: отже, прекрасне обов'язково відтіняється потворним. Тому мотивом до створення шедевра може бути зовсім приземлений, звичайний поштовх; історія мистецтв багата на такі приклади. Цікаво, що це підтверджує теорію ERG К. Альдерфера, який інакше, ніж Маслоу, трактував перехід від одних поверхів піраміди до інших. Зокрема, психолог вважав: якщо менш задоволені потреби особистісного зростання і самореалізації (G), то сильнішими стають соціальні потреби (R) [за матеріалами вікіпедії: Альдерфер], тобто, «духовна спрага» може проявлятися як порив до самоствердження!

Тоді мистецтво може стати особистісним ліфтом до висот справжньої самоактуалізації, тобто дорослішання та досягнення акме. Аргументація цієї тези спирається на висновки, отримані у роботі [2, с. 26-44]: цілий ряд детермінант художньої творчості пронизують всі мотиваційні поверхи, зберігаючи назву, але докорінно змінюючи зміст. Артистична гра, катарсис, що зцілює, мімесис-наслідування, гедонізм естетичного переживання, екстатизм зіткнення з прекрасним – спочатку постають перед нами як спосіб наситити дефіцитарні рівні, проте виростають – через задоволення буттєвих потреб – до трансцендентних масштабів.

Прикладом подолання «зірковості» та вдалого міксу різноманітних детермінант творчості може бути діяльність міжнародної неформальної асоціації звукорежисерів, яку можна простежити за відеороликами на порталі Ютуб. Цікаво, що у своїх навчальних фільмах майстри без зайвих хвастощів, в атмосфері конструктивної співпраці діляться професійними таємницями, що, здавалося б, шкодить, по-перше, фінансовому успіху кожного з них, а, по-друге, їх популярності, тієї ж самої «зірковості». Адже освоєння результативного популярного прийому обробки звуку – це нові шанувальники таланту музичного інженера, оплески, фанати, лайки та багаті замовлення! Проте, включене багаторічне спостереження автора за даною спільнотою свідчить, що його щедрі учасники не бояться конкуренції, терпляче відповідають на часом безглузді запитання студентів

і невпинно продовжують стихійний семінар для всіх охочих, піднімаючи планку майстерності спільноти. В інтонації ютуберів прозирає самоповага, але не шляхом приниження слухачів: майстри знають собі ціну і з гордістю діляться зі своїми колегами новими креативними напрацюваннями; слід зазначити, що скористатися ними може не кожен, оскільки для цього потрібен чималий досвід та наявність дорогої матеріальної бази. Мабуть, хтось з учасників цієї спільноти створює собі рекламу, хтось упивається власною значущістю на тлі об'єктивно слабших суперників, хтось розкриває секрети сподіваючись, що йому дадуть у відповідь цінну інформацію, а хтось безкорисливо сіє розумне і добре, покладаючись на внутрішнє схвалення.

У сфері сценічної діяльності духом «антизірковості» пронизані творчі зустрічі двох та більше колективів, інтернет-форуми, не змагальні (без жорстких оцінок) фестивалі, флешмоби, які, активізуючи певною мірою ентузіазм учасників, не протиставляють жорстко одних проти інших.

Підсумки

Отже, професійна діяльність художника детермінується спонуканнями, які, якщо розташувати їх згідно з поверхами піраміди Маслоу, тісно заповнять усі рівні ієрархії [2, с. 26-44]. Всі ці сили виступають – хоч і в різних пропорціях – але разом і дають інтенцію-результат (артисти називають її «фонтаном»), яка зрештою визначить характер професійної діяльності та її успішність. Тому навіть корисливий митець здатний на творчий героїчний вчинок: зокрема, виконавці, які до останньої своєї смертельної хвилини грали на «Титаніку», який тонув – були просто «ресторанними музикантами», які грають перед багатенькою публікою. Але щось змусило їх відмовитися від боротьби за місця у човнах та зустріти долю з інструментами в руках...

Тому більш ніж доречною здається думка Г. Сковороди, що підкреслює позитивні аспекти міфу про Нарциса: адже любов до себе може

бути відправною точкою самопізнання [за матеріалами вікіпедії: Г.С. Сковорода]. У поетичній формі подібну думку висловив В. Стус, який, виправдовуючи гордовитих, ревливих до чужої слави, цинічних, нетверезих – своїх товаришів по цеху, стверджував, що їхнє життя світліше і багатше, ніж «обивательська калюжа» пересічної людини (до речі, у цьому висловлюванні теж прозирає гордовита зневага до читача: як ми бачили вище, і великі хворіють на «зорянність»). Це означає, що, по-перше, потрібно вірити у професійну спроможність навіть самого «зірково»-хворого творця, а, по-друге – що завжди можна знайти хвилину, коли запеклий хвалько і нарцис буде здатний до адекватної роботи.

Назвемо такий підхід *діонісійським*, інтерпретуючи «всесвітній запій» художників як «буяння життя» [див. вікі, Ф. Ніцше] і приймаючи несимпатичні артистичні риси (зокрема, глибоку та органічну ненависть до колег на тлі своєї надмірної демонстративності) – як неминуче зло, обов'язкові витрати професійної діяльності.

Тоді *аполлонічний* підхід буде стверджувати позитивність духу змагання, також з усіма негативними наслідками (ніцшеанський Аполлон із нерозчленованої первозданної діонісійської маси створює прекрасні ілюзії – відсікаючи некрасиве і цим вибудовуючи ієрархію відповідності законам Гармонії). І тоді «Заздрість – сестра змагання, отже, з доброго роду». Мораліст підтвердить: існує позитивно оцінені в суспільстві гордість і набуття «доброго імені», і навпаки, є гординя і марнославство, що опускають людину – слід лише зробити особистісний вибір між ними. Також Й. Хейзінга показав, що ігрове протистояння пронизує всю культуру людства [5]; отже викреслити з естетики та педагогіки аспект здорового творчого змагання – значить неприпустимо спростити складні процеси становлення митця. Під час суперечок великих митців виникали твори, що залишилися у століттях. Але шанувальникам прекрасного та їх кумирів треба бути готовим до непривабливих ситуацій в таких суперечках.

Продовжуючи використовувати міфологеми Ніцше, встановимо відповідність *сократичного* витоку та планомірного раціонального педагогічного підходу. Відомо, що хороший театральний режисер завжди педагог. Він володіє методикою, що дає змогу «грати особистістю актора», включаючи то одне, то інше надзавдання вистави, наскрізної дії ролі. Подібно до комісара, який підіймає в бій часом виснажених і зляканих солдатів, він вибудовує понад-надзавдання професійної діяльності, викликаючи глибинні (або «вершинні» – залежно від ситуації та типу особистості) сили, які колись привели артиста на сцену і тепер вимагають відповідності їм прямо зараз. «Любіть мистецтво в собі, а не себе в мистецтві» – говорять митці, відводячи на другий план набридливу і пихату людську особистість і натомість отримуючи ентузіаста, що у творчому пориві перевершує самого себе.

Перспективи подальших досліджень

Слід планувати вивчення психологічних механізмів «зоряності» з використанням психологічних вимірювальних методик (наприклад, Narcissistic Personality Inventory – NPI-40; R. Raskin, C.S. Hall, 1979; J. Zimmermann, 1994). Також слід досліджувати на практиці результативні психологічні рекомендації для тих, хто вирішив протистояти вірусу марнославства у собі чи у своїх учнях. Несподіваний ракурс цієї проблеми – співвіднесення «зірковості» і фрустрації через професійну непотрібність у художній діяльності. Стандартна ситуація, що поєднує біографії геніїв – рішуче недооцінювання авторів за життя, ігнорування їх прозрінь; проте творці такого рівня добре знають собі ціну, але їх принижене існування призводить до формування деякого комплексу очікування на посмертне воздаяння.

Література

1. Воропаєв Є. П. Фактори креативності вихованців театральних студій. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. 277 с.
2. Воропаєв Є. П. Психолого-педагогічний експеримент у творчих ВНЗ Харкова: попередні висновки. Гуманістична наука XXI століття: концепти та дискурси / В. О. Черненко [та ін.]. ; GlobeEdit (04.06.2022), 276 с.
3. Гоголь М. В. Вибрані місця з листування з друзями. К. Фабула. 2019. 344 с.
4. Франкл Віктор. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. К. : Богдан, 1990. 368 с.
5. Хейзінга Йохан : Осінь Середньовіччя. Homo ludens. есе. К.: Ранок, 2010. 456 с.
6. Denis Diderot. La religieuse. Le neveu de Rameau. Diderot II, Classiques Larousse 1934, p. 225
7. Édouard Schuré. Les Grands Initiés. URL: <https://www.alsace-histoire.org/netdba/schure-philippe-frederic-edouard/> (дата звернення: 30.03.2023)
8. Ellen A. Sparer. The Skin-Ego, by Didier Anzieu, The International Journal of Psychoanalysis, 99:2, 2018. С. 542-546
9. Maslow A. H. The Farther Reaches of Human Nature. Harmondsworth : Penguin, 1971. 432 p.
10. Pattanaik, Devdutt. Myth = Mithra : a handbook of Hindu mythology. New Delhi, India: Penguin Books India, 2006. 27 p.
11. Wilson, Glenn. The psychology of the performing arts. New York : St. Martin's, January 1, 1985. 180 p.

Дослідження ціннісно-сміслових орієнтирів артистичної богеми у творчих ВНЗ Харкова

Професійна діяльність артиста пов'язана зі стилем життя, який дисонує із загальноприйнятими соціальними нормами, що, зокрема, демонструє сюжет байки Лафонтена «Коник та Мураха» (запозиченої в Езопа). Цей стиль називають богемним (від фр. *bohème* – циганщина): неконвенційним, ексцентричним, характерним для певної частини художньої інтелігенції (акторів, музикантів, художників). Психологічні закони його недостатньо вивчені, але важливим є те, що проблема це не тільки теоретична: емпіричні дані показують, що «ціна успіху» артиста буває непомірно високою. Часто уславлені «зірки» проявляються у житті як самотні депресивні люди. Багато хто з них – відповідно до норм богемної спільноти – зловживає наркотиками, алкоголем, антидепресантами, заспокійливими засобами. Аналіз 164 випадків смертей кумирів публіки США за період з 1964 по 1983 років показав, що частота самогубств серед знаменитих артистів вчетверо вище, ніж у середньому країни (дослідження Г. Вільсона). Невипадково Шарль Азнавур співав:

*Богема, богема –
це означало бути щасливим,
Богема, богема...
ми їли раз на два дні.*

У ході психолого-педагогічного експерименту, який з 2011 року проводиться в Харківському національному університеті мистецтв імені І.П. Котляревського та Харківської державної академії культури з'ясувалося, що розуміння студентами драматизму такого стилю життя і

готовність до нього доторкнутись недостатні. Через це відзначалися великі зміни у настрою старшокурсників порівняно з першими роками навчання. Також виникали труднощі з профорієнтацією – багато хто ухвалював вибір іншої сфери діяльності (наприклад, відхід у бізнес). Зрозуміло, що вже першокурсники повинні добре уявляти всю виворітну сторону обраної професії. Для цього автор, зокрема, зосередився на вивченні психологічних механізмів богемного способу життя: насамперед, на інтерпретації смислів і цінностей носіїв «циганщини». Таким чином було продовжено розпочату раніше лінію дослідження, де вивчалися максими художньої діяльності, що виділялися в психології, педагогії мистецтв та естетиці; також формулювання «понад-надзадач» сценічної творчості (в термінології, що прийнята у театрі переживання), а саме комплексу негласних, неявних законів, орієнтирів, які спрямовують і надихають служителів муз, становлять їхнє світовідчуття.

У роботі, звісно, не розглядалися трактування, згідно з якими до богеми зараховується так звана «золота молодь» та інші утриманці, що ведуть безладний спосіб життя й не виробляють творчого продукту. Також виключені сучасні фрилансери та представники угруповань (політичних, релігійних, національних), не зайнятих художньою діяльністю, але які наполегливо пишаються своєю «інакшістю».

У ході дослідження було запропоновано аргументацію, згідно з якою імморалізм, деструктивні та епатажні риси богеми трактувалися як невдала спроба її інфантильних представників організувати своє життя відповідно до фундаментальних і тому позитивних ідеалів та законів художньої творчості. Адже відбиток такої «циганщини» (дитячість, карнавальність, демонстративність, кочівництво тощо) носять і респектабельні служителі муз, які досягли рівня психологічної зрілості та дорослості, творчість яких не є брутальним та руйнівним викликом для соціального оточення.

Обговорення фундаментальних підстав художньої діяльності, на яких «застрягають» богем'єни, виходить за рамки повідомлення на конференції, тому обмежимося лише коротким переліком деяких із них:

- 1) діонісійсько-аполлонічний синтез (у річище поглядів Ф. Ніцше)
- 2) діалогізм офіційної та сміхової культур (в контексті діалогу офіційної та карнавальної «сміхової» культури)
- 3) неадаптивна активність, діяльність над порогом ситуативної потреби (в контексті ідей М. Ярошевського)
- 4) мужність бути собою (термін екзистенційної філософії П. Тілліха) – сюди ж можуть бути віднесені й професійно-етичні колізії «генія та лиходійства»
- 5) психологічні механізми емоційного вигорання та проблема «геній та божевілля».

Все це лише частина «вічних проблем», з якими стикається «юнак блідий з обличчям палким», вибираючи артистичний шлях. Ці вічні екзистенційні виклики бувають «не під силу» як соціально невлаштованим «пролетаріям від мистецтва», які не мають гарантованої зайнятості, так і зрілим художникам; проте причетність до заявленого ціннісно-смислового кластера необхідна будь-якому художнику, оскільки в ньому – джерело професійної спроможності.

Звідси виводимо ключові проблеми богем'єнів:

- 1) *інфантилізм*, як збереження в психіці та поведінці дорослої людини рис, якостей та особливостей, властивих дитячому віку
- 2) недолік тієї дорослості, які ще в Стародавній Греції називали *акме* – досягнення *найвищого* рівня розвитку здібностей. Адже, як доводилося вище, служіння муз ставить складні завдання навіть для зрілих особистостей, що приводить до болючих помилок в їх вирішенні.

Виходячи зі сказаного, висновки даного дослідження неодмінно повинні стосуватися педагогічної сфери, і не тільки тому, що воно проводилося зі студентами. Будь-який артист, навіть рядовий, приречений

на щоденне невпинне професійне зростання, оскільки треба бути або конгеніальним до автора виконуваного твору, або причетним до творчого еталона, поставленого видатними попередниками, або співзвучним самому мистецтву, що вимагає неабияких здібностей від своїх слуг. Артист, що відбувся – це той, хто пройшов між Сциллою і Харибдою розбіжностей, у яких «зламалося» безліч обдарованих художників. Слід зазначити, що катастрофи не оминули й легендарного Орфея (цікаво, що танцюючий індійський бог Шива теж трагічно загубив свою кохану). Видатна піаністка Маргеріт Лонг сказала якось, що робота музиканта нагадує підготовку спортсмена до олімпійських ігор. «Пристрасть помножена на інтелект» – ось відома формула виховання артиста. Тому педагогічною рекомендацією для богем'єнів повинна стати *спрямованість на досягнення максимального розквіту своєї особистості*: «все на світі здатне бути самим собою, лише перевищуючи себе».

Крім того, теза про те, що навіть звичайний художник «приречений» на неминучість сходження у захмарні висоти Парнасу, потребує особливого педагогічного та психологічного супроводу такого автодидактичного «штурму». Тому слід продовжувати роботу з удосконалення методик підготовки до артистичної діяльності та впровадження їх у педагогічну практику – що є головною практичною рекомендацією даного дослідження. Час не зупинився та потребує модернізації методів роботи: зразком тут може стати величезна та результативна науково-практична діяльність, розгорнута у спорті для підготовки олімпійських чемпіонів. А компасом – шляхетна мрія: бачити успіх наших артистів, що несуть у світ Гармонію.

Опубліковано: Психологія особистісної та соціальної ідентичності: вітчизняний та закордонний досвід : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 21 листопада 2022 року /за ред. В.Л. Зливкова, С.О. Лукомської, О.В. Котух. - Київ: 2022. 78 с.

Становлення художника

Статтю присвячено проблемі становлення художника. Здійснено генетичний аналіз проблеми. Виділено та схарактеризовано типи функціонування та стадії в розвитку художньо обдарованої людини. Проаналізовано умови переходу від кожної попередньої стадії до наступної, а також умови досягнення акме. Виокремлено такі стадії: 1) дитяча цілісність; 2) соціокультурна адаптація; 3) особистісна і професійна індивідуалізація; 4) інтеграція. Умовами переходу від першої стадії до другої є виділення «єго» і посилення значущості принципу реальності, порушення початкового балансу бажань і можливостей, почуття незадоволеності. Умови переходу від другої стадії до третьої – зростання компетентності та впевненості в собі, усвідомлення себе як відмінного від інших, прагнення звільнитися від різних неконтрольованих впливів, несвідомого наслідування, усвідомлення своєї індивідуальності. Умовами переходу від третьої до четвертої стадії – стадії досягнення акме – є високий рівень майстерності, внутрішня інтеграція, осягнення свого покликання, творча самовіддача. Запропоновано акмеологічну модель особистості художника.

Ключові слова: художньо обдарована людина, особистість художника, індивідуалізація, інтеграція, досягнення акме.

Проблема становлення художника пов'язана з вивченням типів його функціонування, особливостей професійного розвитку, а також визначенням умов, що забезпечують досягнення митцем акме.

Мета статті – здійснити генетичний аналіз проблеми формування художньо обдарованої особи, окреслити її становлення та досягнення акме. Головне завдання генетичного аналізу – простежити історію розвитку об'єкта. Функціонування художньо обдарованої особи пов'язане з її

розвитком, вибором нею унікального способу взаємодії зі світом, а також вибором життєвих та діяльнісних стратегій, і тому сфера, тип, специфічні характеристики функціонування відображають один з аспектів проблеми генези особистості; другий аспект – пов'язаний з особливостями вікового розвитку людини; третій – стосується акме та умов його досягнення.

Розглянемо перший аспект. Можна виокремити такі типи функціонування художньо обдарованої особи:

- наївно-цілісний;
- кризовий;
- канонічний;
- індивідуалізований;
- індивідуалізовано-всезагальний.

Наївно-цілісний тип функціонування характеризується безпосередністю, простотою та експресивністю художніх засобів та ненавмисною глибиною змісту, що відображає особливість «наївного» автора – недиференційовану внутрішню цілісність та збалансованість (свідомого, індивідуального та колективного позасвідомого).

Кризовий тип функціонування характеризується гострою потребою вираження та недостатністю наявних художніх засобів, стражданням від неможливості вираження значущого духовно-емоційного змісту, що виявляє внутрішній дисбаланс, складність та суперечності автора.

Канонічний тип функціонування характеризується відповідністю художніх засобів домінуючому культурному канону, їх ретельному освоєнню та прагненням до канонічної досконалості у відображенні індивідуально забарвленого традиційного змісту, що виявляє особливість автора – перевагу свідомих складових психіки щодо позасвідомих, недостатнє прислухання до голосу непередбачуваного несвідомого, раціонально-вольове упокорення почуттів.

Індивідуалізований тип функціонування характеризується експериментуванням, трансформацією існуючих художніх засобів та

пошуком нових, які б не обмежували індивідуальне самовираження, що виявляє особливість автора – значну чутливість та сприйнятливність щодо сигналів індивідуального позасвідомого.

Індивідуалізовано-всезагальний тип функціонування характеризується високим рівнем майстерності, інноваційністю, неповторною індивідуальністю художніх засобів та глибиною змісту, що відображає особливість зрілого автора – диференційовану внутрішню цілісність (її свідомого, індивідуального та колективного позасвідомого), високий рівень розвитку та нову внутрішню збалансованість.

Усі ці типи функціонування можуть виявлятися в одній особі в різні періоди її життя та творчості; може переважати певний тип. Різні типи функціонування як тенденції можуть домінувати на різних етапах творчого процесу.

Другий аспект проблеми генези художньо обдарованої особи – пов'язаний з особливостями вікового розвитку, виокремленням в ньому певних стадій, визначенням зовнішніх та внутрішніх умов, які забезпечують перехід від однієї стадії до наступної.

Психологічне вивчення дитячої образотворчої діяльності має більш як столітню історію. Можна виокремити різні підходи до інтерпретації малюнків дітей, їх тематики, характеру зображень. При цьому дослідниками акцентуються: 1) соціальний та емоційний аспекти дитячого малювання, 2) роль знань та уявлень дитини про світ, 3) розвиток сприймання і спонтанне дозрівання перспективних та зображувальних форм, 4) освоєння правил, прийомів, техніки образотворчої діяльності [8].

Дослідження показують, що дитина дошкільного віку у своїх малюнках схильна виражати себе безпосередньо та самобутньо. Дитинство – час великих можливостей, зокрема творчого розвитку, інтуїції, цілісного сприйняття світу. У молодших підлітків зростає реалістичність малюнків, технічна вправність, але показники оригінальності та виразності знижуються. Пізніше у частини старших підлітків відзначається

підвищення цих показників [8]. Відомо, що в багатьох дітей підліткова криза блокує художній розвиток, тому, хоча дитячі малюнки можуть свідчити про відносну обдарованість їхніх авторів, вони не дозволяють прогнозувати майбутні досягнення [13]. Підліток поспішає залишити берег дитинства, стати дорослим, його малювання може асоціюватись у нього з дитинством та відповідно знецінюватись. В цьому віці, навіть якщо педагог вважає юну людину обдарованою, він/вона відчуває, що художня творчість мало цінується в дорослому світі, де панують зовсім інші пріоритети – сили, влади, фінансового успіху. В нього/неї можуть виникати думки: «те, що я роблю, нікому не потрібне». Не кожна обдарована людина може подолати подібні сумніви, не відступитись від своїх прагнень. Сила цих прагнень має бути значною, переростати у творчу волю, усвідомлення свого покликання.

Таким чином, від дитячого віку широких можливостей до дорослого – часу самореалізації – відбувається значний відсів початково здібних осіб. Проблема психологічних умов переходу обдарованих дітей до повноцінного функціонування обдарованих дорослих і на сьогодні ще недостатньо вивчено. Можливо, цей перехід вдається людям, які зберігають творчий потенціал дитинства, вчасно розвиваючи та збагачуючи діяльнісні можливості його реалізації.

На новому рівні художня обдарованість виявляється, коли підліткову кризу подолано, і молода людина усвідомлює свої творчі прагнення та здібності.

Згідно з концепцією А. Мальро, художником стає не просто здібна молода людина, а така, яку відкриття творів мистецтва захопило набагато глибше, ніж відкриття речей. Х. Гарднер вводить термін «кристалізуюче переживання» [7], своєрідне осяяння в процесі спілкування з науковим або художнім твором, результатом якого є професійне самовизначення.

Також розвиток творчої особистості художника передбачає спадкоємність форм художнього вираження. Про єдність спадкоємності й

неповторності творчої особистості переконливо свідчать творчі біографії багатьох художників. На приклад, у творах П. Пікассо можна виявити сліди впливу префовістов, експресіоністів, неокласиків, сюрреалістів, негритянської скульптури й водночас певну внутрішню тяглість, постійність.

Вищі досягнення митця переважно пов'язані з його зрілістю. На думку А. Мальро, суверенний спосіб бачення великих художників – це спосіб бачення останніх картин Ренуара, Тиціана, Франса Гальса. Він подібний до голосу глухого Бетховена, це бачення, що зберігається в них, коли вони починають сліпнути.

Спробуємо схарактеризувати виокремлені нами стадії становлення художньо обдарованої особи (які можуть поєднуватись, накладатись одна на одну, бути ледь помітними або яскравими, тривалими або швидкоплинними):

1) дитяча цілісність: активність позасвідомих джерел, вразливість, незначна диференціація «Его» та «Самості», а також регулятивних принципів (за З. Фройдом та Ф. Василюком) задоволення (ймовірно, вираженого більше інших), реальності, цінності, волі, баланс різних аспектів психіки, безпосередня оригінальність самовираження;

2) соціокультурна адаптація: поступове відокремлення «его» від несвідомої сфери, розвиток та виокремлення принципу реальності, прагнення не тільки пристосуватися, але й утвердити себе в соціальному оточенні, порушення балансу емоційно-інтуїтивних та раціональних складових, бажання та можливостей, незадоволеність можливостями, що стимулює до збагачення компетентності, операціональних можливостей в обраній діяльності (оволодіння її нормами, техніками), орієнтація на взірці, наслідування, запозичення, певне зниження рівня оригінальності (самобутності);

3) особистісна та професійна індивідуалізація: прагнення до пізнання й випробування своїх можливостей, «примірювання» існуючих художніх

традицій, напрямків, течій, експериментування, можливий конфлікт із загальноприйнятим, пошук себе, свого покликання, людей, близьких за духом, посилення принципу цінності, підвищення оригінальності способів та форм вираження;

4) інтеграція, наближення до акме: знаходження себе в певному (одному або декількох) культурно-професійному потоці, навіть якщо цей потік не сприймається більшістю публіки та/або викликає несхвалення та критику багатьох експертів, на особистісному рівні – взаємодія «єго» з несвідомими джерелами (внутрішня інтеграція), домінування принципу творчої волі, глибинна універсалізація (деєгоцентрація), усвідомлення свого життєвого завдання (покликання) та його здійснення.

У розвитку особистості важливе значення має емоційний досвід раннього дитинства. Негативні переживання дитини (яка ще не володіє наявними в культурі засобами захисту від травм) руйнівним чином впливають на її здоров'я, психіку та особистісний розвиток. Домінування страху в емоційній сфері дитини призводить до її ранньої закритості, формуванню базової недовіри до світу, блокує творчий розвиток. У ніжному віці дитина особливо потребує атмосфери любові, захищеності від «передчасних травм» (за G. Devereux [6]). Для художньо обдарованої дитини особливу важливість має базова довіра до світу, сприйнятливість, відкритість враженням, здатність «вбирати в себе світ», а також формування вольових якостей та своєчасне набуття компетентності в образотворчій діяльності, що дозволяє творчо перетворювати травмуючі враження.

Умовами переходу від схарактеризованої нами першої стадії до другої є виокремлення «єго» та посилення значущості принципу реальності, порушення початкового балансу бажань і можливостей, почуття незадоволеності, що стимулює навчання та працю, спрямовану на розширення можливостей.

Проблему становить психологічний механізм засвоєння індивідом «мови мистецтва і науки», шлях перекладу його на власну внутрішню мову. Згідно з концепцією Пjenkow E., культурні форми творчої уяви, де виражений досвід минулих поколінь, засвоюються через сприймання творів, створених силою цієї уяви; таким чином формується здатність бачити очима іншого; художня творча уява організується і регулюється формами, що мають універсальний характер і становлять продукт тривалої «дистиляції», очищення від усього випадкового [9].

Умови переходу від другої стадії до третьої – зростання компетентності та впевненості в собі, усвідомлення себе як особи, відмінної від інших, прагнення звільнитися від різних неконтрольованих впливів, позбавитись несвідомого наслідування, прагнення до утвердження своєї індивідуальності. Умовами переходу від третьої до четвертої стадії – стадії досягнення акме – є високий рівень майстерності, внутрішня інтеграція, осягнення свого покликання, самовіддана праця. В психологічному словнику «акме» визначається як стан особистості, що характеризується зрілістю її розвитку та досягненням високих показників в діяльності; засвідчує, якою мірою людина відбулась як особистість, громадянин, фахівець. Акме передбачає розширення можливостей людини, якісні зміни її функціонування, що не залежить безпосередньо від віку, а визначаються внутрішніми чинниками. В акмеологічних дослідженнях акцентується зв'язок особистісного і професійного розвитку, самореалізації, пікового досвіду, високої продуктивності та професіоналізму. Людина переживає свою провідну діяльність як покликання, як смисловий центр існування, виявлення справжнього «Я».

Ці загальні закономірності стосуються також і художньо обдарованої особистості. У процесі особистісного та професійного становлення безпосередня схильність до образотворчої діяльності еволюціонує у свідому творчу волю, у прагнення до оригінального внеску в мистецтво.

Професійна спрямованість митця передбачає надзавдання, що формується на перетині його духовних та соціальних прагнень.

Ми спробували схарактеризувати стан досягнення акме із застосуванням моделювання. Моделі дозволяють тою чи іншою мірою поєднати раціональний підхід та підхід, що спирається на емпатію та інтуїцію, створити цілісну репрезентацію явища. В цьому контексті цінною для моделювання є феноменологія особистих переживань, відображена у висловлюваннях талановитих людей.

Своєрідність психологічного типу художника виявляється у пристрасному прагненні здійснитися, реалізувати своє покликання, доланні меж власного «я», чутливості до позасвідомого, особливих «вершинних» станах та переживаннях. Художник здатний сприймати неповторні чуттєві форми явищ як вираження їх внутрішнього життя, спорідненого самій людині. В такому досвіді відкривається неосяжна єдність реальності, відбувається активізація «Самості-серцевини» як осередку єдності із сущим, нейтралізуються неконструктивні тенденції неопрацьованих комплексів індивідуального несвідомого – наслідки неопрацьованих травм, посилюється сприйнятливість «Его» до «Самості». Діалог «Его» та «Самості» є виявом екзистенціювання як «відкритого назовні стояння всередині» (М. Гайдеггер), просвітлення сущого, розкриття вертикального виміру існування. Актуалізується потреба людини – стати собою у вищому розумінні, реалізувати інтенції Самості, прояснюється голос покликання. Ця потреба стає провідною, оскільки потужний рух переживань та їх внутрішній тиск переживається художником значно болісніше, ніж тиск багатьох зовнішніх чинників. Художнику властива продуктивна взаємодія «Его» – «Самості», архетипів – свідомості, що сприяє подоланню амбівалентності, неминучої, коли один аспект пригнічує інший. В різних людях голос позасвідомого звучить з різною силою: одні його чують ледь-ледь, інші – не чують, деякі чують добре; люди переважно схильні до придушення своєї глибинної природи, оскільки відчувають

страх перед її непередбачуваністю та незрозумілістю. Придушення відбирає у людини багато енергії, при цьому пригнічені внутрішні психічні змісти не зникають, а деформуються. Митець переважно не придушує свою глибинну позасвідому стихію, оскільки володіє способами її творчого культурного вираження, оновлює ці способи та винаходить нові. Позасвідоме виступає для митця творчим джерелом і могутнім чинником впливу на інших людей.

Пріоритетним для митця є не виживання та соціальний статус, а прагнення здійснити власне покликання. «Запропонуйте Руо чи Сезанну змінити свій стиль і писати такі картини, які подобаються, тобто поганий живопис, щоб насамкінець потрапити на виставку... Послухатись такої поради означало б для них зрадити свою художню совість» [Ж. Марітен, 12]. Василь Стус пише: «Духовне здоров'я, яке нам дарує творчість є свідченням нашої недуги: ми призвичаємося до наркотика... Виникле як своєрідна відрада і порятунок від злигоднів існування мистецтво забирає нас у свій полон.... Творити – чутися в клінічній ситуації». В. Шевчук, пишучи про письменника Ю. Тарнавського, констатує: «Звісно література осолоджувала йому життя, давала відраду, лікувала болі, що їх приносило життя.» Сам Тарнавський зауважує: «Найщасливішим був я тоді, коли не потребував писати ...».

Ми також звернулись до свідчень майстрів мистецтв про мотиви їх творчості. «Я люблю те, чого ще не було» – зазначає О. Редон. «Манія, що скажу щось нове, не залишає мене» [М. Врубель – 1]. «Природним художником я назву того, кому природа вклала в душу ідеал. Він вірить в нього безумовно і життєве своє завдання бачить у розкритті ідеалу шляхом найповнішого його усвідомлення у самому собі», стверджує Х. фон Маре. «Мета роботи – не в тому, щоб зробити картину... Мета – в досягненні стану вищого буття», підкреслює Р. Генрі. Висловлювання художників дають змогу відчувати складність, багатозначність творчої мотивації митця,

його пристрасне прагнення здійснитись, досягнути себе і світ, виразити свої відкриття у нових художніх формах, розкрити власний ідеал.

Творчість вимагає концентрації усіх психічних сил, високого напруження, самовіддачі; значні коливання рівня енергії, зміну періодів піднесення періодами спустошення та виснаження. Внутрішнє життя художника є надзвичайно інтенсивним. На думку Т. Манна, мистецтво «навіть при зовнішньо чернечому житті... породжує таку випещеність, перевитонченість, втому, нервову цікавість, які навряд чи може породити найбурхливіше життя, повне пристрастей та насолод» [11].

Для митця властиве поєднання почуття глибинного зв'язку із Всесвітом (джерело якого емпатійне розширення душі), з неприйняттям дійсності такою, якою вона є, гострим больовим переживанням потворного, брутального. Такий зв'язок з реальністю, живий, тремтливий, часто болісний, передує зародженню творчого образу. У самовиявленні художника одночасно наявні образи звеличення і заперечення світу; останнє не заради свавільного самоствердження, а за словами А. Камю, заради того, чим світ хоч іноді є, в ім'я краси, що дарує можливість єднання [5]. У такий спосіб долається біль, страждання. Хаос суб'єктивності просвітлюється, втілюється в космос образу, де результат, за Bachtin M., внесення у світ смислу, і вже через одне це – перетворення світу в самозміні суб'єкта культури. Оскільки звичайне життя саме із себе, не виходячи за свої межі, не може породити естетично значущої форми [4], така форма народжується як результат незвичайного стану, коли людина на межі своїх ресурсів – сильніша, розумніша, прекрасніша за саму себе.

Тобто, прагнення-здатність долати власні межі, виходити за межі самого себе є сутністю для митця, його стійким способом існування, умовою його унікальної самореалізації.

Життя переживається художником як сукупність часом болючих питань, що викликають фрустрацію, на які він не може знайти відповідь. Оскільки питання не розв'язуються на свідомому рівні, здійснюється рух у

напрямку позасвідомого. Там, зі скарбниці багатовікового досвіду людства постають архетипічні аналоги значної сугестивної сили, що прояснюються у свідомості у формі символів; при цьому «его» художника виступає як інструмент, що сприяє цьому проясненню. Саморозвиток, митця невіддільний від його творчості. Коли митець знаходить форму, що розкриває внутрішню потаємну сутність явища, що його вразило, – це переживається як осяяння-відкриття. По-новому висвітлюється минуле й теперішнє, змінюється бачення й оцінювання подій. Процес роботи над твором стає способом самоперетворення. Осмислюючи своє життя, долаючи свої страждання, художник структурує також і душевний досвід інших людей. Він тою чи іншою мірою приборкує та преображає стихію пристрастей та страждань своїх сучасників. Духовні відкриття художника втілюються в створених ним образах, стають осмисленням досвіду людства. У такий спосіб творчість виходить за межі терапії та розвитку особистості самого автора, формує поле впливів, що дають імпульс до руху нових ідей. До створених митцем цінностей спільнота ставиться по різному: або захоплюється ними, підносячи творця, або не сприймає їх, або відторгає, ставлячи художника в жорстку ситуацію, доводячи його до відчаю тощо. Культура є умовою самоздійснення митця, але конкретні соціокультурні обставини можуть бути для нього як сприятливі, так і гальмівні. Особистість митця можна розглядати як сферу здійснення культурних подій, провідника важливих культурних інновацій. У сфері активності митця виникає спільне творче поле, в якому формуються нові способи світовідчуття. У творчих впливах митця завжди є певна надлишковість, яка не досягається більшістю сучасників і належить або минулому, або майбутньому.

Наші дослідження дали поштовх до створення крім описового також графічного варіанта акмеологічної моделі художньо обдарованої особистості (див. рис.).

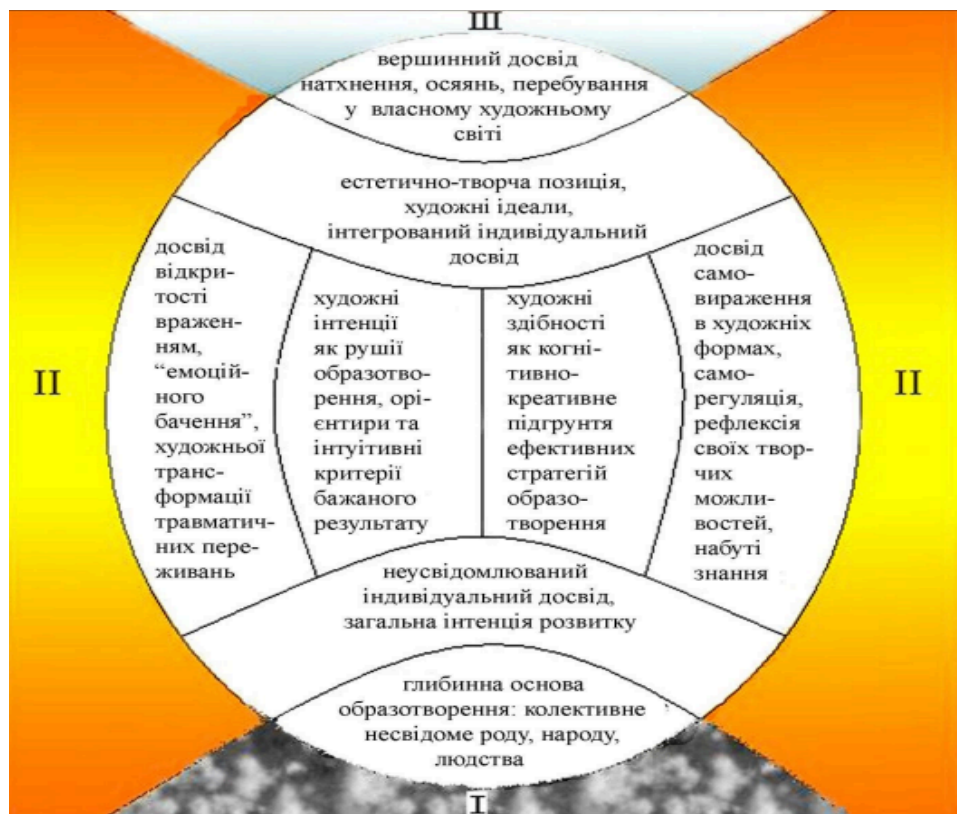


Рис. Акмеологічна модель художньо обдарованої особистості

І – рівень глибинної основи, вкорінений у світі буттєвих джерел

ІІ – рівень взаємодії з природно-соціокультурною реальністю;

ІІІ – рівень духовно-творчих злетів, результатом яких є поява в культурі нових художніх світів.

Ми виокремлюємо в особистості три основні структурно-генетичних рівні. 1-й рівень становить глибинну основу особистості, вкорінений у світі буттєвих джерел. Водночас це скарбниця праобразів, основа оригінального образотворення. Цей рівень генетично первинний, яскраво виявляється в дитячій творчості.

На 2-му рівні особистість перебуває у природно-соціальному світі. Згідно з із запропонованою об'ємною моделлю (яка в нашому уявленні має вигляд пульсуючого згущення енергії, подібного до зірки або чорної діри), особистість має різні шари від більш зовнішніх, відкритих впливам

середовища до більш прихованих внутрішніх серцевинних (не все вдалось відобразити на малюнку). Це, зокрема, шари плинного та кристалізованого досвіду, мінливих проявів особистості, більш сталих властивостей, стійких якостей, здібностей, потреб, неусвідомлюваних потягів, а також непідвладної раціональному контролю серцевини особистості. На 2-му рівні в зовнішніх шарах протікають ті складові творчого процесу, що піддаються об'єктивному спостереженню (наприклад, споглядання моделі, якщо це робота «з натури», попередні начерки й подальша робота, пов'язана зі втіленням образу). В генетичному аспекті 2-й рівень характеризується збагаченням індивідуального досвіду, різнобічним розвитком обдарованості в процесі активної взаємодії з соціокультурним оточенням. В потребово-мотиваційній сфері людини значну роль відіграють художні інтенції різного рівня (від потягів, неясних бажань, передчуттів до свідомих прагнень та преференцій). Ці інтенції виступають рушіями образотворення, векторами, інтуїтивними критеріями бажаного художнього результату. Інтенції стимулюють розвиток образотворчих здібностей людини в їх психомоторних, когнітивних, мотиваційних, креативних вимірах (йдеться про естетичну чутливість, тонкі зорово-рухові координації, сприйнятливність, «емоційне бачення», зорову пам'ять, розвинене візуальне мислення, творчий рівень уяви). У такий спосіб формується унікальний ансамбль обдарованості, що забезпечує становлення ефективних стратегій образотворення. Важливе значення при цьому має збагачення: а) метахудожнього досвіду – рефлексія своїх творчих можливостей, досвіду управління ними, знання своїх слабких і сильних сторін, саморегуляція в процесі образотворчої діяльності; б) широкого діапазону емоційного досвіду, художнього опрацювання вражень, переживань, зокрема травматичних.

Результатом інтеграції різних аспектів досвіду стає усвідомлення свого покликання, творча воля, оригінальність спонтанного

образотворення, майстерність художнього втілення. Інтегруючим центром виступає естетично-творча позиція особистості.

3-й рівень – духовно-творчих злетів, вершинного досвіду особистості – тісно пов'язаний з глибинною основою. На цьому рівні глибинні праобрази високої емоційно-духовної значущості набувають унікального прояву у внутрішньому художньому світі особистості.

1-й та 3-й рівні контактують зі світами (відкриті світам), що знаходяться за межами звичайної реальності. Ці рівні з'єднуються глибинно-вершинним каналом, що складає серцевину особистості. Серцевинний канал на малюнку не відображено; оскільки малюнок є частковою проєкцією нашої об'ємної моделі особистості. Поперечний зріз цієї моделі близький до запропонованої К.-Г. Юнгом моделі особистості у формі кола-мандали [10].

Можна передбачити різну «траєкторію» руху від враження до продукту образотворчої діяльності в разі художньо оригінального результату і в разі банального рішення. Декілька слів про поняття «художня оригінальність». Оригінальність визначають як вищий рівень художнього вираження (порівняно із запозиченням та наслідуванням), при якому духовний зміст, органічний індивідуальності автора, знаходить унікально-індивідуальну форму втілення (В. Роменець, [2]). Наслідувальна робота є результатом використання чужих художніх засобів та прийомів, які не мають опори (внутрішнього обґрунтування) у власному світовідчутті. Ступінь взаємопроникнення індивідуальності та художнього твору дослідники пов'язують із глибиною психологічного шару, в якому зароджується задум. Оригінальний твір підіймається з глибини душі художника, виражає його автентичне переживання світу. Твори, які походять з поверхневих шарів, можуть набувати популярності внаслідок актуальної теми, моди, кон'юнктури тощо, проте швидко забуваються, не залишаючи сліду в душах глядачів. Згідно з естетичною концепцією А. Банфі, в оригінальному творі особистість художника виявляється не

просто як індивідуально-своєрідний темперамент, а як засіб вираження нового аспекту реальності, нової інтуїтивно знайденої перспективи, що спирається на нові формальні структури; оригінальність полягає не лише в новизні, а і в життєвості, випромінюванні, енергії, виразності.

Можна припустити, що в разі створення художньо оригінальної роботи пережиті автором враження проникають у серцевину його особистості. За цих умов в глибинній сфері актуалізуються відповідні праобрази – енергетичні структури, коди-символи, значущі для багатьох людей різних поколінь і культур. Праобрази підіймаються вгору, готуючи появу унікально-неповторного образу-осаяння на рівні вершинного досвіду. Потім цей образ, частково втрачаючи своє «неземне сяяння», потрапляє у сферу 2-ого рівня, стаючи центральним мотивом художньої діяльності. Художнє втілення супроводжується значними емоційними коливаннями – творчими муками, фрустрацією, її подоланням, натхненням тощо. Вибір художніх засобів високо індивідуалізований. Автор часто для того, щоб передати внутрішній образ, вимушений не лише комбінувати наявні в культурі художні засоби, але і радикально їх трансформувати, винаходити нові, оскільки цього вимагає його внутрішнє бачення. Часто, попри художню силу створеного образу, автор залишається незадоволеним, оскільки не зміг повністю виразити те, що йому відкрилося у вершинному досвіді. У спрощеному схематичному вигляді послідовність процесів, що відбуваються, можна окреслити таким чином:

глибоке враження (2-й – 1-й рівні),
 пробудження праобразів (1-й рівень, рух серцевинним каналом),
 поява образу-осаяння (рух серцевинним каналом, 3-й рівень),
 внутрішньо мотивоване індивідуально-унікальне художнє вираження (3-й – 2-й рівні).

В разі банального рішення враження поверхове, не проникає в глибину, автор швидко переходить до роботи, не переживаючи ні одкровення, ні творчих мук, робить те, що виходить. В цьому випадку

автор орієнтується на зовнішні критерії, вибір художніх засобів зумовлений модою, наслідуванням, бажанням бути таким успішним, як хтось інший. У спрощеному схематичному вигляді процес можна окреслити як простий рух переважно в зовнішніх шарах 2-ого рівня від поверхового враження до відповідного вираження, орієнтованого на успішні зразки, на догодження публіці, смаки потенційних замовників тощо.

Умовою успішного функціонування та розвитку обдарованої особистості є інтенсивний психічний рух («психообіг»), що об'єднує різні її сфери, шари, рівні, відкритість враженням зовнішнього світу, здатність до їх творчого опрацювання та вираження. Непосильні для людини психічні травми, які вона з різних причин, зокрема раннього віку, не може творчо подолати, осідають в шарі індивідуального неусвідомлюваного досвіду в формі деструктивних комплексів. Останні пригноблюють і деформують загальну інтенцію розвитку, блокують міжрівневі зв'язки, спотворюють сигнали глибинної основи особистості. Це призводить до стагнації та поступової втрати творчого потенціалу, або ж до розвитку його збочених, руйнівних форм.

Досягнення обдарованою людиною акме передбачає продуктивні внутрішні діалоги, тісний зв'язок між всіма рівнями та шарами її особистості. Тоді особистість виступає суб'єктом оригінального культуротворення, втілюючись в мистецтві або в іншій сфері культури, вона в іншобуттєвій формі продовжує своє існування після фізичної смерті людини.

Висновки

В становленні художньо обдарованої особи схарактеризовано такі стадії: 1) дитяча цілісність: активність позасвідомих джерел, вразливість, незначна диференціація «єго», баланс різних аспектів психіки, безпосередня оригінальність самовираження; 2) соціокультурна адаптація: поступове відокремлення «єго» від несвідомої сфери, прагнення утвердити

себе в соціальному оточенні, порушення балансу бажання та можливостей, що стимулює до збагачення компетентності в обраній діяльності; 3) особистісна та професійна індивідуалізація: прагнення до пізнання й випробування своїх можливостей, «примірювання» існуючих художніх традицій, напрямків, течій, експериментування, зростання оригінальності форм вираження; 4) інтеграція, наближення до акме: знаходження себе в певному (одному або декількох) культурно-професійному потоці, на особистісному рівні – взаємодія «єго» з несвідомими джерелами.

Умовами досягнення акме є високий рівень майстерності, внутрішня інтеграція, осягнення свого покликання, самовіддана праця. В разі створення художньо оригінальної роботи пережиті автором враження проникають у серцевину його особистості. За цих умов в глибинній сфері актуалізуються відповідні праобрази – енергетичні структури, коди-символи, значущі для багатьох людей різних поколінь і культур; праобрази підіймаються вгору, готуючи появу унікального образу-осаяння на рівні вершинного досвіду. Досягнення обдарованою людиною акме передбачає продуктивні внутрішні діалоги, тісний зв'язок між всіма рівнями та шарами її особистості, що дозволяє художнику здійснювати корекційний вплив на свідомий культурний канон сучасної йому епохи з позиції позачасових світів родової пам'яті людства та творчої уяви.

Література

1. Михайло Врубель і Київ. Стаття з журналу «Україна», № 12 – 1973.
2. Роменець В. А. Аналіз творчого процесу. Філософська думка. 1972. №1. С. 51–60.
3. Banfi A. Filosofia dell'arte. Editori Riuniti. Roma, 1962. – 367 p.
4. Bachtin M. Problemy literatury i estetyki, przeł. Wincenty Grajewski, Warszawa 1982. 444 s. 8.
5. Camus A. Śmierć szczęśliwa (Mort heureuse), Kraków 1998, ISBN 83-7006-677-1.
6. Devereux G. Cultural thought models in primitive and modern psychiatric theories. Psychiatry. 1958. Vol. 21. P. 259-374.
7. Gardner H. Art, mind and brain. New York. 1982. 380 p.
8. Gebotus P. J. Perception and production in children's art. Visual arts_research. 1989. №1. P. 55–67.
9. Iljenkow E. W. Logika dialektyczna. Szkice z historii i teorii (Państwowy Instytut Wydawniczy, 1978. 464 s.
10. Jung C. G. The Development of Personality (The Collected Works of C. G. Jung). Routledge & Kegan Paul (UK) 1992. 255 p.
11. Mann T. «Das Problem der Freiheit», 1937, 56 s.
12. Maritain. J. Existence and the Existent, An Essay on Christian Existentialism, Doubleday & Co. Garden City, NY, 1948.
13. Pariser D. The juvenile drawing of Klee, Toulouse-Lautrec and Picasso. Visual arts research. 1987. №2. P. 53-67.

Катерина Білокур

(Психологічний начерк)

Творчість Катерини Білокур – явище не лише мистецьке, а й профетичне, ще недостатньо осмислене та оцінене в контексті проблем сучасного людства. Мистецтвознавець та культуролог В. Скуратівський зауважує, що чи не в кожному популярному тексті про Катерину Білокур обрядово згадується про те, як Пабло Пікассо в Парижі (в 1954 р.) довго дивився на її картини: «Берізка», «Цар-колос» і «Колгоспне поле», а затим назвав її «геніальною». Адже відомо, що Пікассо був дуже жорстким критиком, нещадним до сучасних йому митців. «То що ж він, зрештою, там побачив, у тих картинах?» [10, с. 102].

Тут, на нашу думку, має сенс згадати висловлювання художників – представників абстрактного експресіонізму 40-х років. Бернет Ньюман говорить, що митці його покоління відчували моральну кризу світу, спустошеного великою депресією та жорстокою світовою війною, і в цей час неможливо було малювати звичні речі – квіти, оголені тіла, людей, що грають на скрипках [13, с. 437]. Адольф Готтліб в 1947 році характеризує ситуацію так: «Сьогодні, коли наші прагнення звелися до розпачливих намагань втекти від зла, коли час розколовся, наша одержимість підземними, піктографічними образами є вираження неврозу, що становить нашу реальність. Я гадаю, що дещо з так званої абстракції не є абстракцією взагалі. Навпаки це реалізм нашого часу» [цит. за 9, с. 111].

На думку В. Скуратівського, новоєвропейське зображення від часів «світової скорботи» до перших зразків модернізму так чи інакше інволюціонує саме у зв'язку з загальною стратегією культури, позначеною розчаруванням у матерії, поверненням до гностичного її розуміння. «Перед картинами української художниці, – пише Скуратівський, – ... стояв автор

«Герніки», що у ній художник «передчував ядерне безумство». Відповідно, страшна семантика тієї картини-символу і стала її, в самому широкому значенні, «технікою».

І ось раптом – картини-сигнали з іншого світогляду...

Катерина Білокур витворює портрет природи, стільки ж реальної, скільки і перетвореної уявою художниці. Перетвореної у напрямі саме «ідеального», гранично довершеного її стану.

...Українська ж художниця разом зі своїм народом ті спазми історії відчула у формах, зрозуміло, набагато брутальніших, аніж то було у «присмерках Заходу».

Біографія Катерини Білокур аж вражає страшною кількістю своїх нещасть і невдач.

Художницький геній тут виявляє себе у наймоторошніші з усіх моторошних сезонів національної історії. «Після Освенциму неможливо писати вірші» (Теодор Адорно). А – в самому Освенцимі? І сам дебют художниці, і її найбільші творчі подвиги хронологічно збігаються з добою абсолютної національної кризи. От на дні того відчаю і починається те мистецтво» [10, с. 102–107].

Які ж риси особистості, соціальні та психологічні чинники визначили шлях Катерини Білокур до високого мистецтва? В чому «силове поле» її творчості?

В психології не згасає інтерес до вивчення проблем художніх здібностей, обдарування, творчості. Досліджуються різні аспекти цієї проблеми: структурні компоненти задатків, здібностей, умови їх розвитку на різних вікових етапах, значення спадковості, середовища в їх виявленні, особливості різних видів обдарованості. Результати досліджень образотворчої обдарованості показали, що вона пов'язана з інтегративною активністю обох півкуль головного мозку, виявляється в розвиненій психомоториці, складних зорово-моторних координаціях, охоплює всі сфери психіки людини: мотиваційно-вольову, пізнавальну, емоційну.

Мотиваційною складовою образотворчої обдарованості є прагнення людини реалізувати себе у візуальному мистецтві. Це прагнення еволюціонує від малоусвідомлюваного потягу до свідомої схильності та, врешті, до творчої волі. Сила прагнення є такою, що людина свідомо і несвідомо долає перешкоди на шляху його реалізації. Внутрішнє, глибинне прагнення до творчості характерне для Катерини Білокур. Малювання називала святим, писала: «...моє єство, мій розум моя велика любов до малювання випирала з моїх грудей, не давала мені спокою ні вдень, ні вночі» [1, с. 149]. І вона все своє життя віддала образотворенню, без нього не хотіла жити. Це підтверджує психологічну істину: «справжній художник не той, хто вміє малювати, а той хто не може жити без цього».

Вивчення біографії художниці, спогадів її сучасників і особливо листування з близькими за інтересами, духовністю людьми наближує нас до індивідуальності Катерини Білокур, світу її прагнень, уподобань, ставлення до мистецтва. Як більшість художників, вона була переважно інтровертованою – зосередженою на своєму внутрішньому світі, а також мала надзвичайно вразливу душу. За спогадами сучасників, Катерина Василівна була стриманою, неговіркою. А в листуванні з близькими по духу людьми розкривалось її щедre серце, щирість, почуття власної гідності, усвідомлення свого покликання. Катерина Василівна була надзвичайно цілеспрямованою особистістю, з вольовим характером. Вона свідомо поставила перед собою мету-мрію: «Я буду художником» і вірила в себе, у свої сили, талант.

Катерина Білокур зіткнулася з численними викликами та труднощами впродовж свого життя. Зокрема, це:

1. Обмежений доступ до освіти та мистецької підготовки. Катерина Білокур в основному була самою, навчаючись на основі спостережень та експериментів.

2. Нерозуміння родиною, оточенням мистецьких прагнень дівчини.

3. Дефіцит часу для творчості – необхідність багато часу приділяти важкому сільському побуту та підробіткам.

4. Білокур мала обмежений доступ до засобів, речей, необхідних для художньої роботи. Довгий час змушена була покладатися на фарби з природних пігментів, отриманих із квітів, рослин і мінералів, працювала саморобними пензлями з котячої шерсті.

5. Тривала відсутність визнання, незважаючи на талант і самовіддану працю.

6. Радянський режим, особливо жорстокий до селян; лихоліття Другої світової війни. Радянський режим обмежував особисту свободу (безпаспортність селян), а також накладав вимоги лояльності та обмеження на мистецьке вираження. Наприклад, відмова художниці намалювати портрет Сталіна (в кінці 40-хх) закривала можливості поліпшити важкі умови життя, відповідно гострота п. 3 не знімалася до останніх днів її життя.

Незважаючи на ці виклики, Катерина Білокур вистояла, залишалася рішучою та продовжувала пристрасно творити мистецтво.

«У перманентному конфлікті з традиційним середовищем, налаштованим прагматично, нерозвиненим інтелектуально й естетично, вона була дисидентом, страждаючи від самотності, нестатків, глузувань односельців» [12, с. 21]. Її лаяли, не розуміли, сміялись із неї, переконували в нереальності її мрії, вважали ледь не божевільною.

Катерина Білокур народилася 7 грудня 1900 року у селі Богданівка на Полтавщині. Малювати Катерина почала у дитинстві: патичком по вологій після дощу землі, вугликом, що залишав слід. Про свій дитячий досвід малювання олівцем Катерина Білокур розповідала у своїх спогадах. До школи її не віддали – вважали для дівчинки зайвим. А молодший брат вчився. Якось приніс рисунок коня, що малював у школі. Побачила Катерина й собі почала малювати. Так захопилась, що не зчулась як

змалювала весь зошит, ще й повиривала аркуші й на пічці наклеїла – виставку зробила. Дісталось їй тоді за те, що зошит змарнувала.

Іншим разом знайшла батьків Псалтир і розмалювала книгу малюнками – чарівними квітами. За це була жорстоко покарана.

Попри покарання й заборони знаходила олівці, папір і малювала потайки від батьків. Пережитий стан захоплення, радості творення назавжди запалив душу дівчинки.

З листа Катерини Василівни, в якому художниця згадує своє дитинство: «От мене на цьому вчинку й поймали батько та мати. Малюнок мій зірвали, скрутили і кинули в піч, а мене трохи поляскали, а здорово і не били чого-то. І кажуть: «Що ти, скаженюка, робиш? Та, не дай Бог, чужі люди тебе побачать на такому вчинку? То тебе ж тоді ніякий біс і сватати не буде!» [1, с. 189].

Виростала з мрією про навчання. Почула про Технікум художньої кераміки у Миргороді, вирушила до цього міста. Взяла з собою свої картини. В технікумі спитали про атестат (про середню освіту), на картини й дивитись не захотіли. Було боляче, але невдача не зломилася дівчину, вирішила вчитися самостійно. «...Я йшла в поле і, озинурнувши[сь] навкруги (щоб не було близ[ь]ко людей), я там плакала. Плакала с[т]рашно, дико! І де не було й віддалік живої душі, а я здіймала руки вгору і просила в кого-то ради і допомоги. І, певно, то були приступи божевілля з великого горя, що мені вчувалося, що хто[сь] мені шепче: «А ти не плач, Катерино, що нема в тебе вчителі[в]. Певно, багато є тих, що учаться, – і їм ніколи. А ти дивись, як у матері-природи, дивись, яка травк[а]-билинка, – так її й малюй, який листочок-цвіточок, – так його й виконуй!» [1, с. 155].

Навчилася сама ґрунтувати полотно, бо інакше картини тьмяніли. Пензлі для роботи виготовляла сама, роблячи їх з котячих волосинок. Фарби спочатку робила з буряка, бузини, калини, цибулі, різних трав.

Потім, коли з'явилась можливість, навчилась працювати олійними фарбами, їм віддавала перевагу.

Батько й мати були працелюбні, підприємливі, порівняно небідні, до війни їм вдавалось уникнути вступу до колгоспу, в родині дбали про дітей. Хоч не розуміли Катерину, але любили свою дитину, хотіли їй добра: намагались наставити доньку «на розум», зорієнтувати на «нормальну» гендерну роль.

Краса молодої Катерини приваблювала парубків. Не один сватався до неї й не до всіх вона була байдужа. Прагла любові, щастя, розуміння. Марно намагалась вона домовитись, що в заміжжі буде продовжувати учитись малювати, ділилась своєю мрією стати художником-самоукою. Ніхто із потенційних чоловіків не схотів її зрозуміти й підтримати. У своїх спогадах Катерина Василівна яскраво змальовує один з таких епізодів сватання: «А він як зскочить з лави, я аж злякалась, наче його хто жигалом припік, та як забігав по хаті, та руками розмахує, та до мене говорить: «Катерино Василівно, де ви цей дур знайшли і забили собі в голову?! Я ж кой-де був і дещо знаю: і жінок-художників немає, а є лише мазілки! А ще ж вони у великих школах учились малювання! Це діло велике! Чоловіки – та не всі в силі підняти його своїм розумом, а жіночому розумові, Катерино Василівно, це діло зовсім не під силу! Та ще й самоукою! Кудам вам за це діло братись? Та ви ж посміх із себе на всю Полтавщину зробите! Отямтеся і будьте моєю хорошою дружиною!» – «Еге, – кажу, – якщо я від вас дурніша, то не буду я вашою дружиною! От вам і все!» [1, с. 219].

В іншому листі художниця так описує конфлікт з парубком: «...а я вперлась та і кажу, що буду учитись і художником хоч на старість літ буду, буду і все! Ну зчепились – чуть не бились, але добре полаялись та й розійшлись, та й на віки розійшлись! І тепер жалько: хоч би було мурла чортового хоч раз кулаком по спині жухнуть!... І пішла я одна боротись у хвилях холодних життєвого моря...» [1, с. 184].

Незадоволені батьки лаяли дівчину, її потяг до малювання розглядали як хворобу. «... Кажу своєму батькові та матері: «Оце я вже даліше відкладати не можу, а буду вчитись малювати! А батько подивились на мене такими очима, наче я їм сказала, що поставлю драбину і полізу на місяця...» [1, с. 223].

Батьки дорікали доньці тим, що ніхто її не сватає, нищили малюнки. І тільки вже зрілою людиною після тридцяти років виборолла своє право на образотворення. Доведена до відчаю нерозумінням близьких Катерина побігла до річки, зайшла у крижану воду.... Це побачила матір, вмовила її не коїти непоправне. Лише після цього батьки поступилися, не заважали їй малювати. Проте Катерина дуже застудила тоді ноги – на все життя.

До 1939 Катерини Білокур залишалась невідомою. І тільки лист до співачки Оксани Петрусенко (див. про цю чарівну історію в [12]) зрушив справу: її картинами зацікавилися співробітники Полтавського обласного будинку народної творчості [2], 1940 організували виставку картин у Полтаві, потім роботи художниці експонувалися у Києві та в Москві. Після цього до Катерини Білокур прийшов успіх. У 1949 році Катерина Білокур стає членом Спілки художників України.

А у 1954 році на Міжнародній виставці в Парижі три картини Білокур: «Цар-Колос», «Берізка» і «Колгоспне поле» – були представлені в експозиції радянського мистецтва. Там їх побачив Пабло Пікассо і сказав: «Якби ми мали художницю такого рівня майстерності, то змусили б заговорити про неї цілий світ». З тієї виставки до України так і не повернулось дві картини [8].

Великі шедеври мистецтва, виростають з невтомної праці їх авторів. Катерина Василівна відзначалась феноменальною працьовитістю. Вдивляючись в її картини, бачимо, як вона вимальовувала кожну пелюсточку, прожилки листочка, яким розмаїттям відтінків творила форму, об'єм, колорит образів.

«Ой як радісно, як є можливість кожного дня працювати: не відчувається ні старість, ні самотність, бо з-під вашого пензля кожного дня на полотні виростає щось нове, прекрасне і чудове...» – писала художниця.

Катерину Білокур надихала краса природи, а також яскраві мотиви української народної культури. Вона спостерігала світ природи гострим оком, вивчаючи складні деталі квітів, рослин і тварин, які згодом стануть помітними елементами її мистецтва. Мисткиня розробила унікальний художній стиль, який характеризується сміливим малюнком, яскравими відтінками, чарівністю, відчуттям дива, мотивами трансценденції.

Однією з провідних рис Катерини був її глибокий зв'язок із природою, шанобливе ставлення до неї, постійний діалог як з божественною сутністю («вопрошання»). Зображення квітів з їх складністю, таємничістю, пишним буянням, загадковим життям пройняті почуттям дива та глибини. Квіти – улюблені персонажі Катерини Білокур. Вона їх обожнювала, називала: «очі землі», «мої дітоньки». І малювала їх завжди живими, зірвані квіти – говорила – як зламані долі. Характеризуючи творчість Білокур, мистецтвознавці звертаються до таких означень – «антинатюрморт», «квітковий іконопис», «лики рослин», «зелена євангелія» [12]. «...Це, властиво, естетика релігійного екстазу: святкування божественного, що просвічує крізь земне, – і тільки в цьому контексті її творчість і може бути поправно відчитана» [4, с. 17]. Катерина Білокур як художньо обдарована особистість відзначалась високим рівнем чутливості, відкритості враженням навколишнього світу. Ця властивість тісно пов'язана з емоційністю, особливостями переживання. На основі цього виникає естетичне бачення, яке у художника розвивається і оновлюється впродовж всього життя.

Вчителем і натхненником творчості Катерина Білокур вважала саму природу. «І я на матір-природу дивилась і в неї, багатої на фарби, тони й півтони училась» [1, с. 64]. Людину з природою єднують глибинні сфери несвідомого. Художньо обдарованій особі властива висока активність

неусвідомлених форм психічної діяльності. Це виявляється у вразливості, гостроті переживань і одночасно в інтенсивності трансформацій, пов'язаних з перетворенням стихії несвідомого у візуальні образи-символи. Вияв таких процесів ми спостерігаємо у творчості Катерини Білокур. Її взаємини з природою виявлялися не лише в спілкуванні з нею, а і в унікальності сприймання художниці – здатності проникнення крізь зовнішню оболонку видимого в сутність предметів та явищ. Через емоційне сприймання вічного і змінного в природі, її пробудження та завмирання пізнала філософські категорії часу, простору, розвитку, життя, смерті та створила їх візуальні символи.

Відомий мистецтвознавець і психолог Р. Арнгайм трактує розвиток візуального сприймання як такого, що містить в собі складні перцептивні дії-уміння близькі до розумових операцій. Він ввів і обґрунтував поняття візуального мислення. Візуальне мислення художника пошуково-інтуїтивне, спрямоване на відкриття нової краси. У творенні нових форм використовується багатий візуальний досвід художника. Своєрідною сировиною, яку обробляє образотворчий інтелект, є стихія (хаос) вражень, переживань, що перетворюється (долається їх деструктивний аспект), просвітлюється, при цьому хаос суб'єктивності втілюється в неповторний космос образів. Візуальне мислення митця характеризується метафоричністю. Метафора, на думку Р. Арнгайма, народжується із прагнення до чуттєвої конкретності та виражає життя і сенс того, що не може бути виявлено іншим способом. Візуальна метафора характеризується складністю і багатошаровістю значень, що підносять її над простою ілюстрацією.

В цьому сенсі особливо можна відзначити картину Білокур: «Цар Колос» (1949). Згадаймо, у великих іконописців небо завжди зображено чорним, як межа нашого бачення, як таємниця непізнаності буття височить воно над людьми. Картина вражає цілісністю композиції, багатством колориту. Вона вабить, втягує наше око у свій простір. Оповита

багатобарвним вінком квітів, в центрі – пільма із серпиками колосків. Пільма творяща, з якої усе приходить, в яку усе йде. Картина причащає до таємниці космогонії, природи, землі, життєдайного лона, єднає нас з архетипом Великої Матері, творящого жіночого начала.

Цікавою є інтерпретація цього твору В. Скуратівським: Отже, посередині «Царя-колоса» перебуває те, що колись зазвичай остерігалися зображати....

Катерина Білокур, однак, ризикнула зобразити той Центр і зеленого, всього іншого нашого світу... Так виникає образ рівноваги поміж матерією і Тим, що її започаткувало і затим продовжує, тримає, надихає. Та пільма, ледь прорізана двома світловими смужками-колосками, – то унікальний у пластичних мистецтвах «портрет Бога» [10, с. 103].

Психологічний аналіз образної системи картини свідчить, що в її створенні задіяно багатий візуальний досвід, переживання-прозріння художниці, її образотворче мислення. Візуальна метафора народжується на основі трансформації внутрішньої реальності та чуттєвих вражень художніми засобами, якими досконало володіє автор.

Картини Катерини Білокур вражають і технікою зображення, і образами необмежено символічного змісту. Більшість картин художниці вщент заповнені зображенням. Водночас – прориви, «вікна у трансцендентне», в інший вимір. Лики природи, яким немає початку і кінця в межах картин. Це тільки частина цілісного безмежного космосу. Втілити його не можливо, він виривається за рамки твору і безпосереднього сприймання, потребує роботи уяви, мислення. Могутній космогонічний струмінь, причетність до незримого єднає роботи Катерини Білокур з такими різними за тематикою і художніми засобами творами як картини М. Врубеля, М. Реріха, М. Чюрльоніса.

Багато картин Білокур – це ще нерозкритий, непізнаний світ візуальних метафор. Наприклад картина «Буйна» (1947 р.). Жовто-гаряча хвиля кольору, яка підіймається вгору ніби спіраль еволюційного розвитку.

Насиченість та динаміка зображення, інтенсивність кольорів виражають екстатичне переживання, «вулканічну» енергію. При чому екстаз – тема, до якої Катерина Білокур неодноразово звертається у своїх спогадах. Екстаз «Буйної», на відміну від існуючих в західному мистецтві образів (див. «Екстаз» Й. Істлера) не руйнівний, не спустошливий, а плідний, життєдайний. В метафорі екстазу К. Білокур порівняно із Й. Істлером немає надриву, «дихання смерті», її «буйна» виявляє надлишок вітальних сил, буйно-плідних енергій («ерос» явно домінує над «танатосом»).

Буяння квітів – це світ кольорів, а кожний із них виражає відтінки емоційного стану людини. В психології визначаються тенденції впливу кольорів та їх сполучень. Яскраво-жовтий в єдності з зеленим сповнює радістю життя, чисто зелений зрівноважує наш внутрішній світ, темно-синій в поєднанні з чорним вносить тривогу за наше буття, відтінки білого породжують ніжність, світлий щемний сум... Звичайно, спілкування з картинами Катерини Білокур в кожному випадку є індивідуальним, та в ньому криється унікальна можливість єднання – співтворчості з митцем.

Створення картин в період тяжкого життя «десь посередині пекла» відбувалось за принципом контрасту, подолання. «... Треба було захищатися від історії – і Катерина Білокур захищається від неї своїм мистецтвом, своїм «святим малюванням». Картина як особлива магічна операція, як закляття хаосу, як спасіння майбутньої просвітленої матерії» [10, с. 102-107].

Твори Білокур передають сильне відчуття української ідентичності. Її вабив зникаючий світ старовинних українських свят, обрядів, яскравих убрань, народних переказів.

Те, що Н. Зборовська пише про Лесю Українку, є справедливим і щодо Катерини Білокур: «Зрікаючись похмурої сучасності, вона розгорне у своєму власному житті самотню оргію», внесе в мистецтво «вітальний оптимізм, дух упорства, органічний для жінки-українки дух всесильної божественної природи» [5].

Проте, художниця, не мала не тільки шкільного атестату, але й паспорту. Як і інші селяни в СРСР на той час. Жила у важких побутових умовах тодішнього села – «... коли взимку в відрі замерзає вода, за мольбертом доводиться постійно хукати на руки, а пальці в чоботах тим часом відморожуються й улітку починають «злазити нігті»» [1, с. 149]. Катерина Василівна мріяла про ліпші умови для творчості. «Іще в мене є сила творити красу, а я мушу по цілого півдня стояти біля печі і роздмухувати сирий торф» [1, с. 149]. Київські друзі намагались допомогти їй «відкріпитися», але питання паспорту, права на проживання в місті, або просто поліпшення житлових умов вирішували чиновники; їм байдуже було до страждань мисткині, що вкорочували їй життя, а її картини презентувались ними як «роботи колгоспниці з села Богданівки». Померла Катерина Білокур 9 червня 1961 року у віці 60 років.

«Це – геній, поставлений в умови, що унеможливлювали самореалізацію: вона не мала паспорта, була фактично «прикріплена» до свого колгоспу, до того ж вона була жінкою – у неї не було шансів» – говорить Оксана Забужко [11]. «Весь потенціал, який могло дати українське село 20-х років, було стерто, знищено і загладжено. І на тому дні оцієї абсолютної «тиші» – ось ця жінка з її неймовірною, просто скаженою гордістю і впертістю, одна проти системи, проти спільноти і проти родини, з якою теж треба було воювати за право бути собою» [4, с. 12].

Катерина Білокур творила свої образи з глибини (що була для неї головним авторитетом), тому ставилась до них як до неповторних живих істот, що мають свою природу, логіку, характер і опираються неорганічним змінам та «вдосконаленню» із чиеїсь позиції, за чийось порадами. Писала: «...до моїх творів, що-небудь добавляти і їх змінювати не треба! не треба! Бо вони хоч і свого роду, а все ж таки мають красу. Я їх вирядила в люди вже оброблені й обточені...» [1, с. 155].

Доки людина не пізнає, що саме визначає унікальність та принципову неповторність її власного існування, вона не зможе відчуті виконання свого життєвого завдання невіддільною частиною своєї долі (В. Франкл). Для Катерини Білокур сутністю її існування було образотворення. Вона спонтанно відчула своє покликання і свідомо вибрала творчість як свою долю.

У творчому спадку Катерини Білокур нараховують понад 100 картин. Її роботи зберігаються в Музеї декоративного мистецтва на території Києво-Печерської лаври, в Музеї квартирі Павла Тичини, в Полтавському художньому музеї, Галереї мистецтв імені М. Ярошенка, в Яготинському історичному музеї, в приватних колекціях. Її картини продовжують надихати та захоплювати глядачів в усьому світі, торкаються душі, є джерелом натхнення для митців-початківців, свідченням стійкості й сили людського духу.

Все життя Катерини Білокур – це дивовижний приклад самоактуалізації. Її переконували, доводили, що селянка, жінка без художньої освіти ніколи не стане митцем. А вона сама створила модель свого життя й себе як художника. Мала мужність не зважати на усталені норми, виявила незалежність від соціальних стереотипів. Творча пристрасть, воля, автономність, орієнтація на екзистенційні цінності допомогли Катерині Білокур перебороти внутрішні та зовнішні перешкоди, труднощі та увійти у світове мистецтво.

Література

1. Білокур К. В. Я буду художником! Документальна сповідь у листах художниці, розвідках М. Кагарлицького. Київ: «Спалах ЛТД», 1995. 68 с.
2. Білокур Катерина Василівна / М. Ф. Кагарлицький // Енциклопедія Сучасної України [Електронний ресурс] / Редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк [та ін.]; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2003. Режим доступу: <https://esu.com.ua/article-40828>
3. Білокур Катерина. Малярство і проза / К. Білокур ; Меморіал. музей-садиба Катерини Білокур ; Яготинський держ. істор. музей; післям. Лідія Демченко. - Київ: Родовід, 2016. - 108с.
4. Забужко О. «Катерина, або філософія мовчазного бунту: конспект до ненаписаної біографії». Катерина Білокур: мистецтво народне, наївне чи високе? – Київ: Родовід, 2011. с.11-28
5. Зборовська Н. В. Моя Леся Українка: есей. Тернопіль: Джура. 2002. 228 с.
6. Катерина Білокур очима сучасників : Спогади, есеї, розвідки, матеріали з архіву художниці / Упоряд. Кагарлицький М. Київ: Томіріс, 2000. - 432с.
7. Катерина Білокур: мистецтво народне, наївне чи високе? Наукові статті, есеї, культурологічні праці до 100-річчя і 110-річчя Катерини Білокур/ за ред. О. Найдена. Київ: Стилос, 2011. 256 с.
8. Поклад Н. То хто ж викрав з Лувра дві картини Катерини Білокур? Ще раз – про геніальну мисткиню з Богданівки. Українське слово. 2013. 18. С. 9.
9. Рудик Г. Б. Основні напрями розвитку абстрактного живопису: історичний огляд. Наукові записки НаУКМА. 1999. Т. 13: Теорія та історія культури. С. 69-78.

10. Скуратівський В. Л. Із нотаток про Катерину Білокур / В. Л. Скуратівський // Червоних сонць протуберанці (зб. праць до 100-річчя К. Білокур). Київ: Арт-Ек, 2001. – С.102–107.

11. 10 фактів про Катерину Білокур: сама навчилася малювати і стала відомою на весь світ (радіо Свобода, 07 грудня 2021). [Електронний ресурс]

<https://www.radiosvoboda.org/a/bilokur-%D1%81hudozhnytsya-10-faktiv/30988342.html>

12. Червоних сонць протуберанці. Збірник мистецтвознавчих і культурологічних праць до 100-річчя Катерини Білокур / [ред. Тельнюк С.]. Київ: АртЕк, 2001. 128 с.

13. Art in theory (1900 – 1990). An anthology of changing ideas. Oxford: Blackwell 1999. 750 p.

Василь Стус: поезія, етичний дискурс

Стаття присвячена етичним аспектам творчості видатного українського поета ХХ століття Василя Стуса. Етичний світ поезії В. Стуса – це унікальний світ моральних цінностей, людської гідності та відстоювання прав людини. Стус був видатним українським поетом, публіцистом, правозахисником і дисидентом, який став символом боротьби за правду та справедливість під час тоталітарного режиму. Читаючи Стуса, ми переконуємось, що він створив себе в умовах цілковито заблокованої та загроженої національної культури, підданої тотальному тиску комуністичної держави та ідеології – і створив він себе як людину взірцево вільною, нікому, окрім категоричного імперативу, непідвладну, як творця, відкритого до найсучасніших мистецьких течій, як мислителя, причетного до вільних дум, що хвилювали його ровесників у Лондоні, Берліні чи Парижі. Романтично-трагічне світосприйняття поета протестувало проти перетворення людини на функціональний гвинтик бюрократичної системи; етос особистісного творчого самоздійснення в поезії Стуса завжди домінує над знедуховленою машиною тотальної покори, над дресурою лінійного одновимірного мислення, запорошеного ідеологічними лозунгами.

Позаяк абсурдна дійсність «держави смерті» не може бути подолана раціональними зусиллями, через збройну боротьбу, або чесні демократичні вибори тощо, тоді залишається єдиний доступний шлях вирішити моральний конфлікт між тим, що є, і тим, що мало б бути. Це шлях власного жертвоприношення. Йдеться не про фізичне «самоспалення», а про офірування власної метафізичної свободи, разом із найважливішими для поодинокі людини цінностями: сім'єю, друзями, улюбленими книжками, врешті, реалізацією власного творчого акту. В листі до Олега Орича від 03.12.1978 року Поет писав: «...мушу стояти – як при останній

стіні. Головне – вміти тримати голову. Навіть – коли не держиться на в'язах...Одне слово – я як рокований на розтерзання дикими звірами в римському цирку...Що міг – я зробив. Що зможу – ще зроблю. Але без України мені моторошно...прошу тільки вірити, що я нітрохи не змінився проти студентських літ. Коли є зміни – то вони наслідки умов, які забагато заправили од мене...У мене є мій народ, який мої друзі інших національностей називають багатостраждальним. Його муки – то єдиний мій скарб...» (Стус, 2022, с. 237).

Ключові слова: етика, людська гідність, свобода, метафізика, страждання, екзистенція, самотність, мораль.

Василь Стус, український поет, публіцист і громадський діяч, став видатною постаттю української літератури ХХ століття. В його творчості глибоко відображені етичні питання, цінності та моральні принципи, які стали невіддільною частиною його поезійного світу. Стус був універсальним поетом, який висловлювався через власні почуття, спостереження, філософські роздуми та рефлексії. Його поезія пронизана моральною здобутковістю, вона веде до обдумування моральних норм, важливості гідності та справедливості в суспільстві.

Крім того, у творчості Стуса можна помітити порушення питань про мораль, віру, місце людини у світі та її відношення до суспільства. Поетичні тексти відкривають широкий спектр моральних проблем, викликають до роздумів та аналізу сучасної дійсності. Загалом, етичний світ поезії Василя Стуса – це мандрівка у глибини людських душевних станів, відображення загострених моральних проблем суспільства, протистояння насильству та бажання бачити у кожній людині гідність та права на свободу. Поет не тільки відображав страждання своєї особистості через свою творчість, але й закликав до рефлексії щодо загальнолюдських цінностей, вірності ідеалам, незалежно від обставин життя. Він став голосом боротьби за свободу слова, справедливість і права людини,

демонструючи свою етичну стійкість у важкі часи. Пройшовши потрясіння «граничної ситуації», в її розумінні екзистенціальною філософією, через творчість поет знаходить власну свободу і виходить за межі повсякденності «предметного буття». «У граничній ситуації людина самотня. У цій самотності їй відкривається істина власного існування. Те, що перед смертю залишається істотним, те екзистенціально, те, що втрачає свою цінність...є оголене буття. Те, що знищується смертю, є явищем, а не самим буттям» (Хамітов, Гармаш, Крилова, 2022, с. 239).

В. Стус належав до тієї плеяди митців світового рівня, котрі покладали мету і цінність творчості та мистецтва у вирішенні екзистенціальних проблем людини, головною серед яких є набуття внутрішнього звільнення від страху скінченності власного існування, та зумовленості особистісного буття зовнішніми обставинами. Іманентне завжди домінує у поета над цупкими лещатами зовнішнього, хай то матеріальне, історичне, соціальне тощо. Досягнення свободи, причому не анархічно-свавільної, а соціально-відповідальної, є сенсом та призначенням художнього праксиса, запереченням диктатури історично-політичної зумовленості, домінантною ознакою шляхетності людини та гідності її самоіснування. Свобода у творчості Стуса стає метафізичною властивістю, яка не може бути відчужена в особистості, бо є необхідною запорукою її самоздійснення. Але свобода – це не свавілля, а сфера свідомої, цілеспрямованої діяльності, а свідомість – необхідна передумова свободи, вільної творчості. Адже саме через свідомість людині відкривається сфера можливого, стає можливою гра можливостями. «Таким чином, свобода означає не просто спонтанність або здатність живої істоти визначатися до дії власними бажаннями, а й здатність призупиняти ці дії, а також досліджувати мотиви, що їх спричиняють. Як влучно сказав Ляйбніц, «розуміння – душа свободи» (Гусєв, 2020, с. 235).

У рамках статті неможливо торкнутися всього багатства та розмаїття творчості українського бранця совісті. Отже, наголосимо лише на декількох провідних етичних темах.

Гідність та свобода:

Василь Стус у своїй поезії часто порушував питання гідності людини та її права на свободу. Він відображав важливість самовизначення, боротьбу за права та свободи людини у віршах, де основними темами були духовна незалежність, право на власне життя та вільний вибір: *«Ступай – майбутньому назустріч, // і най хода твоя легка // легкою буде. // І не треба // жалких жалінь. // І – задарма. // Тюрма не доросте до неба: // Ще землю їстиме тюрма»* (Стус, 2022, с. 17). *«Нам є де йти – на хвилі, на землі - // иляхи – мов обрії – далекі і прозорі. // Шумуйте, весни – дні, ярійте, вечори, // поранки, иліть нам усмішки лукаві! // Вперед, керманичу! Хай юність догорить - // ми віддані життю, і нам воздасться в славі»* (Стус, 2022, с. 14).

Покручена свідомість радянської людини, спотворена хибною ідеологією:

«Ця п'єса почалася вже давно. // І лиш тепер збагнув я: то вистава, // де кожен, власну сутність загубивши, // і дивиться, і грає. Не живе. // Отож мені найщасливіша роль // дісталася в цій незнайомій п'єсі, // в якій я слова жодного не вчив // (державна таємниця!). Автор теж // лишається інкогніто» (Стус, 2022, с. 36). *«Отак живу: як мавпа серед мавп, // чолом прогрішним із тавром зажури // все б'юся об тверді камінні мури, // як їхній раб, як раб, як нищий раб»* (Стус, 2022, с. 19).

Моральна відповідальність:

Стус підкреслював важливість моральної відповідальності перед суспільством та перед самим собою. Відчуття, що особистісне тісно пов'язане із всезагальним, метафізичним (долею країни, людства, Всесвіту) надавало поету мужності стоїчно витримувати тортури радянського

режиму. Його поезія відбивала образ патріота, людини, що вірить у свої ідеали та готова за них боротися: *«А що мій гріх? Лиш той, що ще душа є, // якій усесвіт болями болять»* (Стус, 2022, с. 63). *«Прости мені, любове, цю жагу// до мучених – і суцix, і полеглих, // до бідних, кривджених, до жебраків, // до кожного, хто, запізнавши горя, // віддавав мені, здається, вчора// людську біду за декілька віків»* (Стус, 2022, с. 67).

Самотність:

Трагічне відчуття самотності замальовується поетом у протиставленні бездушно-безособистісного початку (яке подається в образах або тупої ідеологічно-спотвореної соціальної системи, або «сліпих» механістичних законах Всесвіту) та особистісно-емоційного співчуття: *«Ти весь – на бережечку самоти, // присмоктаний до туги, ніби равлик, // від вибухлої злості занепалий, // не можеш межі болю осягти.// А світ весь витих, витух, відпалав, // не вгамувавши вікової спраги.// Він висмоктав із тебе всю одвагу, // лишив напризволяще і прокляв»* (Стус, 2022, с. 15). *«І ще здалося – вдосвіта, наосліп:// що я себе утратив многотою // самопомноженого цього світу, // що світиться біноклями страждань - // моїх любовей, товчених на скалки...// що я згубився – сотнями відбитків // самосебезмертвілого в довірах// і нахиленнях до безодні світу, // котра гогоче тьмою, мов яскиня // неолітична: вабить і страшисть»* (Стус, 2022, с. 65). *«Довкола світ – безгубий і безокий.// І в ньому дні. І в ньому сни мої.// Давно відгородився я від нього,// давно збагнув, що пруття заборон// кувалися благою дланню Бога»* (Стус, 2022, с. 253). Думки Стуса тут багато в чому перегукуються із філософією М. Гайдеггера. «За Гайдеггером, людська екзистенція є станом абсолютної закинутості. Бувши не в змозі вибирати існування і навіть існуючи, людина може мати лише трагічну долю, лише нещасну свідомість. Акт усвідомлення своєї екзистенції збігається з іншим, надто болючим усвідомленням – знати, що людина є закинутою-в-світ, де все хитке,

випадкове, все неминуче веде до поразки...Буття людини є буттям-для-вмирання» (Лепп, 2004, с. 19).

Страждання:

Етос страждання замальовується Стусом на декількох рівнях. Перший – емоційний стан людини, понівеченої радянською диктатурою, в якій влада відібрала право бути собою, бути інакшою: *«Звіром вити, горілку пити – і не чаркою, поставцем, // і добі підставляти спите вірнопідданого лице...// І з ордою під дикі галаси прорешечуватись гробами, // раз жене нас ненатля сказу по роках, по віках, по гробах!»* (Стус, 2022, с. 12). *«Як хочеться – вмерти!!! Аби не мовчати, // ні криком кричати// останню зірницю// обвітрену врано // останнє спинання // оскілої днини - // діждати – і вмерти!»* (Стус, 2022, с. 141). Другий рівень – страждання, з якого дивним чином народжується сила стійкості духу, протистояння жорстокості політичного режиму, наснага до метафізичної свободи: *«А проте:// ми ще повернемось,// бодай – // ногами вперед,// але – не мертві,// але – не переможені,// але – безсмертні»* (Стус, 2022, с. 147). *«Ярій душе! Ярій, а не ридай.// У білій стужі сонце України.// А ти шукай – червону тіль калини// на чорних водах – тіль її шукай...// У білій стужі білих голосінь// це гроно болю, що паде в глибінь,// на нас своїм безсмертям окошилось»* (Стус, 2022, с. 80). *«Сто років, як сконала Січ...// Сто років мучених надій...// Та виростають з личаків,// із шаровар, з курної хати// раби зростають до синів// своєї України-матері.// Ти вже не згинеш, ти двожилава,// земля, рабована віками,// і не скарать тебе душителем// сибірами і соловками»* (Стус, 2022, с. 8). Третій рівень – страждання, яке дає можливість піднятися над власним егоїстичним саможалінням, перевершити себе на шляху розкриття до відповідальності за всіх і все: *«Благословляю твою сваволю, дорого долі, дорого болю.// На всерозхресті люті і жаху,// на всепрозрінні смертного скрику// дай мені, Боже, чесного шляху,// дай мені, Боже, гордого лику!»* (Стус, 2022, с. 86). *«Отак: живи – і скній, живи – і скній,// і як дійдеш само переростання,// і як збагнеш: ти*

власна жертва й кат,// тоді збагнеш і смерть, як припадання// до обрію, як трату всіх утрат» (Стус, 2022, с. 89).

Поет стверджує, що подолати фізичну смерть можливо лише безсмертним етичним вчинком, який дає змогу встояти в правоті та гідності й зробити крок у вічне: *«Йди – за край. Народження – по смерті// тебе чекає. Прагни стрімголов// на ту тропу, що яра, наче кров,// воліє душ, що щирі і одверті// так і живуть – своїм перед кінцем,// як при початком. І рушають д'гори»* (Стус, 2022, с. 68). *«Крізь сотні сумнівів я йду до тебе,// добро і правдо віку. Через сто// зневір. Моя душа, запрагла неба...// І врочить порив: не спиняйся, йди.// То – шлях правдивий. Ти – його предтеча»* (Стус, 2022, с. 263).

На думку Стуса, мистецтво намагається відбивати ті досить рідкісні елементи існування, що виходять за межі буденного життя, виводять життя за його «кінцевий пункт»: *«Щоб тьма впокорення мене порятувала,// інобуттям. Іножиттям. Найменням// уже невластним: ось він, той загал,// яким кермує той шалений Бог;// котрий в мені воліє народитись»* (Стус, 2022, с. 293). Поет відкриває для себе та інших таїну існування потойбічного. Опанування невідомим – подвиг подолання зумовленості матеріальним, психофізичним, соціальним. І цей подвиг поет завжди здійснює на самоті: *«І так живу, мов непотрібний пес,// давно од біглий власної домівки,// що все собі не віднайде криївки// од спогадів, од сонця, од небес// і од самого себе»* (Стус, 2022, с. 89). У творчості видатного українського майстра слова буття та небуття вдивляються одне в одного; поет постійно балансує на межі. Бог покинув цей світ на напризволяще, і хоча Стус подекуди звертається до Нього – відповіді ми не чуємо...«далі тиша»: *«Бо жодної з надій не маю в Бозі// і порятунку жодного – нема»* (Стус, 2022, с. 184). Не віра у метафізичне трансцендентне живить надії поета й підтримує його у протистоянні з системою тотального «оскління» (головна метафора зла у Стуса), а палке відчуття величі людського духу, спроможного дорости до всесвітнього співчуття: *«Прости*

мені, любове, цю жагу// до мучених – і сущих, і полеглих// до бідних, кривджених, до жебраків,// до кожного, хто, запізнавши горя,// віддавав мені, здається, вчора// людську біду за декілька віків» (Стус, 2022, с. 67).

Справжня алхімія мистецтва, за Стусом, полягає у спроможності перетворювати страждання-помсту на страждання-любов: *«Як добре те, що смерти не боюсь я,// і не питаю, чи тяжкий мій хрест.// Що перед вами, судді, не клонюся// в передчутті недовідомих верст.// Що жив, любив і не набрався скверни,// ненависті, прокльону, каяття.// Народе мій, до тебе я ще верну,// як в смерті обернуся до життя» (Стус, 2022, с. 294).*

У творчості Стуса простежується гуманістичний погляд на світ, де людина, її гідність та внутрішня свобода є основою гуманістичних цінностей. Він закликав до внутрішньої свободи духу та усвідомлення власної гідності в умовах тоталітарного режиму. У своїй поезії Василь Стус порушував актуальні етичні питання, ставлячи на перший план поняття людської гідності та свободи. Він виступав за ідеї гуманізму, наголошуючи на важливості поваги до людини та її прав. Його твори були сповнені глибокого роздуму над моральними проблемами, які виникали в умовах політичних репресій.

Через свою поезію Василь Стус вирізнявся глибокою сутністю етичних питань, а його слова надихали та підтримували тих, хто відчував обмеження свободи та несправедливість. Його творчість залишає слід у серцях тих, хто прагне висловити моральний протест і відстоювати гуманістичні цінності у світі. Поет у своїй творчості пропонував глибоку рефлексію над сенсом життя та покликанням людини, підкреслюючи важливість етичних цінностей, гуманізму та загальнолюдських принципів. Його поезія та публіцистика стали символом сили волі, відданості принципам справедливості та невіддільної свободи, що залишають слід у серцях читачів і надихають на відстоювання гуманістичних цінностей.

Література

1. Гусєв В. Метафізика: проблеми, принципи, поняття. Київ: «Каравела». 2020. 336 с.
2. Лепп І. Християнська філософія екзистенції. Київ: «Пульсари». 2004. 148 с.
3. Хамітов Н., Гармаш Л., Крилова С. Історія філософії: проблема людини. Київ: КНТ. 2022. 396 с.
4. Стус В. Палімпсести (вибране). Київ: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА. 2022. 352 с.

Імпровізація – найдавніший спосіб музикування

Матеріали глави мають відношення до наступних тем програми навчальної дисципліни «Професійно-педагогічні технології в музичній освіті»:

- Музичне мислення в структурі музично-виконавської діяльності. Технологія формування музичного мислення майбутнього музиканта-інструменталіста. Імпровізація як історично найдавніший тип музикування.

- Технології діагностики та розвитку музикальних здібностей. Педагогічні умови розвитку музикальності майбутнього музиканта-інструменталіста.

- Технологія підготовки музиканта-інструменталіста до концертного виступу.

У розділі представлені методики, педагогічні підходи, а також роздуми харківських музикантів про роль цього мистецтва у сучасній музичній педагогіці. Епіграфом до них можна взяти слова харківського піаніста та педагога Г. Гельфгата: «...виконавець, композитор та імпровізатор – це одна й та сама особа». На жаль, цю прописну (для істориків музики) істину сьогодні знову потрібно нагадувати педагогам-практикам – як базову установку, без якої виховання митця не відбудеться.

Клас імпровізації на фортепіано. Перші кроки

Клас фортепіанної імпровізації в ДМШ – явище відносно нове, тому на часі поділитися накопиченим досвідом викладання.

Для початку визначимо: що таке імпровізація? Склалася думка, що вона існує тільки в джазовому мистецтві. Хоча будь-якому музиканту-професіоналу відомо, що з моменту виникнення музики імпровізація, виконавство і композиція рухалися пліч-о-пліч. Так було ще за часів Стародавньої Греції, де імпровізатор-співак, використовуючи різні лади, складав твори безпосередньо в момент виконання. Середньовічний григоріанський хорал, будучи суворо канонізованим, все ж таки допускав варіювання, що призвело до розвитку колоритування, юбіляцій, а згодом – багатоголосся. Цифрований бас епохи бароко; розквіт орнаментики, що припускає творчий підхід при розшифруванні; поширення прелюдуювання в поліфоністів – усе це несло в собі зерна імпровізації. Віденські класики вклали багато нового в це багатовікове мистецтво, зокрема, сольну каденцію виконавця-віртуоза, імпровізацію у формі сонатного алегро. Часто забувається, що деякі зі своїх сонат Бетховен просто імпровізував на фортепіано, а тільки згодом записував. Епоха класицизму завдала удару по цьому мистецтву: Бетховен виписав каденцію до 5 концерту. Але імпровізація існувала й у романтиків, хоча її популярність зменшувалась. Зрештою, ми прийшли до того, що музикант вміє грати тільки по нотах та не може підібрати найпростішу мелодію, акомпанемент тощо. Згодом джазове мистецтво підкорило усіх передусім майстерністю чудових майстрів-імпровізаторів.

Сьогодні академічна музика шукає нових шляхів до слухача; спробуємо довести, що одним з перспективних напрямків є розвиток

спроможності виконавця грати не по фіксованому тексту, а по «маяках», що дає великий простір для творчості. Саме в цьому, нам здається, сутність імпровізації. Запропонована стаття написана на матеріалі роботи факультативу імпровізації в харківських школах мистецтв. Заняття проводилися за методикою педагога курсу імпровізації ХІМ Г. Гельфгата. Безпосередньо з учнями ДШМ займалися автори.

Досвід показує, що для учнів класу спеціального фортепіано заняття повинні відбуватися два рази на тиждень, а оптимальна кількість дітей на одну академічну годину – дві особи. Більша кількість учнів знижує ефективність практичних занять. Заняття ж з одним вихованцем не дадуть тієї широти можливостей, що розкривається в парі. Для успішної роботи необхідно 2 інструменти в класі. За одним працює педагог, що протягом уроку активно включається у виконавчий процес, а за іншим – обидва учні. Перед набором дітей у клас бажано провести маленький іспит, щоб знати рівень підготовленості кожного з них. Ми пропонуємо такі іспити:

- Підбір відомої мелодії однією рукою. Якщо дитина легко справляється з цим, можна попросити її підібрати простий акомпанемент, або зіграти мелодію в транспорті. Гірше якщо учень зовсім не вміє підбирати, і ніколи цього не робив.

- Визначення розвитку слуху. Абсолютний слух є гарною передумовою для формування навичок імпровізування, але навчитись може виконавець з добре розвиненим відносним слухом.

- Фантазування за інструментом. Добре, якщо дитина зацікавлено передає за роялем шум лісу, спів пташки, струмочок; або на прохання скласти марш починає грати ритмічно чіткі звуки – навіть якщо мелодія буде складатися з двох нот. Результати експерименту не можна визнати задовільними, якщо учень забуває про теми чи картини, що йому запропоновані, починає довго шукати потрібні ноти й боїться вийти за рамки тональності.

Отже, урок починається. Які форми роботи ми пропонуємо для занять із молодшими класами?

Певною мірою базою всього навчання ми вважаємо підбір по слуху, тому приділяємо такому тренажу велику увагу. Учням дається домашнє завдання – підібрати різні мелодії й транспортувати їх. Вчитель дає зрозуміти учневі, що не навчившись підбирати він не зуміє втілювати на інструменті своєї музичної думки. Для наочності педагог може ефектно зіграти з акомпанементом мелодію, запропоновану дитиною, і відразу транспонувати її. Як правило, діти люблять підбирати, хоч це їм нелегко дається.

Ми вважаємо, що спочатку не варто вимагати художнього виконання. Тому, якщо учень вже грає мелодію в декількох тональностях, краще взяти нову. Якщо в учня ця форма роботи викликає великі труднощі, то допомагає спів, зокрема, тієї ноти, яку він наразі шукає; з'ясування напрямку руху (вгору або вниз). Якщо підбір відбувається успішно, можна розпочинати з акомпанементу – спочатку найлегшого. Наприклад, басового голосу, тонічної квінти, ритмічних найпростіших акордів або альбертієвих басів. При цьому ми не обмежуємо учнів тонікою і домінантою: нехай звикають до свіжих співзвуч, шукають їх.

Для розвитку слуху, уяви та музичної пам'яті ми використовуємо наступну форму роботи: один учень, сидячи за 1-м інструментом, грає просту інтонацію. Її повинен повторити його партнер на 2-му інструменті. Потім – навпаки. Якщо другий учень не може повторити, то перший повинен згадати свою фразу, і награти її ще раз. Згодом складність інтонацій зростає. Бажано, щоб учні використовували не тільки білі клавіші, але й виходили за рамки до мажору та ля мінора. Рекомендовано дітям будь-якого віку.

З великою радістю учні приймають форму роботи «питання – відповідь». Перший учень грає музичну фразу, другий йому «відповідає». При цьому між «питанням» і «відповіддю» повинен бути внутрішній

зв'язок – за характером, напрямком руху, формою, штрихом тощо. Така «розмова» може тривати скільки завгодно. Педагог стежить за тим, щоб «діалог» не перетворився в нескладний набір нот. Одноманітність можна перебороти, використовуючи різні жанри, регістри, темпи, лади, фактури, нюанси, штрихи, тональності, розміри й т. і. Ця вправа дає учням відчуття, що музику можна скласти відразу, у момент виконання, і що, знаючи різні формули (наприклад: зміна ладу, штриха), можна постійно «висловлювати» нові музичні думки, не боячись одноманітності. Для прикладу візьміть коротку фразу, і потім послідовно трансформуйте її (див. вище). Утвориться ціла низка музичних думок, яку цікаво слухати. Правда, у першому класі ще важко вести «діалог» на такому рівні, тому розмова звучить частіше як «питання» (Т – D, Т – S), і «відповідь» (D – Т). У старших класах можна «спілкуватись» цілими періодами.

Ми підійшли до форми роботи, що завжди сприймається дітьми, особливо молодшими, з захватом. Це так звані «фантазії» на немuzичні моделі. Зупинимось на цьому докладніше. Ви пропонуєте учню висловити на фортепіано (навіть якщо він зовсім не вміє грати) – зозулю, ведмедя, дзвіночок, грім тощо. Діти починають із захопленням знаходити терцію в 1-й октаві. Шльопають кулачками по нижньому регістрі, зображуючи грозу і ніжно натискають клавіші 3-ї октави, передаючи крапельки дощу. При цьому вони з головою поринають у процес, можуть грати довгий час і з різноманітними варіаціями («дощик почався, потім розійшовся, потім ударив грім, а потім він стих»).

Корисність таких «фантазій» дуже велика. Адже імпровізація несе зміст. Тому дуже важливо, щоб перед виконанням в уяві учня з'явився образ і намітилися засоби виразності. Інакше буде демонстрування техніки варіювання. Педагог повинен стежити за тим, щоб занурення в образ було б на першому місці, а засоби виразності – нехай примітивніші – виходили спонтанно, а не навпаки. Іноді трапляється, що дитина чіпляється за до-мажорний тризвук, боїться його відпустити, і не задоволена кожною

нотою, що попадається їй. У таких випадках ми радимо забути всі акорди, тональності, гами, прийоми та грати п'ятірнею (якщо образ дозволяє), зосереджуючи увагу на «картинці» у голові: «буря» чи «хмара»... Досвід показує, що якщо таку дитину звести з фантазером, то через 5 хвилин вони вже будуть із захопленням розігрувати сценки з тваринного світу. Надзвичайна винахідливість дітей. Згадується випадок, коли шестикласниця, зігравши «натовп» на площі, почала грати «промову оратора», хоч цього завдання вона не мала.

Два слова про вікові розходження. Досвід показує, що чим доросліша дитина, тим менше бажання в неї відвідувати факультатив імпровізації й тим більш скована її фантазія. У нашому експерименті діти 3, 4, 5 класів не проявили інтересу до занять. Одна дівчинка 5-го класу усе ж таки з'являлась іноді, але соромилася грати етюди-фантазії. Але шестикласниці, що зацікавилися, із захватом, як і первоклашки, імпровізували по картинках квіти, зображували трійку коней та ін. Правда, дівчинки були дуже розвинуті й давно хотіли вчитися імпровізації. Здається, що інтерес до наших уроків починався саме з «фантазій». Невпинно приносять діти нові теми, картинки та імпровізують все підряд. Якщо ж комплекс «дорослості» заважає цій формі роботи, тоді й інтересу до імпровізації не виникає. Таким чином, «фантазії» можна вважати деякою «принадою» для дітей, заради чого вони візьмуться за важку роботу з підбору на слух, транспорту, варіюванню і трансформуванню теми. Правда, від старших дітей ми вимагаємо вже більшого гармонійного, ладового, ритмічного, мелодійного оформлення фантазій, не відмовляючись також від кластерів, звуконаслідування та інших «дитячих» прийомів.

Для наочності опишемо деякі етюди-фантазії. Спочатку про їхню тематику. Сюжетом можуть бути життя тварин, рослин; картини природи – ліс, море, поле, струмочок, хмари, схід, дощ, грім, сніг; внутрішні стани: сум, радість, порив, мрійність; міські картини – автострада, «година пік», метушня; пори року та години дня, канікули; різні форми рухів – біг, крок,

сон (колискова), верхом на коні; роль програми можуть виконувати твори живопису, літератури, просто кольори. Наприклад, тема імпровізації – лисиця. Учень може, не уявивши образу, натиснути якісь клавіші, але педагог повинен домагатися ясності і яскравості виконання. Починаємо міркувати разом.. Згадуємо, що лисиця – хитра, що вона краде курочок. Пропонується такий сюжет: «підступниця» виходить із лісу і пробирається в курятник, там вона краде півника і тікає. Щоб показати, що лиса потрапляє в курятник, потрібно відтворити «кукуріку» на ф-но, для чого використовуються 2 секунди у 2-й октаві, що знаходяться на відстані ч. 5. Лисицю зобразити складніше. Тому міркуємо далі. Якщо вона хитра, то в неї немає прямих шляхів, вона весь час крадеться, присідає, крутиться на одному місці, оглядається, і рухається не в діатонічній гамі, а у хроматичній. Виходячи з цього, імпровізація буде виглядати так: із нижнього регістру (із лісу) нагору по хроматичній гамі, постійно повертаючись і зупиняючись (крадькома) йде лисиця. «Опинившись» у 1 октаві, вона чує лемент півня, підкрадається до нього і хватає. З особливим захватом діти передають драматичну картину викрадення, лупцюючи по клавішах. Нарешті лисиця по хроматизмах тікає в ліс, несучи із собою здобуток...

Ще один етюд: «дзвони». Починаємо згадувати, що дзвін завжди багатоголосий. Використовуються величезні дзвони, що б'ють рідко і басовито, дзвони менше, що видають вищі звуки й зовсім маленькі дзвіночки, що дзенькають дуже часто і високо. Надихнувшись цими міркуваннями, починаємо грати. Спочатку повільно і рівномірно ударяємо по басових клавішах, потім другою рукою імітуємо «середні» дзвона – у 1-й октаві. На 1 удар «баса» буде доводитися 2 удари середини. Другий учень у цей час починає грати переддзвін дзвіночків у 3-й октаві. Якщо при цьому ще натиснути на праву педаль, то ефект буде повним.

Наступна форма роботи практикувалася нами зі старшими учнями. Для неї вже необхідно гарне володіння інструментом. Полягає вона в тому, що діти вчаться імпровізувати цикли найпростіших варіацій на задану

тему. При цьому найважливіше місце приділяється «заготівлям» варіацій. Наприклад, учню пропонується з мелодії, що він вже підбирав, транспонував і грає з акомпанементом – зробити вальс. Відразу звертаємо увагу на те, що вальс – це тричастковий танець із характерним (ум-па-па) акомпанементом і підкреслено танцювальною мелодією. Як правило, дитина справляється з цією задачею. Педагог може продемонструвати цей же вальс, але більш професійно, художньо, загострюючи увагу на тих маленьких тонкощах, що роблять вальс вальсом. Також учитель грає декілька уривків із відомих вальсів, звертаючи увагу на «візитні картки» жанру.

Вхопившись за ідею жанрової трансформації теми, даємо завдання зробити з тієї ж теми марш. Тут – інші «заготівлі». По-перше, чіткий ритмічний акомпанемент, бажано акордовий, у малій октаві; частий ужиток пунктирних формул; можна використовувати жартівливе «соло басів», коли тема в октаву проводиться в лівій руці в нижньому регістрі, як це роблять баси та баритони, а права – грає акордами.

Для галопу будуть характерні альбертієві октави в акомпанементі та швидкий темп; для польки – фігура з «собачого вальсу» (це одразу запам'ятовується учнями); для романсу – «гітарний» акомпанемент і мелодія, проведена в терцію...

Можна аналізувати менует, гавот, сарабанду, твіст, рок-н-рол, бугі-вугі, мазурку, полонез, босанову, гімн і десятки інших жанрів. Таким чином, використовуючи лише жанрові трансформації (на підставі чітко заучених ознак-заготівель), можна зіграти десяток варіацій-імпровізацій на дану тему.

Разом із жанровими трансформаціями ми використовуємо на початковому етапі наступні прийоми варіювання: перенесення мелодії в ліву руку, зміна ладу, зміна розміру (наприклад, використання $5/4$)... Паралельно ми загострюємо увагу на видах акомпанементу. Наприклад:

- акордовий супровід (ряд варіантів)

- інтервали (ч. 5, ч. 8, 7)
- арпеджіо (короткі, довгі, різні напрямки руху)
- альбертієві баси
- «клавесин»
- бас-акорд (-и) – широке – тісне
- ритмічна фігурація (рифф, хабанера, самба, рок-н-рол)
- рухливий бас; другий голос (підголосок або у якості імітації...)

Все це відкриває великі перспективи перед учнем, але, з іншого боку, кожний із прийомів вимагає окремого відпрацьовування – обов'язково в різних тональностях і на різних мелодіях.

Наступний крок – імпровізування циклів варіацій на одну тему. Приводимо нашу схему варіацій на колискову тему:

- вступ на матеріалі мелодії, що закінчується на домінанті основної тональності

- тема

- 1 варіація – жанрова, вальс або романс

- 2 варіація – мазурка або полька

- 3 варіація – полонез або танго

- 4 варіація – «контрастна середина», проводимо мелодію в мажорі.

Можна також змінити регістр – піднятися в 3-ю октаву й імітувати клавесин (характерний акомпанемент і безліч мелізмів у правій руці).

- 5 варіація – фактурна. Переносимо мелодію в ліву руку (також виникає регістровий контраст із попередньою варіацією). Права рука при цьому може грати арпеджований акомпанемент «море».

- 6 варіація – поліфонічна, у стилі підголоскової поліфонії або інвенції. Додаємо 2-й голос.

- 7 варіація – марш або гімн.

- Кода. На органному пункті граються інтонації теми.

Слід зазначити, що продвинуті учні першого класу теж грали подібні цикли (у спрощеному варіанті).

Далі ми вивчаємо види розвитку музичного матеріалу.

– гармонічна фігурація. Рух мелодії по тризвуку. Одним із найбільш яскравих прикладів гармонічної фігурації є 32 варіації Бетховена.

– мелодична фігурація. Використання допоміжних звуків, гамоподібних відрізків, хроматизмів.

– ритмічна фігурація. Ритмічне варіювання звуків мелодії. Як і у двох попередніх фігураціях – тут немає меж у кількості варіантів.

Дана практика могла б сприяти широкому впровадженню викладання імпровізації в музичних школах, студіях і інших фортепіанних класах у позашкільних навчальних закладах.

Додаток. Зведена таблиця можливих трансформацій теми

ЖАНР: вальс, марш, полька, романс, колискова, галоп, гімн, етюд, мазурка, полонез... Класичні жанри: токата, інвенція, рондо, варіації, пасакалія, фуга. Сучасні жанри: танго, блюз, босанова, твіст, бугі-вугі, регтайм, рок-н-рол, слоу-рок, самба...

ЛАД: мажор, мінор, блюзовий, цілотноновий, зменшений, лідійський, фрігійський, локрійський, східні, пентатоніка...

РЕГІСТР: нижній, верхній, середній, змішаний.

ФАКТУРА: акордова, гомофонно-гармонічна, поліфонічна, (імітаційна і підголоскова поліфонія), мелодія в лівій руці, монодична (унісони, подвоєння), стрічковий рух (інтервалом, акордом), хоральна (із рухом голосів), органний пункт.

Варіанти акомпанементу див. вище.

ТЕМП: повільний, середній, швидкий, перемінний.

НЮАНС: піанісимо, меццо піано, меццо форте, фортисимо...

ШТРИХ: стакато, легато, маркато, портаменто...

РОЗМІР: двочастковий, тричастковий, 5\4, перемінний, відсутність розміру.

ІМІТАЦІЯ ІНСТРУМЕНТІВ: клавесин, труба, оркестр, арфа, контрабас, орган, гітара, дзвіночки, розстроєне фортепіано, мандоліна, гармошка, флейта, валторна, хор...

ТОНАЛЬНО-ГАРМОНІЧНІ: модуляція, зміна гармонізації (ускладнення функцій, заміни, розрідження, згущення акордів), нелогічна гармонізація (комічний ефект).

Від музичної імпровізації до формування творчих установок

*Життя – це здатність до організації порядку серед хаосу. –
визначення NASA*

Вирій сучасного життя потребує від людини мобільних і гнучких навичок, здатності якнайшвидшої реакції на зміни, що відбуваються довкола, вміння бачити існуючі вади та знаходити раціональні шляхи їх подолання. Вже стає замало універсальних знань, які швидко втрачають свою актуальність. Те, що здавалося істинним і цінним учора, виявляється малопотрібним сьогодні. Отже, схоже на те, що головним завданням освітніх закладів має стати не стільки викладання уніфікованого знання, скільки навчання учнів методиці його надбання. При цьому значно зростає роль здатності до самостійної оцінки учнем цінності тої чи іншої навички, тої чи іншої інформації.

Нові освітні завдання викликають до життя нові напрями діяльності та потребують інноваційних методів роботи, які далеко не завжди мають зв'язок зі старою, традиційною методикою викладання. Традиції тут часто виступають не в позитивній ролі, ведуть до викладацького консерватизму і втрати учнівського інтересу до навчання.

Дитина всякчас має можливість для порівняння музики, оточуючої її в реальному житті, з тою, якій вона навчається в музичній школі. І дуже часто таке порівняння не гра на користь останній. Отже, традиційний навчальний репертуар, всупереч його можливих високих естетичних якостей, нерідко виявляється дуже далеким від сьогоднішніх інтересів учня, що аж ніяк не додає йому бажання вчитися. Вихід із цієї ситуації

бачиться у тому, щоб вчити на тій матеріалі, який цікаво дітям грати, а якщо його немає у природі, тож нехай учні самі ж його і створюють.

Практичну можливість пошуку нових шляхів викладання музики не завжди мають педагоги традиційних музично-освітніх установ. Але унікальна синтетична структура Ліцею мистецтв, де органічно поєднуються шкільні науки та різні напрями мистецтва, дала можливість для такого експерименту. І ось в 1997 році на базі Харківського Ліцею мистецтв №133 був створений новий відділ – естрадний. Попри того, що така назва могла провокувати на конкретний напрям викладання (естрадна пісня, джаз і таке інше), було вирішено у методичному спрямуванні піти дещо іншим шляхом і побачити в слові «естрада» його первісне семантичне значення. Отож, метою навчання стала колективна музична гра перед публікою, де б музика створювалась дитячим ансамблем імпровізаційно, але, звісно, за загальним попереднім узгодженим планом.

Те, що гра має бути колективною, було ясно одразу. Саме це забезпечувало б постійний інтерес дітей до процесу. Кожен з членів ансамблю виконував би не постійно закріплені за ним виконавські функції, а міг би бути то солістом, то, акомпануючи, скоріш – слухачем і таким чином мав би можливість оцінити «солюючих» товаришів, дати їм таку необхідну для музикантів емоційну підтримку. Елементи змагання між солістами, полемічність музичної гри мали б додавати спортивного азарту у виконання, робити його більш енергійним, виразним.

Скажемо декілька слів про існуючі підходи до викладання музичної імпровізації. Участь у роботі методичних семінарів, присвячених проблемам творчого навчання, які наприкінці 80-х були досить популярними на хвилі перестроєних настроїв, показала, що існуючі погляди вітчизняних методистів на музичну імпровізацію можна звести до двох напрямів: так звана «джазова» імпровізація і «ілюстративна». Однак ні та ні інша не могли бути основою для обраного напрямку.

Не хотілося б бути некоректно зрозумілим, але, як здається автору цих рядків, «джазова» імпровізація у виконанні вітчизняних музикантів – це мало вдала спроба перенести в нашу музичну свідомість досить неорганічної для неї музичної системи, що попала на американський континент з африканським його населенням і все ж таки є музикою «чорних». Саме негритянські артисти, без суттєвих виключень, виробляли й виробляють дійсно цінний джазовий продукт, який тільки для них і є природним. І тому мало сенсу впроваджувати в Україні джазове навчання на свінго-блюзовій основі. Це ніколи не дасть художньо цінних результатів.

Другий тип імпровізації викладався в нашій школі у кінці 80-х Є. Воропаєвим, а в 90-х – його ученицею Г. Сапожніковою. Він базувався на методиці Г. Гельфгата, що йшла від ідей К. Орфа та А. де Марія. Свідомо спрощуючи, назовемо цей тип імпровізації «ілюстративним». Якщо «джазова» імпровізація базується на варіаційному принципі, що динамічно розвиває тематичну структуру, то «ілюстративна» імпровізація заснована на інтуїтивній здатності дитини до музичної трансформації вербального сюжету чи емоційного стану.

Безспірною достоїнстю такої методи є розвиток фантазії дитини, здатності до творчого самовираження. Але є і дуже суттєві вади. Насамперед – однобокий інструментальний напрям. Так імпровізацією такого типу займалися виключно учні-піаністи, що аж ніяк не давало змоги створювати мультиінструментальні ансамблі. До того ж «універсальні» можливості фортепіано грали тут погану службу, бо молодосвідчені маленькі виконавці зустрічалися з нездоланими для них фактурними проблемами, орієнтуючись здебільше на традиційні види фортепіанної фактури, що були знайомі їм по творах, вивчених у фаховому класі. Мені не хотілося б зараз далі розвивати тему малої придатності фортепіано для колективної імпровізації (особливо – дитячої), але їх більш ніж достатньо. На цьому тлі більш виграшно виглядають скоріш небагатоголосні

інструменти – сопілка, скрипка, перкусія, а також гітара. Вони більш мобільні та, як на мене, більш виразні.

Ще однією вадою імпровізації «ілюстративного» типу є вельми спірна педагогічна практика зіставлення абстрактної природи музичної мови з конкретними людськими почуттями та картинами природи тощо. Зображення дитиною на піаніно «пташки», «ведмедя» або імпровізація на тривіальну тему «осінь» – це все має таке ж відношення до музичної творчості, як складання віршів хокку на ті ж теми без знання японської мови.

Музична мова – така ж мова, як і мова вербальна, де кожне слово має точне семантичне значення, а поняття описуються точно підібраними словами й тим самим набувають визначення. Отож, здатність до імпровізації можна порівняти зі здібністю до осмисленого складання слів у речення, які, своєю чергою, створюють структуру твору. Значить для того, щоб дитина могла осмислено «розмовляти» музичною мовою, вона має розуміти значення музичних елементів, хоча б і на дуже простому, несвідомому, інтуїтивному рівні. Вищезгаданий американський джаз та роль негритянського населення у його розвитку непрямо свідчать про те, що існує природне, генетично обґрунтоване розуміння людиною музичної мови і якраз тої, на якій будується фольклорна традиція його національної природи. Про існування такого феномену свідчать також деякі літературні джерела і декілька власних експериментів. А це говорить про те, що музичним матеріалом для дитячої імпровізації мають бути не джазові стандарти й не абстрактні програмні завдання, але знайомий з раннього дитинства музичний матеріал і бажано – фольклорного походження.

Таким чином і сформувалися наступні вимоги до дитячого естрадного імпровізаційного ансамблю: четверо – п'ятеро дітей, що мають непоганий музикальний слух і трохи вміють грати на інструменті та співають; склад – духові, струнні, ударні, фортепіано (куди ж без нього!); репертуар – фольклорні та квазіфольклорні мелодії.

Такі погляди сформувалися в автора, коли у 1987 році Р. Савіних та О. Гончарова запропонували йому попрацювати у якості викладача імпровізації та композиції Школи мистецтв.

Імпровізація сильно відрізняється від композиції. Це зовсім інший тип культури, інша форма занять, форма реалізації матеріалу – все інше. Учень починає вчитися в школі композиції копіюючи відомі музичні форми й лише потім, у свідомому віці він відкидає «чужу» науку і створює власний стиль.

К. Дебюссі та О. Мессіан говорили у цьому зв'язку, на перший погляд парадоксальні речі, що композиторів зовсім непотрібно вчитися сформованому знанню, бо його мета – створювати нове знання. Отже, справжній композитор заради власного стилю обов'язково має відкинути старе, або по-своєму переосмислити його. Музична імпровізація діє як раз через останній спосіб. Так у фольклорній традиції талановиті виконавці вдосконалюють стародавні пісні, роблячи їх відповідними сучасним поглядам та смакам.

У склад створеного імпровізаційного естрадного ансамблю ввійшли семирічні діти: Саранчина Наталія (флейта), Кліменко Антоніна (скрипка), Гусятин Олег (гітара), Лагутіна Антоніна та Фондєєва Вікторія (фортепіано, перкусія). Хоча ансамблісти й не мали яскравих голосів, співали трошки усі. Паралельно всі вони, звичайно, займалися по інструментальному фаху кожен у своїх педагогів.

Спочатку було обрано наступний метод праці. У процесі підготовчої роботи відбирається тематичний матеріал для послідувочої імпровізації. Оскільки, враховуючи попередньо сказане, завдання було досить інноваційним, то такий матеріал доводилось писати самому. Мені дуже допомогло те, що як раз у той час я навчався на композиторському факультеті консерваторії та мав деяке уявлення про те яким має бути музичний матеріал для подальшого розвитку накопиченими за довгу історію музики засобами. Це були спеціально написані невеличкі теми, близькі до слобожанської фольклорної інструментальної традиції. Теми

писались у двох формах: саме мелодія і її акомпануючий підголосок, характерний для виконавської особливості кожного окремого використовуваного інструменту. Ці музичні уривки по можливості ретельно вивчалися і засвоювалися за допомогою педагога з фаху на уроках і самостійно вдома.

А потім починалась магія колективної музичної гри, де кожен учень знав свою роль: порядок свого соло. Цей порядок спочатку встановлював педагог, а потім діти сами стали організовувати своє виконання, розподіляти свої музичні ролі. Кожен мав право самостійно вдосконалювати свою партію, знаходити її можливі варіанти. Так працюють споконвіку народні музиканти, котрі добре знають традиційні мотиви, але ніколи не дозволяють собі зіграти їх «нота в ноту». Такий принцип роботи бачимо у майстрів народних ремесел, у традиційних китайських художників, у японських класичних поетів жанру хокку.

Творча атмосфера, що склалася ніби то сама собою у цьому маленькому колективі, поступово стала давати результат. Виконавський рівень ансамблю швидко виріс і колектив почав виступати у концертах при першій можливості. І тут добре став спрацьовувати фактор сцени.

Річ у тім, що звичайно виконавець «доносить» до сцени добре вивчений заздалегідь твір, інтерпретація якого ретельно проробляється на уроках з вчителем і будь-яка імпровізація на концертному виступі вважається недоцільною. Отже, звичайно виконавець на концерті думає більш про те, щоб нічого не забути з вивченого, ніж про щось інше, він повністю зосереджений на тексті й на виконавських складнощах. Тільки після набуття значного виконавського досвіду, на що можуть піти й десятиріччя, він потроху починає «бачити» за нотним текстом і віртуозно виконаними пасажами, те, заради чого й писався твір композитором і заради чого пересічний чоловік слухає музику – музичний зміст. Деякі, навіть вельми прославлені, виконавці до розуміння музичного змісту так і не доживають, лишаючись на сцені по суті тільки віртуозами-фокусниками.

Невеличкий дитячий ансамбль, імпровізуючий на сцені перед слухачами, виконує зовсім інші завдання. Кожен його учасник є член команди, метою якої є яскравий, змістовний виступ. Маленькі музиканти знають і розуміють, що слухач реагує не стільки на якість гри кожного з них, а на комплекс чинників виконання, серед яких найголовніше місце займає самоорганізація музичного процесу. Це виконавський стиль, де важливі не стільки яскраві солісти, скільки рівний рівень майстерності всіх музикантів. Так, скажімо, хорошим театром треба вважати не той, де грають відомі «зірки», а той де добре грають **всі** актори та працюють «на рівні» всі допоміжні служби. Гарним музичним ансамблем буде той, де здібності та якості кожного учасника об'єднуються у єдиному сплаві емоцій, енергії та змісту. Тому й ансамбль з малодосвідчених у музичному сенсі дітей можна зробити цікавим і по звуку, і по видовищності якщо ставити перед ним зрозумілі завдання і мати перед собою ясну мету.

Справжнім випробуванням для колективу стала участь у республіканському конкурсі ансамблевого музикування, що проходив у Коломії Івано-Франківської області у 1989 році. Тут нашим малим ансамблістам довелося зустрітися зі справжніми сильними конкурентами. То були дитячі ансамблі з Західної України, що грали народну музику і робили це талановито і віртуозно. Були також і «джазові» колективи. Але всім їм бракувало тих якостей, що були у нашого ансамблю: організованості, розуміння кожного своєї ролі у командній грі, невимушеності й природності. Все це й забезпечило незабутній виступ на конкурсі та перемогу...

Досить багато пройшло з того часу. На жаль життєві обставини не дозволили продовжувати цей вдалий експеримент. Але ми маємо в результаті: підтверджену результатами методики викладання імпровізації, яскраву перемогу на республіканському конкурсі, доведену креативну ефективність структури Ліцею мистецтв і насамперед учасників експериментального ансамблю, що вже вирости, але зерна закладеного в

них творчого підходу проросли й обов'язково допомагатимуть їм перемагати в тій непростій грі без правил, що називається «життя».

Імпровізація на фортепіано. Програма

Пояснювальна записка

Програма курсу «Імпровізація на фортепіано» розрахована на учнів фортепіанних відділів дитячих музичних шкіл та дитячих шкіл мистецтв. Опанування навичками імпровізації вимагає координації зусиль педагогів різних дисциплін, насамперед – за спеціальністю та з сольфеджіо. Основні загальні положення методики навчання імпровізації можуть бути поширені й на учнів інших спеціальностей. І тут необхідно доповнити курс практичними заняттями з імпровізації у тому інструменті, у якому навчається даний учень. Водночас більшість рекомендацій цілком доступні всім учням ДМШ і ДШМ, оскільки вони опановують навички гри на фортепіано не тільки в класі спеціального фортепіано, а й на заняттях з так званого «загального фортепіано».

Ряд положень програми освоюється учнями у процесі групових занять із сольфеджіо та теорії музики. Основні заняття проводяться у класах за фахом. У підготовчих групах ці заняття включаються до уроку з фортепіано. У 1-му класі педагог веде заняття з імпровізації окремо, з групою у 3-4 учні. З 2-го класу, як передбачено новими робочими планами, що вводяться з 1988/89 навчального року, заняття з імпровізації рекомендується проводити з групою з 2 учнів по 1 годині 2 рази на тиждень.

Заняття з імпровізації найкраще проводити у класах, що мають два фортепіано. Педагог, який веде заняття з імпровізації, повинен сам прагнути опановувати навичками імпровізації, постійно готуватися до

кожного уроку, а головне – завжди брати до уваги індивідуальність кожного свого учня, його творчі та виконавські здібності, ступінь володіння інструментом та конкретні успіхи в опановуванні навичками імпровізації.

У процесі роботи цілком можливі як затримка у найменше засвоєних розділах програми, і швидкий рух уперед для обдарованих учнів. Індивідуальний підхід та диференціація контрольних завдань – одна з головних вимог до педагога з імпровізації.

Методичні вказівки

Нині особливу увагу всіх педагогів-музикантів дедалі більше звернено в розвитку творчих здібностей учнів. Одним із дієвих засобів, що активно стимулюють такий розвиток, є навчання імпровізації на фортепіано.

Зародившись у давнину, як основна форма буття музики, імпровізація пережила свій «золотий вік» у XVI-XVII століттях, а потім, без впливу спеціальної музичної педагогіки, почала поступово здавати свої позиції й до кінця XIX століття була практично вигнана з арсеналу педагогічних засобів.

І тільки у XX столітті, в період бурхливого розквіту комунікацій, радіо, звукозапису, телебачення і, у зв'язку з цим, найширшого взаємопроникнення музичних культур різних країн і народів, серед яких імпровізація є найчастіше основною формою існування музики, в період посилення пошуків нових засобів стимулювання розвитку творчої індивідуальності кожного музиканта ми все частіше звертаємося до старого, але дуже надійного засобу – мистецтва імпровізації.

Займатися прищепленням та розвитком навичок імпровізації необхідно регулярно, використовуючи заняття з сольфеджіо, але в першу чергу, звичайно, на спеціально проведених уроках з імпровізації в

індивідуальному порядку (найкраще – з двома учнями одночасно). При цьому слід виходити з того, що в процесі занять імпровізацією виявляється не якийсь особливий «дар природи» або специфічні навички, а загальномузичні здібності, які є суть прояву особистості в музиці.

Заняття з імпровізації набувають особливого соціального змісту: ДМШ і ДШМ готують, в першу чергу, тих, хто любить музику і досить добре в ній знаються (тобто – кваліфікованих) слухачів. Для значної кількості з випускників ДМШ та ДШМ музика, не ставши основною спеціальністю, залишиться їх улюбленим захопленням, а практичні навички, набуті ними у процесі навчання імпровізації, допоможуть підібрати мелодію пісні, що полюбилася, швидко «придумати» до неї акомпанемент, вільно музикувати в колі сім'ї або інших любителів і т.д.

Для тих, хто вирішить продовжувати свою музичну освіту, систематичні заняття імпровізацією дозволять вільно відчувати фортепіанну клавіатуру, краще використовувати колористичні можливості інструменту, транспонувати, виробляти швидкість реакції творчого мислення, технічну та емоційну свободу, легко акомпанувати співу, танців, займатися твором музики.

Як підкреслюють теоретики музики, заняття імпровізацією можуть переслідувати дві взаємопов'язані цілі: перша – вироблення інтонаційного та ладового слуху, друга – розвиток творчої фантазії. Найчастіше при імпровізації від учня потрібно вміння продовжити розпочату учителем мелодію і завершити її в тоніці заданої тональності. Поряд з цим досить широко поширеним прийомом не слід відмовлятися і від іншого – імпровізування мелодії з виходом за межі звичних мажоро-мінорних ладових співвідношень... Імпровізації можуть бути й ритмічні, і пов'язані з виконанням (змінюють характер, темп, динаміку виконання).

Надзвичайно суттєвим видається нам і ще одне зауваження, яке всім педагогам, які ведуть заняття з імпровізації постійно необхідно мати на

увазі: Заняття імпровізацією в умовах школи (мається на увазі школа загальноосвітня, але з повною підставою можна віднести це і до ДМШ і ДШМ) таять у собі велику небезпеку виховання в дітях дилетантизму, інертного відтворення елементарних музичних «штампів», мимовільного наслідування банальної – і тому легко застрягає у свідомості дітей – музиці, яку вони зараз чують більш ніж часто у повсякденному побуті. Уберегти дітей від пасивного наслідування цієї музики – завдання, що вимагає від самого вчителя високо розвиненого художнього смаку, досвіду та свідомо-критичного ставлення до музики.

У цьому слід відзначити відому неправомірність те, що імпровізація на фортепіано часто зводиться лише до джазової імпровізації. У пропонованій програмі курсу імпровізації передбачено три етапи:

- початкове навчання імпровізації (підготовчі та 1-і класи),
- навчання імпровізації на «позамузичних» моделях, розраховане на 2-4 роки навчання,
- з 5-го класу – заняття з імпровізації на «музичних» моделях, імпровізації у різних стилях, у тому числі – джазова імпровізація.

Успіхи в опановуванні навичками імпровізації значною мірою залежать від піаністичної обдарованості учня, наявності у нього міцних та глибоких знань з теорії музики, сольфеджіо, музичної літератури, елементів аналізу музичних творів. Важливо ще раз наголосити, що успіхи в галузі імпровізації музики можливі лише внаслідок регулярних активних занять імпровізацією, постійної практики імпровізації.

Підготовча група та перший клас

Заняття з імпровізації включаються до процесу загальних занять зі спеціальності з педагогом. Елементи імпровізації вивчаються з учнями на заняттях з ритміки та сольфеджіо. Необхідне ретельне узгодження та розподіл ролей на початковому етапі. Педагогам слід пам'ятати, що елементи теорії музики включаються до уроків після того, як в учнях викликано інтерес і любов до музики, вироблено початкові навички слухового сприйняття та виконання музики, накопичено деякий слуховий досвід.

Теми, що вивчаються учнями на уроках за спеціальністю, ритмікою та сольфеджіо

1. Продовження (завершення) мелодії голосом; пізніше – на фортепіано.
2. Вивчення клавіатури. Назви нот. Реєстри та їх особливості. У цьому необхідно підкреслювати образність звучання різних регістрів.
3. Орієнтування у напрямку руху нот «вгору» і «вниз».
4. Визначення слух характеру музики.
5. Тривалість нот. Розмір. Такт.
6. Гамма. Тоніка як перший ступінь гами. Найпростіша гармонізація гами.
7. Поняття про інтервали (секунда, терція, квінта).

Імпровізаційні вправи

1. Гра найпростіших вправ на фортепіано, підбір інтервалу без усвідомлення, зі слуху – від заданої педагогом ноти. Побудова зі слуху інтервалу, зіграного педагогом. Необхідно постійно змінювати задану ноту, охопивши поступово всі звуки в октаві, даючи першу ноту у різних октавах. Починати з великої секунди, а потім терції. Ритм найпростіший.

2. Підбір по слуху невеликих фраз та речень. Вправи-ігри '«продовжуй тему», «відповідь мені», «зміни тему» (лад).

3. Підбір найпростішої мелодії за цим ритмічним малюнком.

4. Підбір басового голосу зі слуху.

5. Гра мелодії у супроводі витриманої тонічної квінти (бурдон).

6. Ознайомлення з образотворчими можливостями фортепіано.

Використання елементів звуконаслідування як «програми».

7. Емоційне забарвлення мелодії. Гра гами з різним «забарвленням».

8. Підтекстування мелодій.

9. Підбір знайомих мелодій із найпростішим акомпанементом

10. Діалог на 2-х фортепіано вчитель – учень: «питання-відповідь».

Усі вправи обов'язково грати різних у тональностях (з їх усвідомленням – пройдені тональності, і навіть без усвідомлення). Тільки гра в різних тональностях сприятиме впевненому та прискореному опановуванню клавіатурою. Цій же меті служить підбір та гра пройдених у класі п'єс та етюдів у багатьох тональностях. Для більш здатних і швидко схоплюючих матеріал учнів цілком можливе введення поняття каданс та пропозиція-період (4-8 тактів). Слід підтримувати в учнів пошук складніших акордів (без усвідомлення). Допустимо введення поняття «оборот», гармонійна «схема» типу T-V, T-V-I, I-IV-V-I та ін.

Наприкінці навчального року педагог проводить перевірку засвоєння учнями всього пройденого матеріалу (без оцінки). Мета – виявлення прогалин для їх усунення у 2-му класі. Категорично не рекомендується в 1-му класі форсоване вивчення, натягування, оскільки від якості закладеного в 1-му класі фундаменту багато в чому залежить успішне розуміння мистецтва імпровізації надалі. Простота і легкість, що здається, не повинні бути критерієм для прискореного проходження програми.

Другий клас

При формуванні групи з 2-х учнів необхідно підбирати приблизно однаково підготовлених учнів, максимально враховувати їхню індивідуальність, дані та ступінь опановування матеріалом першого класу.

Не слід боятися повторення та закріплення пройденого раніше, оскільки весь процес навчання імпровізації багато в чому базується на поступовому ускладненні та збагаченні найпростіших навичок, закладених у 1-му класі.

Теми, що вивчаються під час уроків сольфеджіо, тут і надалі не дублюються. Важливо, щоб педагог, який веде заняття з імпровізації, пов'язував свої заняття з програмою з сольфеджіо. На уроках сольфеджіо можливе використання низки вправ з імпровізації, з урахуванням специфіки матеріалу, що вивчається.

Імпровізаційні вправи

1. Гра складніших варіантів вправ на фортепіано від заданої ноти. Постійно змінювати першу задану ноту.

2. Транспонування простих мелодій, знайомих тем, окремих фраз чи епізодів із використовуваних у класі за фахом творів.

3. Продовження мелодії на фортепіано. Завершення фрази у відповідь з елементами варіювання.

4. Підбір 2-го голосу до мелодії у протилежному русі та з паралельними терціями (терцове двоголосся).

5. Гармонізація мелодії в різних тональностях без усвідомлення та з усвідомленням тональностей (пройдених).

6. Використання в акомпанементі тонічної квінти з допоміжними звуками, терцій зі звуками, що проходять, і найпростіших варіантів акомпанементу (фактурні варіанти).

7. Імітація найпростіших звуко-образотворчих інтонацій на

фортепіано (позамузичні моделі):

а) Імітація голосів тварин та птахів (ритм, інтерваліка)

б) Зображення діалогів тварин (регістри, інтонації)

в) Вільне використання пройдених (пп. 1, 2) засобів для «оповідання з життя тварин» на сюжети, які вигадують самі учні.

г) Вправи з визначення та запам'ятовування інтервалів шляхом асоціацій: «сигнал труби», «клаксон автомобіля», «гудок теплотяга» та ін.

8. Використання як модель ритмічного малюнка:

а) Підбір мелодії за ритмічними схемами, запропонованими педагогом або самим учнем.

б) Вправи з програмою типу «прогулянка», «на ослиці», «катання на човні», «їзда велосипедом», «поїзді» та ін.

в) Ознайомлення учнів із творами композиторів, що передають «рух». Звернути увагу учнів на те, як швидкість, метроритм впливають на характер та зміст музики.

9. Зміна мелодії шляхом «трансформації» жанру залежно від ритму, характеру акомпанементу, ладу, регістрів та ін.

10. Знайомство учнів з п'єсами з яскраво вираженими елементами програмності (танці, жанрові сценки та інших.) будь-яких збірок фортепіанних п'єс.

Починаючи з 2-го класу цілком можливі домашні завдання з опрацювання всіх вправ і твору п'єс на кшталт пройдених. Особливу увагу звертається на твір учнями п'єс із яскраво вираженою власною програмою. На перших етапах роботи над вправами треба домагатися насамперед – точності звуконаслідування, точності образотворчих моментів, а потім уже художньої якості створюваної «п'єски», мелодії, акордів та гармонійних послідовностей.

Наприкінці року необхідно провести залік з усього пройденого матеріалу. Його слід провести у присутності всієї групи учнів, які

займаються імпровізацією. Завдання повинні спиратися на вивчені моделі та обов'язково обговорюватися всіма присутніми.

Третій клас

При плануванні завдань з імпровізації з учнями 3-го і всіх наступних класів все більшого значення набувають раніше засвоєні навички імпровізації та ступінь специфічних здібностей даного учня до імпровізації. Не слід поспішати із запровадженням нових елементів, передусім потрібно добиватися від учня впевненого освоєння пройденого. Водночас для більш обдарованих до імпровізації учнів, допустимо швидше проходження матеріалу та певне «забігання» вперед (у межах програми одного-двох наступних класів). Не слід, у гонитві за хвилинним результатом, демонструвати публічно досягнення навіть кращих учнів, оскільки вони поки що художньо малозначущі, а шкода незміцнілої самосвідомості учня, його самооцінці може бути завдано великої.

Всі принесені учнями на урок домашні заготівлі слід уважно обговорити на уроці, підтримати творчі прагнення учня, уважно розібрати переваги твору і дуже ненав'язливо підказати напрямок подальших пошуків, у дуже делікатній формі відзначити невдачі та їх причини, бо найчастіше недоліки йдуть від пробілів у техніці, ритмі, навичках педалізації і т.д.

Імпровізаційні вправи

1. Гра ускладнених варіантів вправ від заданого звуку (складніший ритмічний малюнок, складніші інтервали, дедалі довші мелодійні фрази для повторення за педагогом) без гармонізації.

2. Транспонування знайомих мелодій у паралельні та однойменні тональності.

3. Підбір мелодії із паралельними секстами. Імпровізація мелодії з

елементами двоголосся (у терцію та сексту).

4. Гра на фортепіано мелодій з несподіваним переходом в інші тональності (без гармонійного супроводу, без усвідомлення тональності).

5. Ті ж вправи – з усвідомленням тональності (використовуючи пройдене під час уроків сольфеджіо).

6. Визначення у прослуханих творах ладу, розміру, темпу, загального характеру (жанру). Найпростіші імпровізації на задані параметри.

7. Використання при гармонізації мелодії головних щаблів ладу (I – IV – V) і підбір басового голосу із застосуванням цих щаблів.

8. Каденції I – V – I, T – IV – I⁶ – V – I.

9. Гра простих секвенцій на фортепіано. Секвенції із підготовкою до мелодійної фігурації.

10. Зіставлення на фортепіано тонічних тризвуків паралельних та однойменних тональностей.

11. Імпровізація (вигадкування) п'єс у різних жанрах (марш, танець, пісня). Фактурні варіанти акомпанементів у цих жанрах.

12. Імпровізація сольних рефренів до «колективно» виконуваного рондо (на 2-х фортепіано) з транспонуванням у всі тональності.

13. Імпровізація у найпростіших формах.

14. Музична імітація на фортепіано бою годинника, передзвону дзвонів, моторного руху (наприклад: «вовчок», «жук», «прядка», «дзвони» та ін.).

15. Імпровізація за моделлю: картини природи, дощ, сніг, стану людей та ін. Приклади з творів класиків.

16. Імітація на фортепіано людського голосу та хору. Поняття про вокальне дихання. Підтекстування знайомих мелодій з акцентом уваги на виразному «співі на фортепіано».

17. Проходження етюдів Черні-Гермера у класі за спеціальністю у різних тональностях.

Наприкінці навчального року рекомендується проводити творчий залік, як і у 2-му класі, але вже з оцінкою. На заліку перевіряється ступінь опанування усіма пройденими вправами з імпровізації.

Четвертий клас

Всю роботу з розвитку навичок імпровізації в 4-му класі слід побудувати так, щоб до кінця року учні міцно засвоїли всі завдання з імпровізації на так звані позамузичні моделі. Для цього необхідно постійно повертатися до тем, що пройшли в 1-3 класах, всіляко стимулювати активне опанування всіма отриманими навичками.

Враховуючи, що до цього часу учні вже досить чітко уявляють собі елементарну форму побудови музичних творів – фраза, пропозиція, період, проста 2-х та 3-х-приватна форма, рондо, – слід усі завдання з імпровізації, наскільки можна, наділяти формою зазначених типів.

Імпровізаційні вправи

1. Транспонування знайомих мелодій на секунду вгору та вниз у всіх тональностях до 4-х знаків.

2. Імпровізація на фортепіано з використанням складних (подрібнених) ритмів. Знайомство із джазовими ритмами. Вправи на акцентування слабких часток (І, 4) у такті 4/4.

3. Продовження мелодії з несподіваними модуляціями. Гра на фортепіано з педагогом (або з товаришем по навчанню) по черзі з використанням періодів, що модулюють.

4. Вправи з мелодизації баса: рух баса за основними, терцовими, квінтовими тонами головних тризвуків ладу, допоміжні звуки, й звуки, що проходять.

5. Фактурні варіанти акомпанементу у різному характері. Найпростіші види лівої руки, що акомпанує, в джазі.

6. Імітація на фортепіано звучання клавесина та органу. Темброві імпровізації при виконанні клавірної та органної музики на фортепіано. (Необхідно широко використовувати при цьому твори, що проходять у класі за спеціальністю).

7. Імітація на фортепіано звучання інструментів різних складів оркестрів. Основні оркестрові штрихи та їх імітація на фортепіано. «Оркестрування» (олівцем у нотах), що проходять у класі за спеціальністю сонат, варіацій та інших п'єс.

8. Використання для імпровізації «моделі» з емоційною чи мовленнєвою інтонацією. Аналіз характеру мелодії у відповідних класичних чи романтичних п'єсах. Речитативи.

9. Просторова уява та імпровізація. Об'ємність звуку. Колірна модель імпровізації. Колір та музика.

10. Твір «вільних імпровізацій» з використанням всіх пройдених у 1-4 класах моделей.

Творчий залік рекомендується проводити у великій аудиторії як відкритий концерт, на якому учні мають імпровізувати задані «позамузичні» моделі.

П'ятий клас

Заняття з імпровізації з учнями 5-го класу та всіх наступних слід вести з широким використанням так званих «музичних моделей», поєднуючи їх, по можливості, і з заняттями з музики. Водночас рекомендується періодично повертатися до матеріалу, пройденого в молодших класах, використовуючи в імпровізаціях окремі «позамузичні» моделі (особливо в варіаційних циклах та «рапсодіях»-фантазіях). Починаючи з 5-го класу, ширше вивчаються проблеми джазової імпровізації. Для учнів естрадних відділень, а також окремих учнів фортепіанних відділів, що виявляють підвищений інтерес до джазової

музики, заняття з джазової імпровізації можуть бути значно розширені.

Імпровізаційні вправи

1. Транспонування одноголосних мелодій на терцію вгору і вниз.
2. Підбір однотональних та модулюючих мелодій (в тональностях до 6 знаків).
3. Вправи з гармонізації верхнього і нижнього тетрахордів з допомогою всіх звернень основних тризвуків ладу.
4. Твір діатонічних секвенцій та їх використання в імпровізації.
5. Імпровізація за схемою з літерними позначеннями акордів.
6. Тема та способи її мелодійного розвитку. Форма варіацій. Використання в імпровізації змін ритмічного малюнка, ладу, регістрів, характеру руху тощо. Імпровізація циклу найпростіших варіацій. «Домашні заготовки».
7. Мелодична імпровізація та орнаментика. Орнаментика Баха, Гайдна, Моцарта, Шопена. Імпровізація орнаментики у творах, що вивчаються в класі за спеціальністю.
8. Елементи поліфонії в імпровізації. Імпровізація у формі «фуги». Підголоскова імпровізація. Підголоскова поліфонія у творах вітчизняних авторів.
9. Мелодична імпровізація та гармонійна фігурація.
10. Застосування засобів контрастування для середніх частин: зміна ладу, тональності, розміру, регістру, гармонії та інших.
11. Етюди різні види розвитку музичного матеріалу: на витримані звуки, на ритмічну фігурацію, на гармонійну фігурацію, на переміщення, на мелодійну фігурацію, на змішану фігурацію. Усі етюди – у простій 3-х-частинній формі.
12. Основи інтерпретації ритму у джазовій музиці. Тріолі.

Шостий клас. Імпровізаційні вправи

1. Вправи на «миттєве» охоплення п'єси.
2. Індивідуальні «схеми» побудови варіаційних циклів.
3. Вправи на гармонізацію мелодії з використанням звернень домінантсептакордів.
4. Гра на фортепіано з'єднань акордів, а також перерваних каденцій з прохідними та допоміжними звуками у різних фактурних варіантах, тісному та широкому розташуванні.
5. Гра модуляцій на фортепіано (в тональності домінанти, паралельні тональності, відхилення в тональності субдомінанти та ін.).
6. Септакорди як основа джазової гармонії. Нотація.
7. Імпровізація на остинатний малюнок акомпанементу.
8. Види викладу, фактура (монодичний та акордовий склад).
9. Імпровізація у формі класичного сонатного алегро. Рондо.
10. Імпровізація каденцій до сонат й концертів.
11. Блюз. Блюзова гама. Гармонійні сітки блюзу. Форма ААВА.
12. Вироблення навичок читання з аркуша гармонійних схем у джазі.

Сьомий клас. Імпровізаційні вправи

1. Гармонізація мелодії з використанням септакордів II ступеня зі зверненнями та акордів подвійної домінанти.
2. Гармонізація мелодії за «цифруванням», у тому числі – джазовою.
3. Аналіз періоду. Половинна, повна, досконала та недосконала каденції.
4. Твір та гра секвенцій з використанням усіх пройдених акордів. Секвенція у джазі.
5. Ритмічні імпровізації у джазових ритмах.
6. Альтеровані септакорди. Їхнє з'єднання.

7. Аранжування акордів у джазі.
8. Блюзова імпровізація.
9. Блок-акорди у джазовій імпровізації.
10. Вільна імпровізація за допомогою всіх моделей.

Примітка: враховуючи велику складність низки вправ та різний ступінь підготовленості учнів, педагог з імпровізації може варіювати тематику занять, виключаючи за необхідності найскладніші завдання.

Восьмий клас. Імпровізаційні вправи

1. Димінювання та колорування звуків.
2. Мотивний розвиток мелодії.
3. Система оборотів у джазі.
4. Система ладів у джазі.
5. Імпровізація з використанням нонакордів.
6. Збагачення гармонійної сітки у джазі.
7. Імпровізація в найбільш популярних джазових стилях: блюз, бугі-вугі, регтайм та ін.
8. Вільна джазова імпровізація.

Примітка: навчання джазової імпровізації вимагає навичок джазової імпровізації у провідного заняття педагога. «Умоглядне» проходження цього розділу нічого, крім шкоди, не приносить. Тому вести заняття з джазової тематики слід тільки в тому випадку, якщо в даній ДМШ або ДШМ працюють педагоги, які люблять джаз і вміють імпровізувати в джазовій манері. В інших випадках краще обмежитися імпровізацією на пройдені моделі. В цьому випадку можна обмежитися вивченням джазових гармоній та ритму, чого буде цілком достатньо для елементарної естрадної практики.

Наприкінці кожного навчального року рекомендується проводити відкритий творчий залік – концерт імпровізацій, систематично привчаючи

учнів до імпровізації на естраді. Для старших дітей можливі різноманітні конкурси імпровізаторів.

Список літератури, що рекомендується

Основна література

1. Баранова Н. Джаз-музика ХХ століття / Н. Баранова // Мистецтво та освіта. – № 1 (39). – 2006. – С. 19 – 21.
2. Білевич О. Ми слухали джаз / О. Білевич // Волинська газета. – 2008. – 28 вересня.
3. Булда М. В. Естрадно-джазова музика в акордеонно-баянному мистецтві України другої половини ХХ початку ХХІ століття: композиторська творчість і виконавство : автореф. дис... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 музичне мистецтво / Марина Булда. Х., 2007. 19 с. 8.
4. Білоножко Л. В. Перекодування джазу як вияв інтермедіальності (на матеріалі романів Е. Л. Доктороу «Регтайм» і Т. Моррісон «Джаз») : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.01.05. К., 2016. 22 с. 5.
5. Васильєва Л. Л. Рок-музика як фактор розвитку культури другої половини ХХ століття : автореф. дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.01 теорія та історія культури / Васильєва Л. Л. – К., 2004. – 19 с. 9.
6. Войченко О. М. Джазове мистецтво в просторі художньої практики ХУІІІ-ХХІ ст.. Культура України 2013. Вип. 40. С. 257-266. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ku_2013_40_34 (дата звернення : 10.10.2019)
7. Власова В. Фольклорні витоки джазу / В. Власова, В. Мурза. – К. : «Джаз», 2006. – № 2. – С. 5–6.
8. Горват І. Основи джазової інтерпретації / І. Горват, І. Вассербергер. – К. : Музична Україна, 1980. – 120 с. 19
9. Джаз у нас повсякчас // Волинська газета. – 2007. – 27 вересня. 16.

Донецкий джаз [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.muzfesty.ru/dzhazovye-festivali/doneckij-dzhaz/>.

10. Дрожжина Н. В. Вокальне виконавство в системі музичного мистецтва естради : автореф. дис... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 – музичне мистецтво / Наталя Дрожжина. Харків, 2008. – 16 с.

11. Дряпіка В. І. Розкриваючи світ джазу, рок і поп-музики: Книга-для вчителя / Дряпіка В. І. Кіровоград : Трелакс, 1997. 184 с.

12. Зуєв С. П. Сучасний культурний простір та семіотика музичного фестивалю (на матеріалах Харкова) : автореф. дис... канд. мистецтвознавства : 17.00.01 теорія та історія культури / Сергій Зуєв. Х., 2007. 20 с.

13. Калиновська Н. Джаз у Луцьку / Н. Калиновська // Волинь нова. – 2008. № 100. 23. 12. Кириченко І. О. Луцький джаз-клуб: міжнародна музична діяльність в епоху глобалізації / Інна Кириченко // Музикознавчі студії Інституту мистецтв Волинського національного університету імені Лесі Українки та Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського : [зб. наук. праць]. – Вип. 5. – Луцьк : РВВ «Вежа», 2010. – С. 302310. 20 21

14. Клімчук Л. Джаз для нас / Л. Клімчук. – Луцький замок. 2008. – 11 грудня. – С. 9.

15. Мозговий М. П. Становлення і тенденції розвитку української естрадної пісні : автореф. дис... канд. мистецтвознав. : 17.00.01 теорія та історія культури / Мозговий Микола Петрович. К., 2007. 19 с.

16. Музична енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dic.academic.ru>.

17. Олендарьов В. М. Вітчизняний джаз та проблема стилю : автореф. дис...канд. мистецтвознавства : 17.00.02 музичне мистецтво / Вадим Олендарьов. К., 1995. 22 с.

18. Откидач В. М. Рок-музика і світовий художній процес / Откидач В. М. // Харківська держ. академія культури. – Х. : ХДАК, 2005. – 294 с.

20. Поплавський М. М. Антологія сучасної української естради / Михайло Поплавський// – К. : Преса України, 2004. – 416 с.

19. Романко В. І. Джаз у музичній культурі України: соціокультурна та музикознавча інтерпретації : автореф. дис... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 музичне мистецтво / Романко В. І. К., 2001. 20 с.

20. Рось З. Український джаз як культурологічна проблема / З. Рось // VI Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Національний мовно-культурний простір України в контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів» : [Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції]. Київ, 35 червня 2008 р. – К. : ДАККиМ, 2009 ; [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.culturalstudies.in.ua/sekcia_s_s3_6.php.

21. Сапожнік О. Популярна естрадна музика в Україні: історичний екскурс / О. Сапожнік // Мистецтво та освіта. № 3. – 2003. – С. 15–18.

22. Тормахова В. М. Українська естрадна музика і фольклор: взаємопроникнення і синтез : автореф. дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 музичне мистецтво / Тормахова В. М. К., 2007. 17 с.

23. Філатенко А. Музиканти грали джаз / Анастасія Філатенко // Волинь нова. – 2006. 22 серпня. – С. 4.

24. Хаджиоглова О. Розвіяти хмари може лише джаз / Олена Хаджиоглова [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.euromixbug.org/uk/article/rozviyati-hmari-mozhelishe-dzhaz/>.

II. Додаткова література

1. Симоненко В. Українська енциклопедія джазу / В. Симоненко. – К. : Центрмузінформ, 2004. – 232 с.

2. Цалик С. Таємниці письменницьких шухляд : Детективна історія української літератури / С. Цалик, П. Селігей. – К. : Наш час, 2010. – 352 с.

3. Фіцджеральд Ф.С. Великий Гетсби. Ночь ніжна: романи. – К.: Вища школа, 1990. – 495 с.

4. ANIBALDI.IT - IL NOVECENTO - The Jazz Age 1920's [Електронний ресурс] // You Tube. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=DJzEpJcpXAI>.

5. Louis Armstrong - Hello Dolly Live [Електронний ресурс] // You Tube. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=kmfeKUNDDYs>

6. Fergie - A Little Party Never Killed Nobody (All We Got) ft. Q-Tip, GoonRock [Електронний ресурс] // You Tube. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=0ZgjmE6xdaw>

7. Breakfast at Tiffany's (3/9) Movie CLIP - Moon River (1961) [Електронний ресурс] // You Tube. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=uirBWk-qd9A>

8. Японський Джаз [Електронний ресурс] // You Tube. – Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=6PVLsw6qx_U

9. A Tokyo jazz cafe for Haruki Murakami fans [Електронний ресурс] // You Tube. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=vhFs8DOZsPs>

Примітка: ВМК, ВНМК, ЦНМК – методичні розробки Всеукраїнського методичного кабінету навчальних закладів мистецтв та культури Міністерства культури УРСР.

Підготовка імпровізації для концертних виступів

Вивчення гармонійної схеми джазового стандарту. Програвання акордових тонів протягом імпровізаційного хорусу: тоніки, терції, квінти, септими спочатку кожним тоном весь хорус, далі усі акордові тони протягом дії вертикалі, далі акордові тони із підхідними звуками, та далі повні лади, з наступними конструкціями мелодійних моделей. Побудова майбутнього імпровізаційного хорусу з передбаченням кульмінації та завершенням соло.

Основними елементами, з яких складається джазова музика, є ЗВУКОРЯДИ, АКОРДИ, МЕЛОДІЯ, РИТМ та ГАРМОНІЯ. Мета джазової освіти полягає у закладенні основ, необхідних у процесі навчання джазу чи імпровізації. Джазовий музикант – миттєвий композитор! Мелодії, які отримують на музичному інструменті, перш ніж відтворюватися, народжуються у свідомості. Різниця між імпровізатором і традиційним композитором полягає в тому, що джазмен не має гумки для прання та моментального виправлення своїх помилок. Джазові музиканти довго і наполегливо працюють над тим, щоб їхнє тіло, музичний інструмент і розум стали відповідним засобом для вираження музичних ідей, що формуються в їхній індивідуальності.

Працюючи з гамами, акордами (арпеджіо), тональностями (секвенціями), вдається досягти вміння отримувати музичні ідеї, що ховаються у куточках свідомості. Відразу ж треба грати те, що ЧУЄТЕ у себе у думках! Іншими словами, співайте (представте) мелодію внутрішнім слухом або вголос, а потім підберіть її на своєму інструменті в точності, в

тих самих тонах і в тому ж ритмі. Саме так діє музикант у процесі імпровізації.

Знання напам'ять гармонійної схеми джазового стандарту – обов'язково! Це перший крок у роботі над підготовкою імпровізаційного соло. При вивченні гармонійної схеми проаналізуйте всі акорди цієї схеми, з попереднім розподілом ладових переваг до кожного акорду. Гармонічна схема має бути зіграна спочатку на фортепіано, акордами, для сприйняття звучання схеми цілого хорусу.

Перші заняття з фонограмою акомпанементу повинні включати відтворення тонічних звуків кожного акорду протягом усього хорусу, довгими нотами або ритмічною організацією якогось рифа. При репризному повторенні хоруса потрібно грати терцеві звуки кожного акорду. У третьому хорусі потрібно грати квінтові тони кожного акорду. У четвертому хорусі потрібно грати септимові тони кожного акорду. Темп акомпанементу повинен бути не швидким, зручним для інтелектуального контролю над послідовністю звуків. Поки діє вертикаль акорду, необхідно визначити наступний тон акорду і вчасно зіграти його. Помилки можуть відбуватися через брак часу на обмірковування, що зумовлює зменшення швидкості відтворення мінусівки.

У наступній вправі потрібно прагнути зіграти всі акордові звуки, за час звучання кожного акорду, повторюючи їх за більш тривалого звучання акорду. Ритмічна організація вільна.

Програвання акордовими тонами може відбуватися з використанням підхідних нижніх, частіше хроматичних звуків до акордового тону, потім з використанням діатонічних верхніх підхідних звуків до акордового тону. Послідовність акордових тонів може бути такою самою, як у попередніх вправах: тонічних, терцевих, квінтових і потім септимових. Ритмічна організація підхідних тонів з акордовим звуком може бути вільною, творчо актуальною. Підхідних звуків до акордового тону може бути від одного до

чотирьох. Бажано використовувати усі можливі варіанти. Творчі пошуки можуть дати цікаві музичні ідеї.

Вправи «Підхід» вступними звуками

Хроматичний підхід – до тонічного, терцевого, квінтового та септимового тону акорду в мажорній тональності:

1) У висхідному русі хроматичний підхід до будь-якого тону акорду здійснюється нотою, розташованою на півтону нижче акордового тону – тонічного, терцевого, квінтового або септимового.

2) У низхідному русі діатонічний підхід до будь-якого тону акорду, здійснюється нотою, розташованою на 1 щабель вище акордового тону – тонічного, терцевого, квінтового або септимового.

3) У висхідному русі подвійний хроматичний підхід до будь-якого тону акорду здійснюється двома хроматичними нотами, які починають рух від ноти, розташованої на один тон нижче акордового звуку, до – тонічного, терцевого, квінтового або септимового тону акорду.

4) Перше оточення акордового тону двома нотами, що віддаляються від акордового на 1 ступінь вище (діатонічна нота) і на один ступінь нижче (хроматична нота), для – тонічного, терцевого, квінтового або септимового тону акорду.

5) Друге оточення акордового тону двома нотами, що віддаляються від акордового на 1 ступінь нижче (хроматична нота) і на один щабель вище (діатонічна нота) для тонічного та квінтового тону акорду. – 1-й варіант.

6) Друге оточення акордового тону двома діатонічними нотами, що віддаляються від акордового на 1 ступінь нижче і вище, для терцевого та септимового тону акорду. – 2-й варіант.

7) Третє оточення акордового тону трьома нотами віддаленими від акордового на 1 ступінь вище – одна діатонічна нота і на один тон нижче

для двох хроматичних нот висхідного руху, до будь-якого тону акорду – тонічного, терцевого, квінтового або септимового – 1-й варіант.

8) Третє оточення акордового тону трьома нотами віддаленими від акордового на 1 тон нижче для двох хроматичних нот висхідного руху і на 1 ступінь вище – третя діатонічна нота, до будь-якого тону акорду – тонічному, терцевому, квінтовому або септимовому – 2-й варіант.

9) Четверте оточення акордового тону чотирма нотами, віддаленими на 1 тон нижче акордового тону для двох хроматичних нот у висхідному русі та на 1 тон вище акордового тону для двох хроматичних нот у низхідному русі, до будь-якого тону – 1-й варіант.

10) Четверте оточення акордового тону чотирма нотами, що починаються 1 тоном вище акордового тону і являють собою низхідні хроматичні великі секунди, до будь-якого тону акорду – тонічному, терцевому, квінтовому або септимовому – 2-й варіант.

Хроматичний підхід – до тонічного, терцевого, квінтового та септимового тону акорду в мінорній тональності:

1) У висхідному русі хроматичний підхід до будь-якого тону акорду здійснюється нотою, розташованою на півтону нижче акордового тону – тонічного, терцевого, квінтового і септимового.

2) У низхідному русі діатонічний підхід до будь-якого тону акорду, здійснюється нотою, розташованою на щабель вище акордового тону – тонічного, терцевого, квінтового та септимового.

3) У висхідному русі подвійний хроматичний підхід до будь-якого тону акорду здійснюється двома хроматичними нотами, які починають рух від ноти, розташованої на один тон нижче акордового тону – тонічного, терцевого, квінтового і септимового.

4) Перше оточення акордового тону двома нотами, що віддаляються від акордового тону на 1 щабель вище (діатонічна нота) і на один ступінь нижче (хроматична нота) для – тонічного, терцевого, квінтового та септимового тону акорду.

5) Друге оточення акордового тону двома діатонічними нотами, що віддаляються від акордового тону на 1 ступінь нижче і на 1 ступінь вище для тонічного (7-й ступінь гармонійний) та квінтового тону акорду – 1-й варіант.

6) Друге оточення акордового тону двома нотами, що віддаляються від акордового на 1 щабель нижче (хроматична нота) і на 1 ступінь вище (діатонічна нота), для терцевого та септимового тону акорду – 2-й варіант.

7) Третє оточення акордового тону трьома нотами, в якому перший верхній вступний звук віддалений від акордового на 1 ступінь вище – одна діатонічна нота і двох наступних хроматичних нот, що починають хроматичний висхідний рух на один тон нижче, до будь-якого тону акорду – тонічному, квінтовому та септимовому – 1-й варіант.

8) Третє оточення акордового тону трьома нотами, у якому нижній і верхній вступний звук до акордового тону – діатонічні, а третя нота, що передує вступним діатонічним звукам – хроматична нота, для тонічного та квінтового тону акорду – 2-й варіант.

9) Третє оточення акордового тону трьома нотами, в якому верхній вступний звук до акордового тону – діатонічний, а дві попередні висхідні хроматичні ноти починають рух до терцевого тону акорду в мінорних акордах великою секундою нижче акордового тону, а в домінантовому акорді – малою терцією нижче, акордового тону, для терцевих тонів акордів – третій варіант.

10) Третє оточення акордового тону трьома нотами, в якому верхній вступний звук до акордового тону – діатонічний, а дві попередні висхідні хроматичні ноти починають рух до септимового акордового тону у всіх акордах великою секундою нижче акордового тону, для септимового тону акорду – 4-й варіант.

11) Четверте оточення акордового тону чотирма нотами. Дві хроматичні ноти висхідного руху відстоять на 1 тон нижче акордового звуку, і на 1 тон вище – дві хроматичні ноти низхідного руху до будь-якого

тону акорду – тонічного, терцевого, квінтового та септимового – 1-й варіант.

12) Четверте оточення акордового тону чотирма нотами, що починаються 1 тоном вище акордового тону і являють собою низхідні хроматичні великі секунди, до будь-якого тону акорду – тонічному, терцевому, квінтовому та септимовому – 2-й варіант.

Всі ці патерни, як у мажорній тональності, так і в мінорній, є прогресією II–V–I ступеня. Для вдосконалення використання всіх описаних варіантів застосування вступних підхідних тонів до акордових тонів, потрібно грати з використанням фонограми акомпанементу в усіх тональностях.

Нижче описано кілька простих вправ для використання їх на початковому етапі.

Ось кілька вправ, якими потрібно займатись кожному джазовому музикантові, за гармонійною схемою будь-якої теми, яка розучується, перш ніж почати імпровізувати. Усі вправи потрібно грати протягом усього хорусу.

1. Зіграйте перші два ступені ладу (1, 2, 1).
2. Зіграйте перші три ступені ладу (1, 2, 3). Можливі різні поєднання цих шаблів ладу.
3. Зіграйте перші п'ять ступенів кожного ладу, попередньо призначеного для кожного акорду (1, 2, 3, 4, 5).
4. Зіграйте три звуки акорду вгору і вниз (1, 3, 5, 3, 1 ступені ладу).
5. Зіграйте септакорд вгору і вниз (1, 3, 5, 7, 5, 3, 1 ступені ладу).
6. Зіграйте нонаккорд вгору та вниз (1, 3, 5, 7, 9, 7, 5, 3, 1 ступені ладу).
7. Зіграйте весь лад від першої до 9 ступені вгору і вниз (1, 2, 3, 4; 5, 6, 7, 8 | 9, 8, 7, 6; 5, 4, 3, 2 | 1 ||).
8. Зіграйте вгору весь лад до 9-го ступеня, а вниз – нонаккорд (1, 2, 3, 4; 5, 6, 7, 8 | 9, 7, 5, 3; 1 |).

9. Зіграйте вгору нонаккорд, а вниз – звуки ладу (1. 3, 5, 7; 9, 8, 7, 6 | 5, 4, 3, 2; 1 |).

10. Зіграйте лад вгору і вниз терціями (| 1, 3, 2, 4; 3, 5, 4, 6; | і т.д.).

11. Зіграйте лад вгору і вниз ламаними терціями (| 1, 3, 4, 2; 3, 5, 6, 4; | і т.д.).

10 і 11 вправа може бути скороченими, якщо дія акорду закінчиться, або угруповання нот може змінитися з восьмих нот на шістнадцяті.

Кожна вправа вимагатиме творчого підходу для ритмічної організації, часових значень для актуальної кількості звуків, обмежених тривалістю звучання акорду.

Якщо у роботі використовується блюз у «фа-мажорі», то перші три вправи у перших чотирьох тактах, можуть бути представлені так:

1) рух чотирьох висхідних восьмих за тривалістю нот нижнього тетракорду «Фа міксолідійського» ладу, для «F7», (у першій октаві) на 1 і 2 долі такту «F¹–G¹–A¹–Bb¹». На 3 долі такту буде половинна нота «C²». Наступний такт використовує таку ж мелодійну фразу для «Bb7», від ноти «Bb¹» – чотири восьмих за тривалістю ноти «Bb¹–C²–D²–Eb²» та на 3-ю долю такту половинну ноту «F²». Третій такт – такий самий, як перший такт. Четвертий такт може бути представлений низхідним рухом цієї моделі тим же ритмом, від 5 ступені до першої. Ця модель може бути представлена в цифровому форматі, що відображає шаблі ладу: 1–2–3–4–5 для висхідного руху, та 5, 4, 3, 2, 1 для низхідного руху.

2) Другий патерн містить на 1 і 2 долі такту для «F7», четвертні ноти – тризвуку акорду: «F¹–A¹», а на 3 долю такту – половинна за тривалістю нота «C²». Другий такт використовує таку ж мелодійну фразу для «Bb7», від ноти «Bb¹» – четверті ноти – тризвуку акорду: «Bb¹–D¹» та на 3-ю долю такту половинну ноту «F²». Третій такт – такий самий, як перший такт. Четвертий такт може бути представлений низхідним рухом цієї моделі тим же ритмом, від 5 ступеню до першої. У цифровому форматі цю модель

можна представити так: 1–3–5, для висхідного руху, і 5, 3, 1 для низхідного руху.

3) Третій патерн може містити міксолідійський лад висхідними восьми нотами: «F¹–G¹–A¹–Bb¹–C²–D²–Eb²–F²». Другий такт для «Bb⁷», від ноти «Bb¹» – та сама модель: Bb¹–C²–D²–Eb²–F²–G²–Ab²–Bb²». Третій такт – такий самий, як перший такт. Четвертий такт може бути представлений низхідним рухом цієї моделі тим самим ритмом, від 8 ступені до першої. У цифровому форматі цю модель можна представити так: 1–2–3–4–5–6–7–8 для висхідного руху, і 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1 для низхідного руху.

При використанні третього патерну немає можливості музикантам-духовикам грати повний хорус без зупинки восьми нотами. Для здійснення вдиху, потрібно в попередньому для вдиху такті, при висхідному русі восьми нот, зіграти на третій долі такту четвертну за тривалістю ноти, що відповідає 5-му щаблю міксолідійського ладу. На 4-й долі такту зробити четвертну паузу, в якій можна здійснити вдих. Якщо буде низхідний рух, тоді перша нота «C²» стане четвертою за тривалістю нотою, на другій долі такту будуть дві восьмі за тривалістю ноти «B¹–A¹», на третій долі такту буде четвертна за тривалістю нота «G¹», і на четвертій долі такту, потрібно зробити четвертну паузу, в якій можна здійснити вдих. Аналогічне мислення можна застосувати в інших патернах, у разі подібних проблем.

Конструкції наступних мелодійних моделей, можуть бути запозичені в різних альбомах Д. Еберсольда, в різних збірниках патернів у різних гармонійних прогресіях, виданих закордонними видавництвами, придбані моделі за допомогою виконання численних транскрипцій джазових стандартів, а також у фундаментальній книзі чотирьох авторів: Джеррі Кокера, Джиммі Каселя, Гаррі Кемпбелла і Джеррі Гріна, за редакцією Д. Кокера, «Джазові моделі», в якій, у пріоритетній послідовності за ступенем складності, представлена велика кількість патернів, вивчення яких може

суттєво поповнити арсенал мелодійних моделей будь-якого джазового музиканта. Усі патерни, що вивчаються, потрібно грати у відомих чотирьох хроматичних інтервальних секвенціях, охоплюючи всі тональності.

Побудова майбутнього імпровізаційного хорусу з передбаченням кульмінації та завершенням соло

Побудову майбутнього імпровізаційного хорусу потрібно здійснювати, використовуючи деякі заготовлі моделей, поєднані загальною музичною ідеєю. Технічно рухливі фрагменти дуже бажані для вибудовування кульмінаційних оборотів. Мелодійні конструкції можуть мати гармонійні поєднання, що використовують заміни акордів, альтерації акордів, ноти високого регістру. Зазвичай, кульмінація є провісником завершення соло. Попередня підготовка імпровізаційного соло може використовувати технічно рухливі патерни, трансформовані у напрямку розвитку фраз, що включають складні ладогармонічні обороти.

Ось кілька рекомендацій Джеймі Еберсольда з його відомої статті «Основи джазу»: Гра на інструменті потребує дисципліни. Заняття повинні мати постійний характер, причому, імпровізація має бути їх невіддільною частиною. Грайте все, що чуєте у своїй свідомості. Хай то мелодія, що звучить по телевізору, радіо, або просто співай собі під ніс. Це також спосіб РОЗВИТКУ СЛУХА. Ви тренуєте своє вухо спрямовувати ваші пальці на ноти, які воно чує ментально. Поступово тренуйте свій слух по-справжньому ЧУТИ музику та всі складові кінцевого продукту. Необхідно вслухатися в музику, чи то джаз, чи імпровізація. Навчитися багато чому можна не лише із записів, а й із концертних виступів. Почніть із прослуховування того, що було записано протягом 100 років.

«ДЖАЗ – ЦЕ СВОБОДА», – сказав Телоніус Монк. Занадто часто ми нехтуємо можливістю, яка дає нам шанс досягти певного ступеня розвитку

та свободи у музичному самовираженні. Музика у виконанні класиків джазу надихає та приносить користь. Запам'ятайте: багаторазове програвання різних уривків мелодій, гам та акордів, повинно призводити до більшої експресивності творчості, а не навивати нудьгу.

ВАЖЛИВО: не зупиняйтеся на відточуванні вправ, забуваючи про імпровізацію. Не дозволяйте собі перетворюватися на людину, яка чудово справляється з вправами, але відкладає використання своєї творчої енергії на завтрашній день. **ЗРОБІТЬ ЦЕ ЗАРАЗ! – ІМПРОВІЗУЙТЕ!** Навіть якщо ви використовуєте кілька нот ладу, **ПОЧИНАЙТЕ ПРЯМО ЗАРАЗ!** Не відкладайте це на завтра або на той день, коли програвання гами у вас буде краще. **ЗРОБІТЬ ЦЕ ЗАРАЗ!** Найтриваліше подорожі розпочинаються з одного кроку. Найдовша музична фраза починається з однієї ноти.

Те, що ви вправляєтеся в гамах, акордах, патернах не означає, що ви звучатимете туго і механічно, або, що ви станете легендою джазу! Але це засіб для досягнення поставленої мети. Більше, ніж на будь-чому іншому **ДЖАЗОВА ТРАДИЦІЯ** ґрунтується на **ПРОСЛУХУВАННІ**.

Прослуховування джазових звукозаписів має бути невіддільною частиною щоденного відточування кожним музикантом своєї майстерності. Не тільки тому, що прослуховування приносить задоволення, але ще й тому, що із записів можна почерпнути величезну кількість різних музичних ідей і вкрапляти їх у своє соло. У звукозаписах міститься більшість відповідей, які ви шукаєте.

Практичні рекомендації

1. Грайте гарним звуком. Духовикам порада – підтримуйте звук, не грайте стакато.
2. Нехай фрази звучать природно, навіть коли ви розучуєте лади та вправи.
3. Граючи лади, вправи, патерни, співайте їх про себе.

4. Якщо вправа складна, зіграйте її повільно та поступово прискорюйте темп.
5. Слухайте кожну ноту, яку ви граєте. Відзначайте ідеї, які вам спадають на думку.
6. Будьте терплячі. Ви не перший, хто помиляється.
7. Грайте вправи та лади з джазовою артикуляцією.
8. Імпровізуйте потроху щодня. Це ДІЙСНО ВИ. Грайте те, що спадає на думку.
9. Візьміть за правило займатись у всіх дванадцяти тональностях.
10. Запам'ятовуйте все, що можна. Завжди усвідомлюйте, що ви намагаєтесь зіграти.
11. Використовуйте уяву. Експериментуйте та ризикуйте! Ви заслуговуєте на творчість!

Література

Чуріков В. Методика навчання гри на музичних інструментах у системі підготовки вчителя музики [текст] / Чуріков В. К.: 1997, с. 20-21.

Шляхи оптимізації музично-педагогічного процесу

Матеріали глави мають відношення до наступних тем програми навчальної дисципліни «Професійно-педагогічні технології в музичній освіті»:

- Технології діагностики та розвитку музикальних здібностей. Педагогічні умови розвитку музикальності майбутнього музиканта-інструменталіста.

- Шляхи оптимізації музично-педагогічного процесу. Сучасні цифрові технології у навчанні. Інклюзивне освітнє середовище.

- Технологія підготовки музиканта-інструменталіста до концертного виступу – у тому числі й в інтернет-форматі.

У розділі говоритиметься про комп'ютерні програми (статті композитора, кандидата мистецтвознавства, доцента, зав. кафедри оркестрових інструментів Харківської державної академії культури Ігоря Гайденка), а також про дистанційне навчання та про сучасну інклюзивну освіту (автор Євгеній Воропаєв, кандидат психологічних наук, доцент ХДАК, керівник Зразкового художнього дитячого театру «Візаві» КЗ ЦДЮТ №7, м. Харків; у співавторстві із Ганною Бучинською, заступником директора з навчально-методичної роботи, викладачкою КЗ «Пісочинська школа мистецтв “АРТ НОВА” Пісочинської селищної ради Харківського району Харківської області» (Харків, Пісочин).

).

Дитина з особливими освітніми потребами за фортепіано

Розглянуто психолого-педагогічні принципи родини вундеркінда, завдяки яким реалізується корекція психосоматичних розладів дитини в процесі музичного навчання. У аналізованих прийомах роботи можна углядіти деякі положення традиційної музичної педагогіки.

Ключові слова: вундеркінд, музична педагогіка, психосоматична корекція, арттерапія

Близько десяти років музична громадськість Харкова і Херсона стежить за розвитком Ніколя Мірошніченко, юного піаніста-віртуоза, 2001 року народження. Фахівці-медики неодноразово висловлювали сумнів, що він зможе розмовляти, ходити, вчитися в загальноосвітній школі, з огляду на список його хвороб. З цими висновками не погодилися батьки хлопця. Вони розробили вправи для зміцнення здоров'я дитини, розвитку її здібностей, повноцінного входження у світ. Ця методика дала виняткові результати: Ніколя навчався у Харківській музичній школі-інтернаті для обдарованих дітей у класі доцента Харківського національного університету мистецтв імені І.П. Котляревського Н. Руденко, а тепер він студент Харківського музичного училища імені Б.М. Лятошинського (клас М. Левандовського). Він виконує найскладніші (навіть для дорослих піаністів) твори, легко читає незнайомі ноти, виконує пісні під власний акомпанемент і дивує своїми успіхами професіоналів. При цьому, серйозно музикою Коля почав займатися лише з вересня 2008 року! У чому ж секрет домашньої педагогіки? Зупинимося на деяких педагогічних принципах сім'ї Мірошніченко.

1. Батьки Ніколя добре знайомі з основами гуманістичної психології та педагогіки. Так, їх погляди можна співвіднести з ідеями А. Маслоу, який підкреслював, що слід відштовхуватися від індивідуальних особливостей учня, вивчати їх і на цьому фундаменті будувати його успіхи [1]. У сучасній вітчизняній педагогіці це один з найважливіших принципів «особистісного підходу» (до речі, мати Ніколя – професійний педагог, викладач в коледжі Національного фармацевтичного університету Харкова).

2. Батьки Ніколя тісно пов'язують здатності, вміння і бажання, акцентуючи мотиваційний аспект навчання (бажання). Зокрема, вони рекомендують проводити заняття «на високій енергетиці». Цей вислів важко проаналізувати та вимовити науковою мовою (відомо, що педагогіка – це завжди ще й мистецтво). *«Потрібно створити такі умови в системі освіти, щоб дитина хотіла навчатися. Тобто в музичних школах рекомендується створити атмосферу свята. Уроки проводити швидко і весело»* – стверджують батьки вундеркінда.

Серія відеозаписів уроків Ніколя з його батьком та доцентом ХНУМ імені І.П. Котляревського Н. Руденко дає можливість доторкнутися до цієї «високої енергетики» [звертатися до автора статті].

Здається, завдання «запалити», зацікавити учня завжди стоїть перед педагогом. Зараз перспективним здається раннє навчання дітей імпровізації; багато музичних педагогів вважають, що дітей треба вчити підбирати на слух, читати з листа, розбиратися в цифровках, більше грати в ансамблях, регулярно брати участь в імпровізованих (а не академ-) концертах, грати в дитячій театральній студії (у Харківській спеціальній музичній школі-інтернаті театралізації навчання завжди приділялася велика увага) тощо.

3. Знову цитуємо слова батьків: *«Ми підійшли до наступної обов'язкової умови – повторення. Дитина в присутності вчителя грає кілька маленьких творів одне за іншим, але ні в якому разі не вивчаючи їх*

напам'ять і не повертаючись назад для виправлення помилок. Кожен раз, програючи останній твір, він повертається до початкового твору. В наступний день треба додати до цього репертуару ще маленький опус, бо учень вже буде грати цей репертуар спритніше. Повторювати цю процедуру необхідно день у день до тих пір, поки дитина сама не почує мелодію, що раптом наче проявилася. Тепер він не просто натискає на клавіші, а грає сам і у нього виходить! Але кожен раз, повертаючись до подібного, він буде вивчати нове, уточнювати вже знайоме, тобто те, чому він вже навчився. Кожен раз, сума успіхів буде народжувати вміння, яке підживлює бажання. При цьому, ми ніколи нічого не вчили напам'ять, хоча цей результат приходив спонтанно».

Мабуть, це один з центральних прийомів педагогіки сім'ї Мірошниченко. Дійсно, Микола грає твори «по колу». Хочеться підкреслити невимушений характер такого виконання (батько вундеркінда не наполягає на найкращому виконанні творів відразу). Мета тут (як бачиться коментатору – Є.В.) – вироблення і вдосконалення навичок швидкого читання з листа. До речі, про важливість вироблення такого вміння говорили багато музичних педагогів (інша справа, що на практиці це відбувається не часто). Але важко сперечатися з тим, що музикант, що легко читає ноти та швидко розбирає твори, завжди буде попереду. Відомо, що в класах видатних піаністів учні багато уваги приділяли читанню з листа, виконанню опер, симфоній. Також згадується, що у IX-XX ст. в європейських консерваторіях існувала традиція: студент, який займається на старших курсах, на іспиті представляв комісії не тільки «обов'язкову програму», але і всі твори, які він вивчав з першого курсу. Всі вони повинні були «бути в руках». Виходить, що батьки Ніколя успадковують тут традиції вітчизняної піаністичної школи: вчити музикуванню, а не механічному заучуванню обмеженої кількості музичних творів.

Легко погодитися і з наступним: все більш успішне (й невимушене) виконання творів позитивно мотивує учня. Успіх виступає тут як

психологічний «зворотний зв'язок», що надає бажання грати ще і ще. Але! Кількість творів, укладених в «коло», їх складність, число повторень, виконавчі завдання, які ставляться перед ним, – це, здається, питання окремого дослідження.

Відзначимо, що циклічні повторення відбуваються і при вивченні Ніколя математики, мови, сольфеджіо, інших предметів. Він багато разів (і не завжди осмислено) переписує красивим почерком виділені батьком приклади та теми. На певному етапі, за словами батька, свідомість сина вихоплює зміст написаного і те, що так нагадує банальне зубріння, перетворюється в засвоєння теми. Звичайно, батьки дають досить пояснень в ході цих переписувань, але факт залишається – безліч зошитів вундеркінда записані однаковими вправами. До речі, Ніколя, по суті, навчався екстерном в Харківській спеціальній музичній школі-інтернаті, тобто регулярно здавав необхідні теми та знову повертався до домашньої циклічної роботи.

4. Викликає повагу безкорисливе бажання родини Мірошніченко поділитися своїми напрацюваннями, що не завжди характерно для деяких умільців, що не бажають ділитися своїми ноу-хау, господарів модних «авторських шкіл» і «швидко розвивальних» курсів. Мабуть, така установка на обмін досвідом, бажання розширити рамки сімейного експерименту, позитивно відбивається на успіхах Ніколя.

Необхідно відзначити й інший аспект: відомо, що люди з неабиякими здібностями часто виявляються «поза соціумом». Звідси безліч проблем сім'ї Мірошніченко в побудові взаємовідносин з педагогами, адміністраторами шкіл, однокласниками сина і в цілому зі спільнотою професіоналів-музикантів.

Підсумки

- попри несприятливих медичних прогнозів, батьки досягли високих результатів в психосоматичної корекції та вихованні Ніколя. Таланти хлопця можуть бути обумовлені й генетично, але ми бачимо колосальну цілеспрямовану роботу, проведену з ним.

- батьки Мірошніченко демонструють високий рівень педагогічної обізнаності та інтуїції, що, безумовно, відіграє важливу роль в становленні талантів хлопчика.

- навчаючи сина, батьки роблять акцент на мотивації. Зацікавленість, бажання працювати, на їхню думку, нерозривно пов'язані з навичками й талантами.

- «повторення – мати навчання»: батьки вундеркінда наполягають на важливості циклічних повторень відносно невеликої кількості музичних творів, при тому, що репертуар весь час поширюється. Наставник не вимагає досконалого виконання від учня, але націлений на момент, коли у того, нарешті, «відкриється» музично переконливе виконання нехай навіть невеликого уривка.

- відзначимо додатково, що батько Ніколя розробив для сина спеціальну гімнастику, яка дозволяє хлопчикові підтримувати фізичну форму. Вище ми не торкалися цього питання, тут лише підкреслимо, що до виховання сина в цій сім'ї підходять комплексно.

- досвід сім'ї Мірошніченко може бути цікавий для всіх педагогів, батьків, автодидактів, які шукають плідні методи розвитку творчих здібностей дітей.

На закінчення слід сказати, що автор даної статті у своїй професійній діяльності багато років перевіряють і розвивають ідеї сім'ї Мірошніченко. Детальніше про це можна подивитися на відео [звертатися до автора статті], а також в матеріалах курсів психології для музикантів і театралів

ХНУМ імені І.П. Котляревського. Результати цих досліджень буде опубліковано окремо.

Література:

1. Maslow A. H. The Farther Reaches of Human Nature. Harmondsworth : Penguin, 1971. 432 p.

Опубліковано: Інклюзія в мистецькій освіті: виклики, практики, перспективи: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (з міжнарод. участю), 6–7 груд. 2019 р. / за заг. ред. М. М. Бриль. Київ: ДНМЦЗКМО, 2019. 420 с.

Медіапедагогіка мистецтв: мотивування навчання в умовах війни та соціальних катаклізмів

Актуальність. Існує теза: інтернет-освіта – «другого сорту» або «для незаможних». Декілька років педагогічної роботи в інтернет-режимі спростовує його. Автори вивчали роботу колег: викладачів творчих ВНЗ Харкова, педагогів шкіл мистецтв, керівників дитячих позашкільних навчальних закладів – з моменту оголошення локдауну і зараз, у воєнний час. Спостереження показують, що медіапедагогіка дійсно потребує особливих навичок від учасників навчального процесу, але вона ж відкриває перед ними й нові простори: дозволяє об'єднувати величезні спільноти людей, розділені часом та простором, мовними бар'єрами, політичними переконаннями, соціальними упередженнями, релігійними заборонами. І головне: медіапедагогіка дозволяє говорити з учнями звичною для них мовою гаджетів, що є і сучасним педагогічним прийомом і найсильнішим мотиваційним фактором навчання. Звідси **мета** даної роботи – розгляд запропонованих тез в психолого-педагогічному контексті.

Дослідники розуміють медіапедагогіку як адаптивне середовище, в якому свідоме спілкування з медіа дозволяє формувати загальну культуру особистості та медіаімунітет, що необхідно для самореалізації саме в умовах техногенного світу, а також для критичного сприйняття реальності XXI століття [2]. Тобто позитивне ставлення до інтернет-навчання вже сформоване у наукових колах та окрім відомих усім недоліків можна говорити й про його певні переваги.

Можна погодитись із противниками інтернет-навчання: деякі тонкощі майстерності можна донести лише за особистого контакту з викладачем.

Але ці особисті контакти не потрібні весь час, досить зустрічатися іноді: про це свідчить досвід викладання авторами таких складних дисциплін, як фортепіано, вокал, театральна майстерність в онлайн-режимі. Дійсно, складні навички можна сформувати «через монітор», хоч це не просто і не звично.

Водночас можливість вчитися, не відриваючись від жаданого комп'ютера (планшета, телефону), мотивує учнів ставитися до впливів з «чарівного екрана», з особливою увагою, бо одна і та ж інформація, донесена до слуху через Zoom або сказана безпосередньо в навчальному класі – по-різному сприймається здобувачами освіти.

Доводиться визнати, що існують види занять, які дійсно неможливі в Інтернеті (спільні репетиції оркестрів, ансамблів, театральні прогони та ін.), але з'явилися нові форми роботи з використанням можливостей музичних порталів. Так, вже кілька років оркестрова кафедра Харківської державної академії культури створює повноцінні сучасні записи, використовуючи технології BandLab, де є можливість для кожного учасника музичного ансамблю вписати свою партію у спільну партитуру і потім зробити фінальний мастеринг, який перетворює набір вихідних файлів на струнке звучання. У театральній діяльності особливим інтересом стали користуватися радіовистави, що дозволяють зібрати виконавців із різних куточків земної кулі для запису п'єси. Практика показує, що можна успішно й цікаво вести навіть заняття з сольфеджіо та музичної грамоти, користуючись особливим підручником, у якому є посилання на інтернет-ресурси, новомодні QR коди, різноманітні відеоматеріали, що активізують увагу учнів [1].

Можна сміливо стверджувати, що викладання деяких дисциплін взагалі легко переносяться до Інтернету: зокрема, лекції для великих потоків студентів, коли перед викладачем десятки слухачів – не дуже відрізняються від ситуації онлайн-зустрічі. Крім того, у синхронному режимі навчання, під час якого учасники спільно перебувають в одному

електронному освітньому середовищі, відкриваються нові можливості: застосування чату зустрічі, використання таблиць, зображень, відео, аудіоматеріалів; наближення учнів, які дійсно цікавляться предметом, відключення мікрофонів тих, хто заважає. Все це робить навчання більш привабливим та «сучасним».

Колосальна перевага асинхронного режиму онлайн навчання – можливість записати поточний урок і викласти його на загальний огляд. Педагог отримує додаткові матеріали для самоаналізу, учні – можливість повернутися до складної теми та проштудіювати її ще раз; прогульники втрачають відмовку: «а я пропустив з серйозної причини». Перегляд відеоролика також стає й престижною подією: студент бачить у ньому себе серед друзів, поважних викладачів; створюваний контекст (особливо якщо він викладений на солідних порталах навчальних закладів) підіймає значущість учасників, «гіпнозує», втягуючи у процес учіння.

Педагог може записати робочі ролики, присвячені ключовим проблемам, базовим аспектам свого предмета та рекомендувати учням повернення до них у разі нерозуміння складних питань, щоб не повторювати знову і знову фундаментальні істини. Це заощаджує час і створює систему посилань, кожна з яких «виростає» із загального цілого, не захаращуючи його і водночас конкретизуючи при потребі важливі аспекти дисципліни, що вивчається. Система посилань начебто «огортає» читача (слухача, глядача), спрощуючи та водночас збагачуючи вчення, змушуючи учня немовби пробиратися крізь лабіринт, захоплюючи його процесом. Крім того, педагог може використовувати вже готові інтернет-ресурси для прикрашання свого курсу та вдосконалення свого власного впливу на аудиторію. У цьому ключі – назріла необхідність перекладу українською мовою якісних відео, що існують у Павутині.

Найпотужніша мотивація учнів – вихід створеної ними відеопродукції, присвяченої предмету (з викладанням в Ютуб, Інстаграм, Тік-ток, з традиційним підрахунком «лайків» і «дизлайків», підписок,

коментарів тощо...). Іноді кажуть, що театр є колискою європейської культури. Сьогодні ця «колиска» набула фантастичної демократичної форми: відеоролик. У ній (як і в синтетичному театрі) містяться всі мистецтва – література, музика, хореографія, малюнок, а також точні науки. Будь-хто може створити відеопродукт, який за сприятливих умов прославить автора, набравши тисячі, навіть мільйони «лайків».

Найважливіша форма роботи у педагогіці мистецтв – участь у фестивалях та конкурсах. І сьогодні, завдяки Інтернету, пересічний педагог школи мистецтв може самостійно провести міжнародний конкурс чи фестиваль, що зовсім недавно було нездійсненною мрією виконавців: «засвітитися» на весь світ, викупатися у променях слави, поділитися своєю майстерністю з величезною аудиторією. Весь процес організації легко відбувається у смартфоні. Діти записують свої відео на вулиці, у квартирі, у лісі й це не заважає досягати художності у найкращих зразках; іноді конкурсанти використовують складні технічні можливості для створення необхідного ефекту, тобто вони навчаються у процесі створення своїх роликів [3]. Практика показує, що діти та студенти ревно відстежують – хто і скільки поставив «лайків» їх творам, реагуючи на думки аудиторії, а також створюючи контент, наповнений творчістю, світлом і красою – все ж таки зло в цьому світі сіють здебільшого дорослі, а не діти.

Висновки

- Інтернет-освіта має свої сильні сторони, якими слід користуватися
- дітей та педагогів слід орієнтувати на створення інтернет-продуктів, які будуть реальним внеском у загальнолюдську культуру і які протистоятимуть тому «смітнику», на яку перетворюють Всесвітню павутину певні верстви населення
- необхідно розробити курс «Інтернет-продукт» (або «вклад», «культурний банк», «ноосфера» наприкінці!); цей курс сприятиме вдосконаленню медіапедагогіки та Інтернету як такого

- актуальна проблема розширення українськомовного навчального сегмента Всесвітнього павутиння – у тому числі за допомогою перекладу якісних матеріалів

- слід знайомити педагогів та учнів з тими колосальними ресурсами, які вже накопичені, але до них може бути обмежений доступ (напр., він безплатний) або вони не популярні настільки, щоб «бути на слуху»

- як і за всіх часів, орієнтація учнів на самостійний пошук навчальних матеріалів залишається найважливішою складовою успішного педагогічного процесу. Слід продовжувати виховувати ініціативність та суб'єктність слухача, бо без неї будь-які педагогічні технології безсилі. Хто хоче – навчиться у будь-яких умовах.

Література

1. Бучинська Г.Л., Осіпчук І.В. Робочий зошит з музичної грамоти та практичного музикування. 1 рік навчання. Препринт // дои: 10.13140/PG.2.2.19298.30400

2. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд / Іванов В., Волошенюк О., Кульчинська Л. – К.: АУП, ЦВП, 2011. – 58 с.

3. Гра на все життя: Міжнародний фестиваль-форум дитячої та юнацької художньої творчості / International Youth Arts Instagram forum «Lifelong Creativity» // <https://www.instagram.com/?hl=uk>

Досвід створення музичного кліпу з використанням дистанційних методів

Вимушені умови карантину весни 2020 року актуалізували нові питання організації роботи оркестру Харківської академії культури. Традиційна методика репетицій передбачає роботу над музичним твором розподілену на декілька етапів: індивідуальну роботу виконавців над партією, коли опрацьовуються ноти, штрихи, динаміка; групову роботу, коли досягається необхідна синхронізація звучання і рухів виконавців; концертну підготовку, коли оркестрове виконання доводиться до бажаного художнього рівня. Всі ці етапи репетиційної роботи передбачали колективні заняття в аудиторії. Але нові умови потребували пошуку нових рішень. І пошуку нових технологій.

З самого початку карантину у Youtube почали з'являтися записи різних оркестрів, де у режимі PIP (picture in picture) оркестранти «виконують» свої партії, записані на телефон або камеру у домашньому антуражі, і ці партії якимось чином складаються у «оркестрове» звучання. Такі відеоролики дуже ефектно сприймається людиною, не знайомою з технологією аудіо та відеозапису. Але існують суттєві підстави ставити під сумнів достеменність таких відео через низку причин.

1. Запис відео й аудіо виступу віртуального оркестру, коли музиканти грають, а диригент керує, технічно неможливий у реальному часі через причину *latency* – затримки сигналу. Тобто при застосуванні дистанційних комунікаційних технологій завжди буде присутній момент відсутності синхронізації – сигнал від кожного музиканта має проходити значну кількість процесів та ще й долати велику відстань по інтернет комунікації. *Latency* при цьому може дорівнювати кількох секунд, в той час, коли

музиканти можуть комфортно грати при затримці не вище 10-15 мілісекунд.

2. Звучання аудіо на більшості кліпів видає характерний студійний або концертний запис, який дуже важко, або просто неможливо зміксувати з необхідною якістю з окремих аудіо-відео файлів. Що ми й чуємо: звучить або запис того ж оркестру, записаний до карантину, а, в гіршому випадку наших реалій, – запис оркестру вищого класу, ніж ми бачимо на екрані.

3. Технічно можливо скопіювати та міксувати у професійних відеоредакторах ролики з синхронізованих аудіо відео записів окремих ансамблевих виконавців, але у випадку великого оркестру це організаційно малореально.

Після аналізу стану речей і дискусій на закордонних форумах виникла ідея знайти технологію запису індивідуальних оркестрових партій, які можна б надалі поєднати в аудіо мікс, а вже потім записати колективне відео на цей мікс. Звичайно, це не був би запис реального колективного виконання, але аудіозапис складався б зі справжніх результатів гри наших оркестрантів.

Знайдений метод запису аудіо ґрунтувався на безплатний, що важливо для студентів, технологіях мульті трекового аудіозапису компанії Bandlab. Кожен окремий студент отримав доступ до колективного проєкту. Далі він звантажував з хмарного доступу файл своєї інструментальну партії та вивчав її особливості. Після цього студентом відкривалась програма Bandlab з проєктом. Це можна зробити на будь-якому сучасному гаджеті – комп'ютері, смартфоні тощо. Виконавець додавав і підписував свій новий аудіо трек, одягав навушники, брав свій інструмент, включав режим запису і записував партію. Для синхронізації використовувався базовий аудіо трек твору, який було експортовано з програми нотного редагування (використовувалась Steinberg Dorico, але тут це не принципово).

Така технологія дозволила отримати достатньо якісний запис інструментальних голосів, а студентам у процесі роботи підтримувати та удосконалювати на карантині виконавську форму.

Мікшування отриманих треків проєкту проводилось у програмі Steinberg Cubase Pro 10.5, а мастеринг у програмі Steinberg Wavelab 10.

Наступний етап був пов'язаний з роботою програми ZOOM. Він проходив так: збирались музиканти на колективну відеосесію і грали свої партії під вже готовий аудіомікс. Аудіо для синхронізації транслювалось у конференцію. Його чули музиканти й грали саме під нього, а не під відео диригента, яке тут мало тільки декоративну функцію.

Отримані ZOOM відеокліпи потім монтувались у безплатному відеоредакторі KDenlive, де робились необхідні зміни планів і розставлялись відео акценти. У якості базового використовувався отриманий за описаною технологією аудіомікс.

Таким чином студентським оркестром ХДАК весною 2020 під час карантину у режимі дистанційного навчання були записані два відео кліпи.

Їх можна переглянути за адресами:

<https://www.youtube.com/watch?v=TBIPQbXNDIU&t=20s>

<https://www.youtube.com/watch?v=JOWenAkMmbs>

Висновки

Технологія запису Bandlab може ефективно використовуватись музикантами в умовах дистанційного навчання.

Сучасні комп'ютерні музичні технології є і будуть надалі суттєвим фактором розв'язування проблем, що виникають у процесі створення нового музичного продукту.

Доповнення. 24 лютого 2022 розпочався активний етап війни РФ з Україною. Дистанційні форми проведення занять, апробовані в умовах карантину активно використовуються і в умовах воєнного стану. Оркестром ХДАК здійснено за допомогою Bandlab аудіозапис кількох музичних

творів. Так оркестровий твір Ігоря Гайдєнка *Equus*, який присвячено пам'яті трагічно загиблого харківського режисера Леоніда Садовського було записано за набутою методикою.

У програмі Steinberg Dorico 3.5 було написано партитуру твору, з неї експортовано партії у графічному форматі й відрито доступ до них для оркестрантів, проєкт експортовано також в аудіо і MIDI файл. Аудіо файл було імпортовано у проєкт Bandlab у якості клітрека. Кожен студент записував свої партії, орієнтуючись на клітрек на телефон або комп'ютер у програмі Bandlab, а потім ці треки екпортувались у програму Steinberg Cubase 11 Pro, де поєднувались з імпортованим із Dorico MIDI треком. Далі робилось мікшування і первинна обробка. Мастеринг проводився у програмі Steinberg Wavelab 11 Pro.

На жаль організаційні та інші обставини воєнного стану не дозволили зняти відео цієї роботи, але маємо надію зробити це після перемоги.

Аудіоверсію твору Ігоря Гайдєнка *Equus*, пам'яті Леоніда Садовського можна прослухати за посиланням: https://soundcloud.com/igor-haidenko/equus?utm_source=mobi&utm_campaign=social_sharing

Досвід оркестрування в програмному комплексі Steinberg Dorico

Розглянуто практику інструментування клавiру для голосу й фортепіано в програмному комплексі Steinberg Dorico.

Показано і проаналізовано цілісний процес підготовки за допомогою комп'ютерних засобів декількох творів для концертного виконання симфонічним оркестром. Оцінено та систематизовано новітні методи створення й вдосконалення оркестрової фактури. Розкрито наявні способи звукового та візуального контролю.

Виявлено й описано деякі недоліки роботи з цим програмним забезпеченням. Визначено перспективу подальшого дослідження теми.

Ключові слова: оркестрування, клавiр, симфонічний оркестр, оркестрова фактура, нотний редактор, Dorico.

Робота композитора вже неможлива без новітніх комп'ютерних музичних технологій. Сучасний автор використовує обладнання та програмне забезпечення на всіх етапах творчої діяльності: генерації музичних ідей, запису матеріалу, його розробки та графічної чи звукової реалізації. Комп'ютерні технології постійно вдосконалюються, проте робота композитора не стає легшою – використання нових можливостей потребує додаткового часу на їх вивчення, спеціальних знань і суттєвих коштів. Але для досягнення якісного практичного результату використання сучасних засобів для створення музики доцільне й необхідне.

Ринок програмного середовища музичних комп'ютерних технологій постійно оновлюється, пропонує різноманітний товар різної ціни та навіть безоплатний. Такою є розроблена спільнотою ентузіастів вільна програма

Musescore (<http://musescore.com>) – надзвичайно якісний засіб для широкого спектра музичних потреб.

Проте для професійної роботи композиторів потрібен практичний і досконалий інструмент, який не може бути дешевим. Але висока ціна програми ще не гарантує значних креативних можливостей. Рекомендації щодо практичних якостей програмного забезпечення та доцільності його використання для творчої роботи може надати тільки досвідчений користувач після тривалої практики.

Новий нотний редактор Dorico від фірми Steinberg з самого початку реалізації здобуває позитивні відгуки. Nowakowski (2017) відзначає «можливості, які має використовувати кожен серйозний композитор». Wherry (2017) оцінює програму як найбільше досягнення розробників музичного програмного забезпечення 2017 року. Walker (2016) підкреслював перспективи та можливості програми. З Dorico працюють Ханс Ціммер, Алан Сільвестрі та інші відомі композитори.

Розглянемо особливості Dorico в реальному процесі роботи з практичного оркестрування й віднайдемо способи розв'язання реальних проблем.

У процесі інструментування для оркестру музичні ідеї, попередньо зафіксовані композитором у форматі клавіру, переносяться в багаторядкову нотну партитуру. Музичний матеріал як правило не просто копіюється, а значно переробляється та збільшується за обсягом інформації. Якщо умовний такт фортепіанних нот записується на двох нотних рядках, то в симфонічній партитурі він займатиме до тридцяти й більше рядків партій оркестрових інструментів. Зміст транспортується, змінює мелодичний рисунок, акордова фактура поділяється на самостійні голоси, додаються нові елементи фактури, лінії мелодії. Дописуються партії інструментів ударної групи, вносяться специфічні виконавські позначки, репетиційні «цифри», динаміка, штрихи. Усе це ретельно перевіряється й коректується.

Коли партитура готова, з неї виписуються на окремі листи партії кожного інструмента і роздаються оркестрантам. Диригент вивчає партитуру виходить керувати оркестром, і тільки тоді твір можна почути в запланованому при інструментуванні звучанні. Виявлені після прослуховування помилки стають складною для виправлення проблемою, отже, її доцільно позбутися на попередніх етапах створення оркестрової партитури.

Невіддільною частиною сучасних методів написання музики є музичні комп'ютерні технології, які значно змінюють творчий процес і впливають на якість результату. Пошук оптимальних методів комп'ютерного інструментування композиторами й розробниками триває (Гайденко, 2008). Подивимось, як на практиці інструментувати в нотному редакторі Dorico від відомої фірми Steinberg.

Розглянемо приклад оркестрування чотирьох вокальних творів І. Гайденка для виконання симфонічним оркестром Харківської філармонії. Ці твори існували у вигляді файлів нот для голосу й фортепіано, виконаних в іншій комп'ютерній програмі. Після набуття ліцензії на використання Steinberg Dorico, виникла можливість переходу на формат файлів *.dorico. Отже, клавiри експортовано в музичний *.xml-формат і майже без утрат відкрито в Dorico. Можна було б паралельно створити новий проєкт партитури й вводити нотний матеріал з пустого листа, але раціональніше використовувати структуру та контент уже існуючого клавiру. Для цього не створюємо новий проєкт, а лише додаємо оркестрові інструменти до до існуючих партій фортепіано та вокалу. Так отримуємо бланк партитури з матеріалом клавiру, вокалу та збереженою структурою твору.

Далі засобами програми розписуємо оркестрову фактуру через екстраполяцію матеріалу клавiру на інструментальну партитуру. Цей творчий процес майже неможливо автоматизувати, що підтверджується недостатньою практичністю модуля аранжування у відомій програмі Sibelius. Команда розробників Sibelius, яка зараз майже в повному складі

перейшла в Steinberg, для створення програми нового покоління Dorico, вже не акцентувала увагу на модулях автоматизації роботи, залишивши більше можливостей для вибору дій композиторові.

Перенесення наявної мелодії – проста й очевидна операція під час інструментування. Виявляємо певну лінію в клавірі, копіюємо та переносимо в партію обраного інструмента. Опції фільтра Dorico дозволяють вибрати потрібні елементи й надалі працювати з ними. Фільтруються і вибираються ноти, штрихові та динамічні позначки, темпова інформація тощо.

Для інструментування багатоголосної фактури необхідно мати опції вибору певної горизонтальної лінії. Наприклад, візьмемо чотириголосний фрагмент клавіру й перенесемо його малюнок до партії дерев'яних духових. Для цього слід послідовно виділити та скопіювати перший голос, другий, третій... Така опція доступна в останній версії Dorico 4. Але, на жаль, поки що неможливо керувати саме цими важливими опціями фільтра за допомогою обраних клавіатурних комбінацій і, щоб дістатись знайти бажану команду, доводиться в графічному інтерфейсі мишкою здійснювати забагато послідовних дій.

Корекція скопійованого голосу надалі здійснюється засобами клавіатури. Програма, крім простого копіювання, дозволяє виконувати вертикальну та горизонтальну транспозиції уривка, здійснювати вставки, змінювати довжину нот і пауз. Ці стандартні опції постійно використовуються композитором для розробки оркестрової фактури.

Для сучасного музиканта важливо можливість користуватись MIDI-контроллером. У Dorico наразі з'явився модуль вводу інформації в реальному часі. Тобто можна запустити програвання партитури та одночасно зіграти інструментальну партію певним тембром наживо. Реалізація модуля поки що недосконала і покроковий метод виявляється більш скоріший на практиці. Складно сказати, чи потрібен модуль запису в

реальному часі для партитурного редактора. На форумі Dorico триває дискусія стосовно цього питання.

Для створення партитури важливе швидке перемикання між концертним і транспонуючим виглядом, що потрібно для роботи з партіями кларнетів, валторн, труб та саксофонів. У програмі це зроблено коректно, за винятком того, що в режимі графічного транспорту MIDI-клавіатура теж транспонує, що не можна вважати правильним. (В останній версії цей багг виправлено).

Додаткові елементи нотного тексту вводяться в режимі *popovers*. Спочатку комбінацією клавіш активуються вікна: такти й тактові лінії (Shift+B), ключі та октавні лінії (Shift+C), динаміка (Shift+D), фермати й паузи (Shift+H), тональності (Shift+K), орнаментика (Shift+O), акорди (Shift+Q), темп (Shift+T), розмір (Shift+M), техніка виконання (Shift+P).

Потім вводяться певні ключові слова зі списку. Наприклад: щоб додати коротку фермату Хенце на останню долю такту партитури, натискаємо комбінацію «Shift+H» і друкуємо «*shorthenzefermata*». Потрібний знак виникає на своєму місці в усіх партіях партитури. Щоб додати знак *forte* та *diminuendo* до певного відрізка, натискаємо «Shift+D» і друкуємо «F>». Dorico надає широких можливостей використання такої техніки.

Для роботи з партитурою важливо мати звуковий контроль записаного матеріалу. У сучасних комп'ютерних нотних редакторах цей процес здійснюється з використанням технології віртуального звуку (VST) та банку звуків оркестрових інструментів. Семплерна технологія запису реальних музичних інструментів дозволяє досягнути в Dorico достатньо якісного контрольного звучання. Звісно, що до реальної звукової картини оркестрового концертного виконання цьому звучанню ще далеко, як справедливо зауважує Walker (2018). Це пояснюється поки ще недосяжністю якісного виконання комп'ютером партій реальних струнних і духових інструментів із безліччю їх виконавських і виражальних

можливостей. Партитура – лише загальний план твору, художнім твором роблять його музиканти. Саме вони додають до цього плану виконавські особливості, які й надають виконанню твору неповторності.

Утім, для функції контролю музичних можливостей Dorico достатньо. Програма реагує на більшість динамічних і штрихових позначок і, сподіваємось, що наступні версії програми робитимуть це ще краще. Dorico використовує якісну бібліотеку Halion Symphonic Orchestra і має можливість детальної корекції виразності й підключення додаткових модулів.

Безперечним здобутком Dorico є графіка. Програма використовує інноваційну концепцію, де нотний масив розглядається як потік (flow). В одній партитурі можуть поєднуватися декілька потоків, кожен з них може бути окремим твором або його частиною. Тобто вперше виникла можливість формувати для друку цілі нотні збірки з багатьох номерів, робити багаточастинні партії оркестрових інструментів, створювати ноти для фортепіанних ансамблів у чотири руки, де партії першого виконавця виписано на аркуші справа, а другого – на аркуші зліва.

Ще одна унікальна якість Dorico – робота з макетами (layount). Ця функція дозволяє працювати з обраною групою інструментів. Наприклад, щоб ретельно попрацювати тільки з групою дерев'яних духових необхідно тимчасово позбавитись решти елементів партитури. Для цього слід створити новий макет, даємо йому відповідну назву, увімкнути потрібні інструменти й активувати цю комбінацію одним кліком мишки. На екрані монітора залишаються тільки обрані інструменти та лише їх озвучить музичний програвач. Під час роботи з багатомоніторною системою різні макети можна запускати синхронно на окремих моніторах. Виявилося, що ця функція надзвичайно корисна для роботи з клавіром і партитурою. На одному моніторі бачимо клавір, на другому – активовану партитуру. Музичний програвач ілюструє партитуру, а композитор здійснює візуальний компаративний контроль клавіру.

Отже, для виконання запланованої роботи з інструментування творів І. Гайденка «Шлях» і «О, як солодко» на тексти І. Євси, «Весно» на текст Б.-І. Антонича та сцени №13 з опери «Ромео та Джульєтта» в програмному середовищі Dorico використовувалися такі операції: конвертація файла клавiру у формат музичний *.xml; імпорт *.xml файла в Dorico; додавання до клавiру і вокального рядка партії інструментів парного складу симфонічного оркестру: 2 флейти, 2 гобоя, 2 кларнети, 2 фаготи, 4 валторни, 3 труби, три тромбони, туба, литаври, великий барабан, малий барабан, тарілки, трикутник, бубон, арфа та група струнних, разом – 32 нотних рядки. Загальна кількість рядків з клавiром і вокалом становить 35. Такий аркуш партитури не відображається на моніторі в повному обсязі та для комфортної роботи слід використовувати його фрагментарно. Суттєво допомогла можливість одночасної роботи на декількох моніторах і створення допоміжних макетів з різних оркестрових груп.

Використовувалося копіювання елементів клавiру в потрібну партію, чому сприяла активна робота з фільтрами: виділення нот, голосових ліній акорду, елементів тексту, динамічних та виконавських позначок. Для коректування партій у партитурі застосовувалась MIDI-клавіатура. Процес відбувався так: у клавiрі обирається певна лінія в ритмізованому акордовому пласті, копіюється й переноситься в партію, наприклад, струнних альтів. Далі спостерігаємо, що ритмічна канва нас влаштовує, але мелодія має бути перероблена. Тоді використовуємо функцію lock, яка допомагає «перегравати» MIDI-клавіатурою висоту нот уривка при незмінній ритмічній канві.

Але оркестрова партитура значно більша, ніж клавiр за обсягом інформації. Її особливість – додаткові поліфонічні лінії, оркестрові педалі, елементи музичної фактури, які фізично відсутні в клавiрі, але необхідні для повноцінного звучання оркестру. Цей матеріал додається до партитури за допомогою клавіатурного введення та з використанням MIDI-клавіатури.

Протягом усієї роботи здійснювався звуковий контроль за допомогою модуля Halion Symphonic Orchestra, який надавав картину достатньо якісного і тонкого звучання симфонічного оркестру.

Партитура й оркестрові голоси після необхідної редакції було переведено в графічний формат *.pdf і передано замовникові. Водночас створено аудіофайли у форматі *.mp3 для попереднього ознайомлення.

Висновки

Комп'ютерна програма Steinberg Dorico – нова перспективна система для сучасного композитора – дозволяє виконувати всі необхідні технологічні процеси щодо написання нотного матеріалу. Тестування програми для роботи з інструментування клавiру для великого симфонічного оркестру засвідчило її високу ефективність і перспективність для професійного використання. Професійна спрямованість програми пояснює її ціну і високі системні вимоги: потрібна професійна звукова та MIDI-апаратура, потужний сучасний комп'ютер.

Слід зауважити: придбавши Dorico, музикант не зможе нею задовольнити всі свої потреби в галузі сучасних комп'ютерних технологій. Необхідно ще використовувати якісну секвенсорну програму, звукові модулі, модулі звукової обробки тощо. Так і Алан Сільвестрі, і Ханс Ціммер, як і автор статті вимушені використовувати у своїй роботі як Dorico - для створення партитур, так і Cubase – для створення фонограм і композиторської роботи. Але у своїй ніші – нотного графічного редактора – Dorico ефективна, перспективна й конкурентоспроможна, хоча ще далека від досконалості, що підтверджує і Dave Walker (2018). Очікуємо в майбутніх версіях програми на більшу інтеграцію з продуктами Steinberg (Cubase), функції логічного редактора. Можна надати більше свободи користувачеві у створенні додаткових інструментів й управлінні ними. Бажана розвинена функція вводу матеріалу в реальному часі. Не на всі

функції можна назначити «гарячі клавіші». Потрібна гнучка система управління темпом програвання.

Утім, команда розробників, як видно, стежать за відгуками користувачів. Так в останній на сьогодні четвертій версії вже є модуль вводу музичної інформації в реальному часі, додано піанорол редактор, темпотрек, розвинутий мікшер. Отже, є сподівання на усунення решти недоліків у майбутньому.

Перспективи подальшого дослідження теми використання сучасних комп'ютерних технологій у процесі написання музики зумовлені їх постійним розвитком й вдосконаленням, значним впливом на техніку композиції та методи роботи з музичним матеріалом. Результати дослідження можуть мати цінність як для музикантів-користувачів відповідного програмного забезпечення, так і для його розробників.

Література

Гайденко, І. (2008) Застосування комп'ютерних методів при інструментуванні та аранжуванні музичних творів. Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв, 7, 46–51.

Nowakowski, M. (2017) DORICO Notation Software: Was it worth the wait? Retrieved from <https://www.commdiginews.com/entertainment/dorico-notation-software-v-1-2-was-it-worth-the-wait-84876/>

Walker, D. (2016). Dorico 1.0.10. Retrieved from <https://drdavewalkerblog.wordpress.com/>

Walker, D. (2018). Dorico, Sibelius and the «Horrible Compromise». Retrieved from <https://drdavewalkerblog.wordpress.com/2018/03/07/dorico-sibelius-and-the-horrible-compromise/>

Wherry, M. (2017) Steinberg Dorico. Retrieved from <https://www.soundonsound.com/reviews/steinberg-dorico-previe>

Сучасні навчальні технології

Матеріали глави мають відношення до наступних тем програми навчальної дисципліни «Професійно-педагогічні технології в музичній освіті»:

- Технології діагностики та розвитку музикальних здібностей. Педагогічні умови розвитку музикальності майбутнього музиканта-інструменталіста.

- Шляхи оптимізації музично-педагогічного процесу. Сучасні навчальні технології: театр як ядро, творчий центр мистецької школи; Школа діалогу культур як не монологічний (неавторитарний та не маніпулятивний) підхід до викладання дисциплін у художній, а також загальноосвітній школах.

У пропонованому розділі узагальнено досвід (насамперед харківських педагогів-новаторів) – спрямований на побудову художньої школи, в якій було б подолано багато недоліків сучасної педагогіки мистецтв. Зблизити захоплюючу дитячу мистецьку гру та зрілу відповідальну результативність навчання; гарячий інтерес до занять та вольову завзятість штудій; втілити принцип «трохи про все і все про трохи» (тобто, виховувати не «гвинтика» системи, а її творця); організувати «вогняний потік у гранітному річищі» (відповідно до крилатого висловлювання Р. Шумана) – ось завдання, поставлені нашими земляками. «Не готові знання, вміння, навички, але культура їхнього формування та зміни, трансформації, перетворення – ось чим має володіти випускник...» – наполягають експериментатори.

Школи, описані нижче, не відбулися ще як готовий проєкт, але методи роботи, які використовуються в них – широко використовуються на практиці та мають багатий евристичний потенціал для педагогіки мистецтва.

Серед авторів розділу – Олена Жирова, заступник директора з навчально-виховної роботи КЗ «ЦДЮТ №7 Харківської міської ради» (Харків) та *Веніамін Литовський*, 1951–2019 рр., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Євгеній Воропаєв

Дитяча театральна спільнота: призначення, проблеми, досвід розбудови

Будівництво дитячої театральної школи, яка могла б об'єднати на сцені та в навчальному процесі всі мистецтва та деякі науки – в силу свого синтетичного устрою – залишається відкритим завданням сучасної педагогіки. Особливий інтерес представляють досвід, накопичений у Харкові: але саме це місто можна назвати «місто дитячих театрів».

У 1997 році у Харкові була започаткована громадська організація «Спілка дитячих творчих колективів “Сонце”», що неформально поєднувала кілька ведучих дитячих театральних колективів. Це були, в першу чергу, театр «Казка», що складався з двох груп – режисерів В. Шамшурина та Д. Кравця; театр «Менестрелі», керівники Е. Антонова та О. Прасолова; театр «Діти підземелля», керівники Р. Обуховський та В. Войцева; активно співпрацювали з ними театр музичного світоживопису, керівник І. Прищенко; театр «Бешкетники», керівник О. Вартанян; театр «Каламбур», керівник І. Мищенко; театр «Ступені», керівники Ж. Пучкова, І. Гутник та М. Троценко і, нарешті, найстаріший і шановний дотепер у Харкові дитячий театр – «Тимур», керівник В. Сидін.

Підкреслимо, що більшість керівників дитячих колективів – випускники ХДАК!

Не зважаючи на те, що спільнота багато в чому існувала стихійно, усіх зв'язували загальні інтереси – поділитися досвідом, створити дружню й плідну професійно-навчальну атмосферу своїм театрам, спільно розв'язувати проблеми. Партнерським відносидам сприяв міський театральний конкурс – «Харківські Діонісії», що проводився у Міському Дитячому Палаці Культури з 1991 р. Серед організаторів конкурсу – С. Багдасаров, у той час художній керівник Палацу. Однією з цілей фестивалю він ставив формування в Харкові дитячої опери. Ця ідея була близька нам, керівникам дитячих театрів. Уже тоді ми бачили, що багато ідей, що стосуються розвитку дитячої сценічної творчості – «витають у повітрі» і передаються від одного покоління іншому. В організації «Діонісій» також брали участь нар. арт. України В. Антонов і режисер Б. Варакін. Обидва багато років працювали в Харківському театрі для дітей та юнацтва.

Таким чином, на якомусь етапі стихійний інтерес колективів один до одного переріс у свідоме тяжіння. У першу чергу, кроки назустріч зробили театри, що частіше ставали призерами конкурсу. Їм швидко стало ясно, що конкуренція – не єдина форма спілкування театрів. Усі визнавали професійний рівень один одного, тому можна було спілкуватися на інші теми. Загальних тем відразу знайшлося багато. Відносини з адміністрацією, із батьками дітей, пошуки спонсорів, безпосередньо творчий процес.

І далі, ми часто звертали увагу, що діти, керівники й колективи, переборюючи честолобний рубіж змагання – виходили на нові творчі, навчальні й художні рівні. Водночас здорові амбіції, що лежать в основі багатьох творчих процесів і добре «залучені» у театральній творчості – необхідно, на наш погляд, для нормального її протікання. В протилежному разі слабшає бажання поділитися своїми знахідками із публікою і гра більш

замикається на тому, хто грає. Наприклад, дитина зайнята улюбленою машинкою чи лялькою – це може бути цікавим видовищем для глядача, але навряд чи маля одержує задоволення від розуміння того, що за його грою спостерігають його батьки чи друзі – якщо не відбувається переорієнтація первісних умов гри. Тобто, подолання змагальності є закономірний результат розвитку театральної спільноти, але сам період змагання не є негативним явищем у процесі театрального розвитку. Він – результат усвідомлення того, що поруч з моїм світом є світ *іншого*, і ми зв'язані з ним емоційно й інтелектуально, тому схвальна реакція, позитивна оцінка цього іншого стають бажаними цілями, що, своєю чергою, формує особливу діяльність, у якій зведені як гра для себе самого, так і «гра на глядача». Також бажання вийти на публіку може стимулювати до творчості людей ледачих або не дуже талановитих, котрі не будуть віддаватися радощам мистецтва «заради самого себе». І це теж важливий «важіль» у механізмі театру.

Такою, з нашого досвіду, є ієрархія сходів, по яких рухаються як окремі актори, так і театральні колективи у своєму розвитку:

1. Гра, не орієнтована на сприйняття публіки, спонтанна ігрова творчість. Так, естетичні у своїй метушні та забавах діти та навіть звірята
2. Гра, активізована пошуками її оцінки (оплески, «лайки») – для честолюбних задоволень та практичних вигод. Можна сказати, тут залучена «дефіцитарна» мотивація по А. Маслоу
3. Гра майстра, що знайшов визнання, але шукає нових шляхів у своєму мистецтві, що йде далі безпосередніх соціальних вигод («буттєва» мотивація).

Вертаючись до «Харківських Діонісій», необхідно відзначити, що будь-який творчий конкурс чи фестиваль викликає приплив ентузіазму в колективах-учасниках. Мабуть, не випадкове виникнення театральної спільноти на гребені спільного багаторічного сценічного спілкування. Доказ цьому – відсутність подібних організацій у Харкові донедавна.

Які ж теми підіймали режисери в спілкуванні? У першу чергу, усім було ясно, що вони створюють саме *дитячі театри*, а не театральні гуртки. Тобто творчі колективи, де дорослий професійний режисер самовиражається, спираючи в першу чергу на виразність дитини, використовуючи коло тем і образів, характерних для дітей. Також художній і технічний рівень спектаклів такого колективу повинний бути зіставимий з роботами дорослих професійних театрів.

У зв'язку з останньою умовою ми з подивом констатували, що самодіяльні театри клубів та центрів дитячої та юнацької творчості, були більш професійними, ніж колективи з театральних відділень шкіл мистецтв Харкова, де викладали «дійсні» дорослі режисери міських театрів. Це було очевидно після фестивальних показів, про це ж свідчили оцінки журі. Напевно, сімейний уклад ближче театру, чим строгий розклад офіційних занять. Також у клубному колективі усе починається з особистості режисера-ентузіаста, що створює його «під себе», робочий день якого часто ненормований і повний неформальних відносин, як із дітьми, так і з їхніми батьками.

Але все ж більшість керівників розуміли, що сьогоденні успіхи – явище тимчасове, і всім потрібно вчитися, тому що сьогодні немає найважливішого компонента успішної навчальної й творчої діяльності – *дитячої театральної школи*, як комплексу методичних, художніх і виховних принципів. Та й про існування спеціальної театральної школи – як навчального закладу – в Україні ми не чули. Хоча в одному Харкові існує спеціальна музична школа-інтернат, художня школа імені М. Рєпіна, хореографічна школа, ряд спортивних шкіл.

У чому всі, безумовно, сходилися – це у впевненості в правомірності виділення дитячої культури та дитячого мистецтва в самостійну повноцінну область художньої творчості, у розумінні того, що дитяче – не означає вторинне. Мова йде в першу чергу про залучення суспільної уваги до цінності цієї сфери в питаннях виховання й навчання молодого

покоління. Щобільше, природною здавалася думка, що при вмілій постановці навчально-художнього процесу діти спроможні демонструвати недсяжні для дорослих рівні виразності та змістовну новизну. Тобто реально створити такі умови, при яких дитяча естетична творчість виступала б повноцінним партнером дорослому мистецтву.

По-перше, дітям доступні технічні вершини – наприклад, володіння інструментами, власним тілом, що недоступні більшості дорослих. Віртуозами в коротких штанцях сьогодні вже нікого не здивуєш, а багато дитячих фізичних можливостей практично не досяжні для дорослих. По-друге, відчуття дитини, його спонтанний погляд на світ, далекий від наших обмежень, його відвертість, довірливість, нескінченна чарівність, заглибленість у гру, фантазування, його енергійність і наповненість любов'ю – усе це є найсильнішими привабливими сторонами життя дітей. Навіть перебування поруч із дитиною може впливати на будь-якого дорослого, тому що діти є виразниками й носіями таких цінностей, що у житті цих дорослі або сховані, або мають абстрактне наповнення. Звідси спокуса створити такі умови, у яких би виявлялися ці якості у формах, близьких до традиційних форм мистецтва. Адже відомо, що дитячий малюнок вже знайшов права громадянства у цінителів образотворчого мистецтва, із можливостями дитячої словесної творчості ми добре знайомі по роботах її популяризаторів, дитячу «елементарну» музику пропагували видатні композитори ХХ сторіччя. Тепер – черга за театральними знахідками.

Добре відомо, що у фольклорі ця проблема вирішувалась раніше, ніж це зробили дорослі в письмовій культурній традиції. Дотепер живі казки, скоромовки, пісеньки, гри з елементами театральності, колядки та інші жанри «побутової» дитячої культури. На жаль, сьогодні ця сфера – скоріше об'єкт наукових досліджень, але не повноводне річище, що наповняє дитяче життя. Дуже засмучує те, що у своїй масі художній рівень урбаністичної культури, у тому числі і її дитяча складова – залишає бажати

кращого. Тому, піднімаючи проблеми та визначаючи перспективи розвитку дитячих театрів, керівники колективів «Сонця» шукали місце власне *дитячої художньої творчості* в сучасному естетичному оточенні, намагалися виявити його нові форми, зберегти традиційні.

Перспективи, що заманювали керівників «Сонця», були дійсно захоплюючі. У першу чергу – ідея міського дитячого театру. Було розраховано, що якщо кожен театр один раз на місяць буде давати спектакль, припустимо, у Театрі юного глядача або в ляльковому театрі, нашого репертуару вистачило б, щоб кілька місяців щотижня показувати нові спектаклі. Тобто, практично безплатно місто й область одержує серйозний інструмент дитячої культури, що потрібен усім – самим театрам, публіці, школам, ідеологічним і адміністративним органам. А багата художня практика – найважливіша умова подальшого творчого росту колективів спільноти. Звідси – перспективи великих гастрольних поїздок, без яких немислиме життя театральної трупі.

Також залучали плани побудови дитячого радіо- чи аудіотеатру, телевізійного театру. Якщо існує кіно для дітей, то чому б не спробувати знайти форми, де театр може з'явитися на телеекрані в протиставу бойовикам, які отупляють покоління що підрастає, і комп'ютерним шаблонним мультикам. Ще хотілося організувати свій фестиваль – не на основах змагальності, а творчу лабораторію, де можна було б ознайомитися зі знахідками цікавих колективів, почути думку корифеїв театального мистецтва про свої спектаклі. Вище згадувалося про важливість побудови театральної школи, необхідність якої вже давно дозріла.

Усе це здавалося таким простим, природним, і мало хто розумів, що дитячий театр тільки заявляє про своє існування. Багато чого в спілкуванні режисерів і керівників театрів відбувалося від того, що ми не розуміли новизни цих положень. Але мета і повинна бути божевільною – як кажуть науковці. І сьогоднішній міжнародний «парад» мистецтв усіх часів і народів, обумовлений Інтернетом та глобалізацією – може бути передоднем

нової художньої єдності. І тоді ми дійсно станемо свідками нової естетичної парадигми, яка – хто знає! – виведе творчість дітей у положення, рівноправне з «дорослими» мистецтвами.

Опубліковано: Воропасв Є.П. Дитяче театральне співтовариство: проблеми, перспективи, досвід розбудови //

Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН

України./За ред. Максименка С.Д. – К.: 2004, Т.VI. вип 3. – 420 с.

Варіативність навчальної мотивації у педагогіці дитячих творчих колективів

Актриса, що грає Червону Шапочку, виходить із козубом із бутафорської хатинки та направляється до бабусі в ліс. Про що вона думає? Про те, що «А-ах, в Африці ріки от такої ширини»? Чи «як би мені не зустріти жахливого вовка»? Чи, може бути, вона мріє, щоб їй зустрівся Вовк із величезними синіми очима... Події й характери однієї й тієї ж казки, *інтерпретовані під різними кутами зору стають різними подіями* та, часом, прямо протилежними характерами. Так, в одному випадку ми бачимо бадьоре, життєлюбне дівча з відомого дитячого фільму, що переборює труднощі, які зустрічаються на її шляху. В іншому – перед нами недалекоглядна, героїня-щасливчик, що ледве вижила завдяки втручанню добрих дроворубів. У третьому випадку ми припускаємо, що Червона Шапочка – це типаж Есмеральди (з популярного французького мюзиклу), що добре вміє ладити з лихими хлопцями та нацьковувати їх один на одного.

Хто ж той чарівник, що роздає героям їхні думки й задачі, що трактує по своїй волі авторський текст, у силах якого зробити з негативного героя – позитивного, із драми – фарс, із чорного – біле? Це – режисер. Це він, ставлячи спектакль, у першу чергу визначає його *надзадачу* і відповідає на питання «навіщо я це роблю» – у масштабі всієї постановки та, зокрема – щодо кожної дрібної дії у п'єсі. Формула цього чарівництва, із погляду творців «театру переживання» (на відміну від театру «представлення»), звучить так: «я дію в запропонованих обставинах». Тобто, на сцені, як і в житті, ми намагаємося діяти згідно із завданнями, які диктують умови, у які ми попадаємо. Тому театр – це теж правда, але вона виникає як правда

даних запропонованих обставин. У нашому випадку – сюжету відомої казки і її прочитання, чи бачення, як говорять режисери. Так, у традиційній Попелюшці ми можемо побачити, припустимо, кар'єристку, гордючку і переосмислити звідси весь хід подій. Поставити надзадачу: «переконати, що Попелюшка – потенційна Мачуха», роздати акторам відповідні цілі, розставити акценти. Можна навіть не змінювати діалоги, але вийде інша п'єса.

Гра пропонованими обставинами на сцені – очевидна. Але й у житті широта інтерпретації даних умов настільки широка, що між реальною оцінкою ситуації, помилковою її оцінкою і явною чи схованою маніпуляцією фактами часто лежить тоненький кордон. Скільки людей – стільки й думок – говорить народна мудрість. Тому гра пропонованими обставинами, адекватністю дій у них, включеністю «я» у ці дії наповнює наше життя, створюючи в ній складні сплетіння правди й неправди, усвідомленого й темного, суперечливого й безсумнівного.

Режисерське питання: «Навіщо мені це потрібно?» – щогодини задають учителю, політику, продавцю – словом, усім тим, хто повинен постійно до чогось призивати окремих індивідумів і цілі колективи. «Навіщо мені учити цей параграф?», «Чому я повинен голосувати за цю партію?», «Чим гарний цей товар?» чують вони кожен день. Від того, наскільки грамотно буде дана відповідь, залежить успіх чи неуспіх професіонала, рівень його майстерності. «Треба вчитися, щоб бути розумним» – говорить учитель дітям і клас занурюється в сон чи відверто починає бешкетувати. Можливо, уроки й будуть визубрені, але ціна таким знанням невелика, бо діти деяких віків можуть не хотіти бути розумними. «У нас вчитися престижно» – говорить інший учитель, і учні через якийсь час починають схилитися до думки, що їхня ретельність у навчанні вигідно відокремлює їх від своїх однолітків, що вчаться у рядових – безплатних школах. З такої «особливої» школи може вийти самовпевнена недоучка з роздутою самооцінкою. «Знання – путівка в життя» – проголошує третій

учитель. І його учень, випускник інституту, влаштувавшись на роботу, перетворюється у виконавця, вузького фахівця, байдужого до подальшого підвищення свого професійного рівня. «Навіщо?» – скаже він, «адже путівка в життя вже отримана!».

Ми бачимо, всупереч спрощеності прикладів, що у всіх цих випадках вчителя були тими «режисерами», що лише по-різному поставили надзадачі тієї самої дії, перевизначили її пропоновані умови – і в результаті одержали три різних життєвих спектаклі.

Або така мізансцена: учитель-режисер, що бачить у дитині істоту допитливу й ініціативну, не дає учню готову інформацію, а сам ставить питання, що стосуються предмета навчання. Він намагається з'ясувати, що самому учню потрібно в цьому «акті», тобто навчальній ситуації, і разом із ним пізнає істину – при тому у множинності поглядів на неї. Що ми бачимо в цьому випадку? Учитель тут – вже не самодержець, не остання інстанція правди, він – співрежисер, асоційований член дитячого колективу, що бере участь разом з усіма в процесі відкриття, досягнення світу. Продовжуючи аналогію з театром, можна відзначити, що багато театральних жанрів припускають велику свободу актора в трактуванні свого героя, і режисер не за всіх часів пригноблював його, акторське, бачення ролі.

Тут, звичайно, можлива й інша крайність. Уявимо, що наша актриса, що грає Червону Шапочку, смутно розуміє канву ролі, характер її героїні, але більше цікавиться своїм яскравим костюмом – як справжня дівчинка. Вона спочатку грає жваву дівчину, що шукає пригоди, потім щиро лякається Вовка – поводить як жертва, а у фіналі мило кокетує з дроворубами. Так і у реальному житті – часто нами керують складні комплекси мотивів і спонукань. Розібратися в них не просто навіть людині, що звикла відверто усвідомлювати свої вчинки. Наприклад, учень цікавиться математикою. Це може бути за багатьох причин. Наприклад, він, просто любить предмет, або хлопчик закохався в молоду вчительку, чи він хоче довести собі, що не дурніший за інших, або він намагається «втерти

ніс» деякому вискочці зі свого класу, чи ж він прочитав книжку, що надихнула його на математичні штудії. А буває, що всі ці мотиви одночасно присутні в його навчанні. А «на поверхні» при цьому знаходиться прозаїчний батьківський наказ: «одержиш двійку – додому не приходь, тобі для інституту потрібен гарний атестат». І ясно усвідомлюється тільки цей єдиний стимул.

Грамотний вчитель може актуалізувати з усього цього списку той мотив, що, по його розумінню, оптимізує навчальний процес. Так само як режисер не допустить еклектики в спектаклі й приведе «до загального знаменника» актрису, що розігралася. Але лихо не в тім, що будь-яка спільнота має потребу в керівництві. Проблема полягає в тому, що найбільш розповсюджені й дієві мотиви, якими надихають наших дітей у навчальних закладах і творчих колективах – часто ставлять досить примітивні орієнтири для розвитку учнів. Низька мотиваційна «планка» не дає розгорнутися потенційним можливостям дітей. У той час як широка перспектива і «благі спокуси» можуть розбудити талант навіть у посередності. Тобто вчитель, користуючись принципом пропонованих обставин, може загубити дитячий талант, спотворити сутність естетичного, прищепити відразу до мистецтва, навчання взагалі – так само як і змусити працювати творчий колектив із повною віддачею, надихнути його на пошуки чудового. І скрізь ми бачимо особистість режисера – викладача. Його цінності, рівень відповідальності. Його величезну силу впливу на дитину – особливо у творчих колективах, де відносини між їхніми членами часом ближче родинних.

Тобто, ми знову стаємо перед можливістю маніпуляції. На відміну від театру, куди добровільно приходить глядач, щоб «над вигадкою сльозами облитися», гра стимулами в реальному житті приводить до небезпечних наслідків. Які надзадачі й мотиви закладати в основу навчання? Які перекоси у вихованні дають ті чи інші пропоновані обставини? Дитячий творчий колектив – це череда, яку потрібно кудись гнати чи сад, який

можна вирощувати? І як організувати процес навчання, що будувався б на взаємності інтересів учня і вчителя, школи й суспільства?

Подібні питання – предмет частих роздумів керівників Харківського міського Союзу дитячих творчих колективів «Сонце». Ця громадська організація з 1997 року поєднує кілька дитячих театрів міста. Колективи «Сонця» базуються при дитячих центрах, будинках культури, школах і часто ведуть госпрозрахункове існування. Ніхто не змушує дітей відвідувати ці театри, щоби́льше, багато груп беруть плату за навчання. Тобто, керівники можуть залучити дитину чи підлітка тільки цікавою роботою, яскравими цілями й перспективами.

Давно було помічено, що в кожній творчій студії в «Сонце» є деякий ведучий «девіз» – комплекс мотивів, установок, задач – на якому працює механізм створення й виявлення інтересу, як у студійців, так і в самих керівників. Ці девізи могли б звучати так: «Ми – краще за всіх», чи «У нас – духовний пошук», чи «Ми вас навчимо всьому», чи «Нумо спілкуватися!», чи «У нас – творчість», чи «А ми їздимо на гастролі» та ін. Усі ці заклики при умілому використанні дуже ефективно будують дитячі театри, але в кожному із них є свій негатив. Духовно-релігійний колектив страждає менторством – мистецтво не любить догматики. Творчо-орієнтована студія часто буває у відчаї – натхнення то приходить, то ні, а навчальний процес вимагає регулярності, тому складається божемний тип викладання. «Найкращі» стають вискочками й задаваками, для них навіть сформувався діагноз: «зоряна хвороба». Любителі концертування страждають легковажністю, «шоу-манією». Комунікативно-орієнтований колектив не може поставити спектакль – йому просто ніколи за розмовами.

Звичайно ж, у членів спільноти постійно виникало бажання знайти такі орієнтири в роботі, що сприяли б максимальній реалізації потенційних можливостей дитячих театрів, не ставили б ціннісний рубіж творчим пошукам дітей і дорослих. Крок до цього полягає вже в тім, що,

проголошуючи ведуче «гасло», кожен колектив із великим чи меншим успіхом усе-таки користується всім спектром цілей, мотивів, установок у своїй роботі. Тобто на практиці під час занять актуалізується багатоповерховий будинок девізів, де уживаються інтереси різного рівня – від «заробимо грошей на день іменинника» до «наповнимо музикою серця». Кожен девіз охоплює, якусь, безумовно, важливу сторону діяльності творчого колективу. Але як визначити «загальний знаменник», той комплекс ідей і уявлень, що здатний повести юних артистів і їхніх керівників у нескінченні далечі мистецтва?

Ця задача ускладнюється ще тим, що часто діти, а іноді й самі керівники не розуміють своєї мотивації чи дуже помиляються в тих силах, що примушують їх приходити на заняття (чи на роботу – при невеликій зарплаті). Або ситуація така: сьогодні в нас творчий порив, а завтра нас настигне гордість та задавацтво, після чого – післязавтра, нам буде соромно, і ми підемо всім колективом замість репетиції на вилазку. Хитросплетіння, що виникають при цьому, ускладнюють роботу творчих колективів: виникають непорозуміння між студійцями, керівниками, батьками дітей.

Хочеться звернути увагу також на наступний ракурс: споконвічне режисерське питання «Навіщо мені це треба?» задає собі кожний, хто намагається бути чесним перед собою й усвідомлювати – «хто я?», тобто, в термінології В. Франкла – перейти до детермінації смислами у своєму житті. В протилежному разі виникає самообман, що виявляється в ситуації «не відаю, що дію», «пливу за течією», чи в опорі на приземлену, неадекватну мотивацію (наприклад, самоствердитись, вбити час, ін.) – що спотворює особистість. Тому вчитель, виховуючи учня, не може обійти стороною цей вузол ілюзій, що заважає не тільки етичному, але і професійному становленню вихованців. Дуже неприємно попадати в ситуацію, де хтось підтасовує пропоновані обставини. Але ще гірше не

розуміти механізмів маніпуляції, і тому позбавлялись можливості вирватися з порочного кола.

Намагаючись розібратися в інколи драматичних ситуаціях у спільноті «Сонце» і їхніх причинах, ми звернули увагу на те, що студійці та дорослі в одному ігровому процесі підкоряються різним правилам, ставлячи один спектакль – знаходяться в далеких ігрових просторах.

Щоб ясніше представити механізми ігор, залучених у розглянутих творчих процесах, спробуємо представити ці ігри у виді багатоповерхового будинку. На першому рівні ми знаходимо гру із самим собою чи предметом. Дитина колише ляльку, підліток із завмиранням серця розучує гітарні акорди й у самоті віддається музикуванню, комп'ютерний фанат просиджує ночами з «зоряними війнами», дама розкладає пасьянс... Причина гри – любов чи інтерес до самого процесу. Результат його може не цікавити того хто грає, також останнього мало турбує, присутні при цьому глядачі чи ні. У нашому випадку – на сцені юний актор знаходиться у власному колі, не чує партнерів, захоплюється, випадає з дії – інакше кажучи, «заграється».

Наступний, другий рівень – гра з партнером чи партнерами. Тут вже є змагальність, бажання перемогти, наздогнати, перевершити суперника, яскраво вираженого іншого. Публіка на цьому рівні може існувати – в цьому іншому, але гравець навряд чи намагається здобути її визнання. Легендарна «Швамбранія» і доньки-матері, догонялки й ігри у схованку – усюди, де діти віддаються азарту гри, не очікуючи реакції й схвалення глядачів – ми знаходимо цей рівень ігрової організації.

Здається, що ці два поверхи належать до театральної гри остільки, оскільки складають його фундамент. Дійсно, актор, що не любить сам процес лицедійства, перевтілення, що не вміє грати із самим собою і партнером, захоплюватися образами, який не бажає бути у «чужій шкірі», проникнути в чийсь долю, побувати котлетою, чайником, старою валізою, Пізанською вежею – не актор.

З виховного погляду хочеться підкреслити безкорисливість, що супроводжує гру цих рівнів. А з дидактичної – множинність корисних наробітків, що з'являються в ході такого «безцільного вбивання часу» – по визначенню багатьох дорослих. Дитина цілу годину стрибає на скакалці, не підозрюючи, що вона зміцнює мускулатуру і тренує легені, а дорослий у цей час завзято й цілеспрямовано підіймає залізні предмети в тренажерному залі, витрачаючи гроші й заробляючи остеохондроз. З задоволенням наслідуючи мамі, татові, курочці, хмаринці, зайчику й бегемоту – дитина «працює над собою» – як нудно кваліфікують це заняття серйозні дорослі. Але ж маля в цей час осягає світ! Граючи з партнерами, діти вчаться входити в соціум, переборюють нарцисизм, егоїзм. Помітимо, що роблять вони це поза звичною для нас мотивації – «корисно», «вигідно», «приємно», «треба» та ін. Так, задоволення в грі присутнє, але їм не вичерпується притягальна сфера цього заняття, а іноді задоволення зміщується з досить серйозними зусиллями, болючими відчуттями (наприклад, гра в футбол до виснаження).

Відзначимо, що, будь-яка професія, якщо не притягальна для людини сама по собі, поза тих матеріальних і духовних благ, які приносить, якщо вона не улюблена «просто так», не містить у собі ігрового мотиву – може стати руйнівницею особистості. На наш погляд у цьому дуже не простому «просто так» полягають такі складні явища, як самовизначення, самосвідомість, вірність собі.

Але для успішного розвитку театру цих двох ігрових поверхів недостатньо. Колективи, «Сонця», орієнтовані на творчий процес і внутрішні навчальні й комунікативні ідеали – доводять це. На практиці вони весь час «варяться самі в собі». Найважливіша якість актора – здорове честолюбство, без якого, на наш погляд, неможливе становлення ні самого його, ні взагалі театру. Нам хочеться підкреслити наступне значення цього слова: «той, що любить честь», а не марнославство та самозакоханість. Але без цього мотиву слабшає бажання поділитися своїми творчими,

артистичними знахідками з публікою й гра усе більш замикається на самому гравці. Так замикається на собі юнак, що склав вірш і не бажає його нікому читати, дівчина, що танцює з радості просто у себе у квартирі, музикуючий гітарист, зайнятий грою «для душі», письменник, що веде щоденник «для себе».

Припустимо, дитина зайнята улюбленою машинкою чи лялькою – це може бути цікавим видовищем для глядача, але навряд чи маля одержує задоволення від розуміння того, що за його грою спостерігають, наприклад, його батьки чи друзі – якщо не відбувається переорієнтація первісних умов гри. Уявимо, дитина помітила, що за нею спостерігають і емоційно реагують на її ігрове поведження. Звичайно ж, це може їй сподобатися. Вона вже почуває увагу, схвалення, співпереживання. Усе це може бути дуже бажаним для неї. У цьому контексті первісний інтерес до предмета, із яким вона тільки що грала, може зовсім пропасти. Зате дитина тепер скоріше «працює на публіку», привертаючи до себе увагу і «купаючись в променях слави». Так і артист або цілий творчий колектив, уражений отрутою честоловства, буде активніше вдосконалювати свою майстерність, наполегливо працювати, осягаючи тонкощі ремесла, заради оплесків, квітів, похвальної грамоти й інших знаків уваги. На жаль, деяким акторам набагато важливіша позитивна оцінка, ніж любов до мистецтва. Або уявимо зворотну картину: безпосереднє у дитячих іграх маля, потрапивши на сцену, стає «дерев'яною», соромиться, забуває слова. На думку діячів театру, закони дитячої гри й закони сцени різні, тому що гра «для себе» психологічно природна, а «гра на публіку» суперечить природі.

Таким чином, продовжуючи розглядати систему рівнів ігор, залучених у театральній діяльності, ми прийшли до ситуації, коли гра першого чи другого рівня знаходить свого глядача. Виникає третій поверх пропонованого нами «будинку» заохочувальних мотивів і інтересів, що супроводжують ігрове поведження. Юнак, що музикує, бачить, що його домашні вправи привернули увагу сусідів. Тоді він починає співати

голосніше, з підвищеним артистизмом. Діти, що грають у м'яч, починають «заводитися» від уваги вболівальників, що підійшли, і футбол здобуває риси театрального дійства – із красивими падіннями, експресивними вигуками, картинним «викладанням до кінця». Тут, що дуже цікаво, змагальність може послабитися, тому що усе спрямовано на спільне дійство. Суперники можуть піддаватись один одному, як гарні боксери, що дають показовий бій, тому що інтерес їх полягає не тільки в тім, щоб виграти, а й у тім, щоб зірвати оплески. На цьому поверсі розташовані й шоу-колективи з нашого «Сонця», прихильники концертів і показухи.

У своїй яскравій формі «зоряна хвороба», що згадувалась нами раніше, виникає на наступному, четвертому рівні. Коли публіка може порівнювати гру різних команд, колективів, солістів, що належать до одного жанру мистецтва, виду спорту чи іншої гри. «Цей оркестр грає краще іншого», «цей хлопчик танцює граціозніше, ніж той», «цей театр глибше розкрив образ». А ті, хто на сцені тільки що зірвали оплески, з невдоволенням бачать, що є ще хтось, кого хвалять та люблять. Тобто, артисти починають змагатися один з одним у своїй ігровій майстерності. Конкурс, а не безкорислива й невимушена гра – форма взаємин колективів і окремих гравців на цьому етапі. Це найменш привабливий період, але він характеризується активним професійним ростом усіх учасників боротьби, тому що довести свою перевагу можна тільки удосконалюючи свою майстерність. Повертаючись до терміна «інший», відзначимо, що цей інший виявляється на цьому етапі в першу чергу не як глядач, але як суперник, що теж хоче завоювати співпереживання й похвалу в того ж кола цінителів, що приводить найчастіше до хворобливого самоствердження гравців.

Узагалі, поняття успіх – одне з ключових у театральній творчості, та й узагалі в артистичній діяльності. Бути зажаданим глядачем, знайти в нього емоційний і інтелектуальний відгук – велике щастя для будь-кого, хто стоїть на сцені. Радість єднання з глядачем у стані творчого польоту – одне

з найсильніших відчуттів, доступних людині. Заради цього багато людей ідуть на матеріальні й духовні поневіряння, виносять найтяжчі професійні іспити, ведуть безладний спосіб життя. Матеріальний, комерційний успіх при цьому може бути присутнім чи відсутнім у творчій біографії художника. Але без визнання хоча б вузького кола глядачів артиста немає. «Зоряна хвороба» – зворотна сторона цього явища, але без цього немає театру, немає мистецтва.

Велика цінність цього періоду. Учень тут найбільше активно переживає те, що поруч із його світом є світ іншого, вони зв'язані емоційно й інтелектуально, тому схвальна реакція, позитивна оцінка цього іншого стають бажаними цілями. Щобільше, бажання стати перед публікою може спрямувати до художньої творчості людей не дуже придатних до цього роду діяльності, що не віддавалися б радощам мистецтва «заради самого себе». Тому знов підкреслимо можливість підміни мотивів – на сцені може опинитись хвалько, інтриган, ціль якого не грати, а блищати.

Усвідомлення іншого приводить, своєю чергою, до особливої діяльності, у якій присутня гра для себе самого, і робота на глядача. Тобто, актор, що гармонійно втілює у собі інтерес до лицедійства і здорове честолюбство, знаходячись на сцені, перебуває одночасно у двох ігрових площинах. Одна площина – це гра з художніми образами, на музичному інструменті чи зі своїм тілом. Інша – подача цих ігор глядачу. У результаті відбувається двостороннє коректування, коли, з одного боку, сприйняття публіки вимагає того чи іншого характеру протікання ігрового процесу (пасивний глядач вимагає експресії, дуже активний зал необхідно «згасити»). А підйом, який переживається у результаті співпереживання публіки, може надихнути гравця на невідомі йому самому творчі осяяння. Саме тут відбувається різкий професійний ріст, продиктований додатковою стимуляцією вихідного, замкнутого на самому собі ігрового процесу. Це буде п'ятий рівень багатоповерхового будинку ігор. Покликання артиста стало потрібним для публіки.

І, нарешті, настає період знаходження точок дотику між суперниками. Усі знову грають у велику гру, в якій немає межі досконалості, що гарна сама по собі, де кожний виграє на своєму рівні й девіз: «головне – участь» – не наповнюється принизливим змістом. Безумовно, змагальність у мистецтві – необхідний компонент. І на якомусь рівні вона дійсно стимулює розвиток. Але вище – ствердженню себе протиставляється служіння естетичному ідеалу, який один і той же для сторін, які протистоять. Це – відчуття єдності культурної традиції, до якої належать сторони, що змагаються, це творче служіння вчителям і ідеям, на яких базується будинок мистецтва. Тут залучені зовсім інші механізми творчого й художнього зросту, без яких також неможливо уявити собі артиста.

Повертаючи до нашого «Сонця», варто визнати, що саме досягнення цього рівня ознаменувало появу самої спільноти. Безумовно, холодна відчуженість, прихована недоброзичливість і зараз, буває, виявляється у відносинах між деякими театрами Харкова. Але тепер, після усвідомлення вигод комунікації, це доповнюється щирим інтересом до знахідок один одного, бажанням поспілкуватися із собі подібними, участю в загальних проєктах. Відзначимо, що кроки назустріч один одному зробили в першу чергу багаторазові призери конкурсів, фестивалів. Тобто ті, котрі не сумнівалися у своїй творчій потенції. Саме останнім стало ясно, що конкуренція – не єдина форма спілкування театрів. Усі визнавали професійний рівень один одного, тому можна було йти назустріч.

Тепер розглянемо перекручене прочитання цього рівня ігор. Уявимо, що дехто намагається затвердити свої теорії, ідеали за допомогою прищеплювання їх до сформованої естетичної течії. Політик, релігійний діяч або комісар – він висуває цінності загальної любові чи тотальної театралізації, релігійного примирення чи акцентуації дитинства в житті країни. Усі ці ідеї можуть бути дуже гарними самі по собі, поєднувати творчі колективи єдиною метою, але їхній зв'язок із художньою течією, до

якої вони бажають прикріпитися може бути ефемерним. «Візьмемося за руки, друзі» чи «діти – наше майбутнє» не є сутність естетичного. Ці заклики справді можуть надихнути митця на створення шедевра, а й можуть залишитися просто гаслами. Тому релігія, що завжди надихала мистецтво, на деякому рівні абстрагується від естетичної діяльності, виявляє своє розділення з нею. Художня ідея повинна жити за законами мистецтва, в протилежному разі вона руйнує красу, затвердив порядок.

Тобто, для того, щоб об'єднати творчі колективи навіть самою прекрасною ідеєю і зімкнути руки в хороводі, необхідно провести їх через усі іспити попередніх ігрових поверхів.

Отже, ми побудували будинок стимулів. Особливість його в тім, що всі рівні описуваної нами багатоповерхової системи можуть одночасно бути присутніми як в одному колективі, так і в мотиваційній системі кожного гравця. Наприклад, театр ставить знайому нам «Попелюшку». Припустимо, що дівчинка-фея упивається своєю роллю, їй подобається відчувати себе в цьому образі, вона «літає» й заковує очі, більшого щастя для неї не існує. Вона слабо реагує на партнера, майже не цікавиться публікою, зате фея вона – дійсна, як у казці. Далі, допустимо, мачуха і її дочки насолоджуються можливістю вилити потоки лайки на героїв і один на одного. Адже це так приємно – грати негативну роль. Усі знають, що завжди знайдуться ті, що бажають переодягтися Бабою Ягою, говорити партнерам гидоти, робити підлості – і уникати покарання при цьому. От перший і другий рівні гри – згідно з нашою схемою. А Попелюшка, наприклад, грає для свого улюбленого, котрий сидить у залі та надихає її, допомагає опанувати образ. Їй самій усе це перевтілення, можливо, не потрібне, але тільки побачить вона свого коханого – відразу починає грати Попелюшку, тому що не знає, як інакше привернути до себе його увагу, і стриматися не може, бо почуття несуть. У стані явного змагання може перебувати режисер, що поставив цю виставу, щоб «утерти ніс» сусідній школі й довести тамтешньому режисеру, що його перемога на якомусь

конкурсі – випадкове явище і швидко буде реванш. Це третій і четвертий рівні нашої класифікації. Далі ми бачимо висхідну зірку цієї маленької трупи, майбутнього студента театрального інституту. Граючи короля, він імпровізує, природно діє в запропонованих обставинах, які розгортаються. При цьому він не забуває виразно вимовляти текст, доносити до публіки всі нюанси своєї гри – словом, артист. А, припустимо, старий робітник сцени, що грає роль пацюка-кучера – радий, що дітвора сидить у залі, що створено особливу театральну атмосферу, що завтра вся школа буде обговорювати спектакль. Він любить дитячу гру – наївну й чесну, він хоче, щоб школярі, пройшовши через сценічне чарівництво – стали людянішими й мудрішими. От п'ятий і шостий поверхи нашого будинку. При цьому в кожного зайнятого грою при уважному розгляді можна знайти паростки інших поверхів пропонованої системи, але кожен акцентує в ній своє.

Якщо трохи спростити цю схему, то ціннісна ієрархія ступенів, за якими рухаються як окремі актори, так і цілі театральні колективи й спільноти у своєму розвитку, буде виглядати так:

- гра, не орієнтована на сприйняття публіки, спонтанна, безкорислива і відносно замкнута

- гра корислива, що шукає її оцінки з боку іншого і тому цілеспрямована і відповідальна перед цим іншим. Виникнення передумов для рівнощів між групами що грають перед загальною аудиторією

- гра майстра, що знайшов визнання, але шукає нових шляхів у своєму мистецтві. Він інтерпретує іншого не як суперника, а як партнера в більш широкому, загальному для всіх процесі. Знаходження загальних цілей і планів.

Підсумовуючи, відзначимо, що ціль даної статті – поставити питання, окреслити ситуацію. Існує проблема – педагогічні принципи викладання в дитячому творчому колективі. Кожна така група як дзеркало відбиває особистість вчителя, його переконання, життєві пошуки, часом круті повороти його долі. Світовідчуття, художні принципи такого

колективу можуть бути відмінними від загальновизнаних концепцій. У цьому величезна сила і водночас уразливість творчих груп.

Які ж висновки можна зробити з вищезазначеного? У першу чергу, звичайно, хочеться підкреслити важливість усвідомленості своїх дій і їхніх спонукальних сил – як для педагога, так і для учня. Також у цю схему, як мінімум, включені батьки дітей і адміністратори навчальних закладів. Як ми переконалися вище, «свята простота» і спонтанність у цьому питанні веде до деформації особистості, педагогічним прорахункам, руйнуванню навчального й творчого процесів.

Адміністратор хоче бачити свій навчальний заклад зразковим, батьки хочуть вберегти дітей від впливу вулиці, у керівника творчого колективу спрага самовираження, а студієць при цьому хоче балуватися, грати, зберігати за собою право хоч тут залишатися дитиною. Плюс десятки явних і прихованих мотивів у кожної сторони. В цій ситуації як повітря потрібен комплексний підхід до всієї системи навчальних стимулів, та розуміння, що усі вони мають право на існування, а пріоритет того чи іншого вибору повинен ставити нас перед результатом, що ми очікували.

Особливу увагу хочеться звернути на той рівень у розглянутій нами ієрархії, де актуалізація власного інтересу суб'єкта збігається із жаданістю суспільством результатів його діяльності. А для цього потрібен пошук глобальних ідей та цінностей, що могли б об'єднати зусилля різноспрямованих колективів, створити перспективу, надихнути на спільні пошуки.

Роздуми про дитячий театр

Нарис у жанрі есе

Багаторічний досвід роботи з дитячими творчими колективами свідчить про те, що дитина за вмілого керівництва вчителя здатна створювати повноцінні художні твори, переконливо інтерпретувати шедеври «дорослого» мистецтва. Діти-художники, юні віртуози-інструменталісти, поети, актори – вже давно довели свою майстерність, мистецьку витонченість, володіння філігранною технікою. У зв'язку з цим хочеться ще раз порушити питання про роль дитячої художньої творчості у вихованні та навчанні молодого покоління.

Серед нетрадиційних моделей шкіл можна уявити навчальний заклад, який реалізує у собі відоме у мистецькому середовищі гасло – «гра на все життя». Це художня школа-театр. З прообразами такої школи можна було ознайомитись в радянські часи у м. Євпаторії, театральному центрі «Золотий ключик». По-перше, сам євпаторійський центр складався з безлічі цехів, що працювали синхронно, тобто, деякою мірою був цілісною школою-театром. По-друге, на щорічному фестивалі «Земля. Театр. Діти» у Євпаторії колективи з ближнього та далекого закордоння, СНД ділилися своїм досвідом побудови творчих колективів, там і промовлялися ідеї, що будуть розгорнуті нижче.

Устрій художньої школи-театру можна було б описати так. Уявімо, що в нашому навчальному закладі регулярно ставиться дитячим спектаклі – казки, пригоди, фантастика... У зв'язку з цим надзавданням ми спробуємо йти від наших творчих потреб. Насамперед нам потрібен сценарій. Можна взяти вже готовий, написаний професійним сценаристом, а можна написати його своїми силами. В останньому випадку ми максимально використовуємо можливості учнів школи – це насамперед кількість та вік

дітей, їх здібності; ми врахуємо конфігурацію нашого шкільного залу, його технічне забезпечення, зорієнтуємося на глядача, який буде безпосередньо присутній на виставі. Щобільше, наше інсценування чи авторський сценарій може робити не вчитель словесності, а літературний цех, у якому діти, які мають письменницький дар, створюватимуть тексти п'єс або адаптуватимуть наявні п'єси для постановок даного колективу. Також вони напишуть тексти для пісень, які виконуватимуться у виставах. Вони ж напишуть програми, слогани для реклами, новини та критичні статті в шкільну пресу з приводу подій, що відбуваються.

Наступний крок – художнє оформлення вистави. Допустимо, одна творча група дітей під керівництвом дорослого майстра створює його сценографію, малює декорації, костюми – спочатку у вигляді макета та ескізів. Інші групи реалізують усе це у вигляді готових прикрашених конструкцій, зшитих костюмів, сценічної бутафорії. Тобто до нашого колективу підключається ще й пошивальний цех, столярна та слюсарна майстерні, різноманітні мистецькі ремесла, традиційні промисли, рукоділля. Це і м'яка іграшка, і кераміка, і батик, і лозоплетіння – словом, усе, чим пишається добрий центр дитячої творчості. Також будуть потрібні робочі сцени, костюмери, білетери та інша обслуга. Але повернемося все ж таки до нашого художнього цеху. Таланти художників будуть потрібні й в процесі створення програм, газет, про які ми вже говорили, афіш. Також існують художники світу. На сьогодні це складне та досить самостійне мистецтво, про яке окремо можна багато та захоплено говорити. В рамках нашої статті ми просто не охопимо всього різноманіття та потенційних можливостей, які таять чарівні руки та пензлі художників, оформлювачів, освітлювачів. Обмежимося поки що констатацією необхідності такого складного цеху в загальному механізмі нашої театральної фабрики.

Далі ми потребуємо музичного оформлення. По-перше, хтось має скласти музику до вистави. Чому б не зайнятися цим юним композиторам під керівництвом вчителя-професіонала? Існують класи композиції при

музичних школах, тобто дітям це під силу. Наступний крок – аранжування та виконання утвореного – чи то на інструментах під час самої вистави, чи запис матеріалу в студії з подальшим відтворенням його з носія звукозапису. Може існувати справжній дитячий естрадно-симфонічний оркестр, з хором та солістами, можна використовувати камерні склади – залежно від сценічної необхідності. Головне в тому, що ми не перебільшуємо дитячі можливості. Всім відомо, що існують дуже сильні дитячі музичні колективи, які працюють на професійному рівні.

Зрозуміло, що нам знадобиться також звукорежисерський цех, бо правильно виставити мікрофони, побудувати звук, записати та звести фонограму, чисто провести виставу – велике мистецтво. Органічно вписався б у цю систему відеоцеху. Так, це чималі гроші, а й перспективи широкі. На перших кроках усіх би влаштувало те, що вистави знімаються, виникає шкільний тележурнал, батьки отримують відеозаписи, які зняли їхні чада. Далі – проба сил у власній телепередачі, а можливо, і у своєму кіно! Розвиток цієї думки може вимагати окремої статті, тому обмежимося поки що лише констатацією такої перспективи.

Далі, яка вистава без хореографії? Танцювальні сцени – це яскравий акцент будь-якої постановки. Крім того, що рухатися повинен уміти кожен, хто наважився вийти на сцену, необхідна балетна група, яка спеціалізуватиметься у своєму жанрі. Також існує найцікавіший жанр пластичного театру, побудованого на русі та музиці, поетичних інтермедій та світлових ефектах. Все це жадібно і з апетитом проковтне наше ненаситне театральне дітище.

Наразі адміністративний цех. У Міжнародному євпаторійському дитячому театральному центрі «Золотий ключик» такий цех є. Там багато дорослих, але деякі з них учорашні студійці. А чому б не пофантазувати далі, уявивши існування дитячого бюро організації глядача, яке займатиметься «збутом» творчої продукції. Також непогано було б фінансові банківські операції довіряти дітям. Хороший стимул до вивчення

математики. Для постановок п'єс іноземними мовами доведеться їх – мови – навчати, особливо якщо це справді закінчиться реальною поїздкою за кордон.

Крім роботи всередині глобальних сценічних постановок, що охоплюють усю школу, кожен цех, зрозуміло, може вести й свою власну творчу політику. Художники влаштовують виставки, музиканти – концерти, хореографи – балети. Звукорежисери та телевізійники можуть створити на матеріалі вистав аудіо- та відеоматеріали, а адміністративний цех може їх реалізувати.

Описувана утопія не така вже й фантастична. Робота хорошого клубу, палацу школярів часто дуже близько наближається до цієї моделі, поступаючись їй, звичайно, масштабом і ступенем «зіграності». Наприклад, новорічні вистави, які вимагають ентузіазму всього колективу дитячого центру, палацу – часто є взірцем злагодженості дій його роз'єднаних раніше частин. Така організація ще й вигідна, оскільки виявляє резерви цієї установи. Те ж саме відбувається в школах, коли вони готуються до творчих конкурсів, КВК, інших масштабних заходів та ігор. При цьому, як за помахом чарівної палички, виникає єдиний зацікавлений колектив, відкриваються таланти, відбуваються несподівані взаємодії. Інша справа, що це не так просто – весь час бути на вістрі творчості, узгоджувати дії величезного колективу, знаходити спільні інтереси, долати тертя, що об'єктивно виникають, образи. Багато залежить від цілей та завдань керівництва. Якщо директор школи хоче спокійного життя та маленької, але стабільної зарплати для свого колективу, то такий проєкт – не для нього. Не потягне його і честолюбець, який намагається довести, що «моя школа – супер», тому що тут потрібна певна широта уявлень, вміння пов'язувати діяльність суперницьких груп, побудова цілей і завдань, що виходять за межі власного самоствердження. Взагалі управління таким колективом навряд чи можливо вузько адміністративними методами. Художня рада – ось мозок модельованого колективу. І, звісно, особистість

головного режисера. Він перший серед інших рівних членів керівництва. Він – творець і натхненник, вигадник та тиран, ідеолог та просвітник. Що ми й бачимо часто у добрих дорослих театрах.

Така школа, напевно, вимагатиме особливого психолого-педагогічного забезпечення. Передбачимо, що напруження і тертя, які виникатимуть як серед дітей, так і серед педагогів, будуть набагато драматичнішими за штатні складні ситуації, що виникають у «нормальній» школі. Досвідчені люди підтвердять, що навіть хороший театр – це «тераріум односторонців», а вираз, що існує в ньому, «проти кого будемо дружити?». може покорчити тонких цінителів естетики та охоронців вдач. Психологічна служба такому «тераріуму» дуже потрібна!

Підбиваючи підсумки нашого фантазування, не обтяженого глибокими обґрунтуваннями через «пілотність» уявлення цієї ідеї, хочеться зупинитися на наступному. Театр – справді чарівний механізм, здатний, подібно до величезного виру, втягнути в себе не лише окрему школу, а й цілі покоління – як це було, припустимо, за часів ТЮГів. Потенції цього найдавнішого синтетичного мистецтва колосальні. Можливо, що описувана модель годиться лише для школи, де немає загальноосвітніх предметів, а є лише цикл естетичних предметів. Але при відповідному підході в ній знайдеться місце і для фізиків, математиків, істориків, філологів. Вище ми торкалися деяких аспектів існування «неестетичних» шкільних предметів у такій школі. У зв'язку з цим цікавим є досвід Школи Діалогів Культур, що внутрішньо тяжіє до театралізації, яка ефективно використовує методи «вирощування» з гри, малювання, художньої творчості – всього обов'язкового циклу загальноосвітніх предметів.

Ще нас підштовхує у наших пошуках образливий для дитячої театральної творчості факт: як такої повноцінної театральної школи сьогодні немає! Автори цієї статті багато років працюють у сфері дитячого театру – в Україні, і з відповідальністю беруться затверджувати це. Існують спеціальні музичні школи-інтернати, художні школи (образотворче

мистецтво), спортивні школи, школи мистецтв. Можна також заперечити, що роль театральних шкіл відіграють нині численні ДШМ – школи мистецтв. Але вони, за нашим спостереженням, не цілком втілюють основну ідею пропонованої нами театральної школи – ідею синкретизму всіх мистецтв, об'єднання всього навчального, виховного та творчого процесів під покровом єдиного режисерського задуму, одного художнього надзавдання!

І, можливо, найголовніше. Нами рухає віра у спроможність дитячої художньої творчості, переконаність у її не вторинності стосовно «дорослого» мистецтва. Ми переконані, що дитяча культура – не тільки найважливіша частина загальнолюдської культури. Це особливий розділ мистецтва, метод виховання та освіти, до того ж не лише самих дітей, а й дорослих, насамперед їхніх батьків.

Опубліковано: Воропаєв Є.П. Психолого-педагогічні проблеми дитячого театального співтовариства // Обдарована дитина. – 2004. - №4. с. 48-55. (У запропонованій редакції допущено зміни)

Дитяча театральна студія і Школа діалогу культур: точки збігання педагогічних підходів

Нинішня художня освіта часто піддається справедливій критиці, тому важливо акцентувати позитивні тенденції у цій сфері. Ми зосередимося на тезах: 1) дитяча театральна студія може відігравати роль творчого центру школи мистецтв, організаційного та мотиваційного ядра усієї величезної кількості дисциплін мистецької освіти – що є перспективною стратегією розвитку художньої освіти. 2) універсалізм театру привертає також увагу авторів Школи діалогу культур, тому у статті конспективно викладено ідеї, які зближують ШДК та педагогіку дитячих театральних студій.

Ключові слова: педагогіка мистецтв, дитяча театральна студія, Школа діалогу культур, психологія художньої творчості

Відомо, що кінець ХХ століття ознаменувався появою в нашій країні великої кількості дитячих шкіл мистецтв, які виникли як поєднання музичних шкіл, хореографічних класів, театральних студій та гуртків образотворчого мистецтва. Але таке об'єднання мислилося не як формальне перебування під одним дахом: передбачалося, що різні відділи ДШМ співпрацюватимуть, породжуючи художню творчу продукцію та збагачуючи педагогічні прийоми один одного. При цьому дитячий театр – через його синтетичну природу – знаходився в центрі такого єднання і робота навчального закладу ставала продукуванням не академконцертів, а великих спектаклів, в рамках яких різні відділення займалися своїми прямими обов'язками: створенням декорацій і костюмів, виконанням музичних творів, що супроводжують дію, постановкою хореографічних

епізодів і – саме театральною грою. Художнє ціле, що виникає в результаті – виглядає привабливіше, цінніше і продуктивніше, ніж найвдаліший концерт класу або презентація одного відділення ДШМ. В Україні 90-х ці ідеї звучали як серед директорів шкіл мистецтв, так і серед керівників професійних творчих колективів. Серед них слід назвати Р. Савіних, директора Харківського ліцею мистецтв, З. Мурзіну, директора Школи сучасних театральних-сценічних напрямків (Харків), І. Пшеничних, директора ЦДЮТ №7 (Харків); у Києві – В. Давидова, директора Авторської приватної школи мистецтв «Театральний колегіум»; також керівництво Євпаторійської дитячої школи мистецтв та міжнародного дитячого центру-комплексу «Золотий ключик» (Євпаторія), Херсонської дитячої музичної школи №3, ін. Серед діячів «дорослої» сценічної творчості назвемо Заслуженого артиста України режисера М. Ентіна, Народного артиста України режисера Ф. Чемеровського, професора, Заслуженого діяча мистецтв М. Розіна. Ентузіазм учасників множився завдяки великій кількості театральних колективів у Харкові, постійному спілкуванню з колегами на численних фестивалях України [4; 5].

Сьогодні рано підбивати підсумки цього «руху дитячих театрів» (ця самоназва часто вимовлялася його учасниками в нульових роках нинішнього століття): бо щось вдалося (особливо у межах позашкільного дитячого театального будівництва), а щось – ні [6]. Вже можна стверджувати, що великий проєкт зближення відділів шкіл не вдавсь, поява великої цілісності з особливими новими якостями не відбулася, хоч співпраця між педагогами різних напрямків – явище нерідке у ДШМ та позашкільних закладах. Виною тому, на думку експертів, є організаційні та творчі складнощі функціонування мистецької ради, покликаної створювати загальношкільне дійство: адже в роботі творчого колективу взаємини між учасниками сильно відрізняються від звичної адміністративної ієрархії. Директор школи тут втрачає владу, щоби́льше, тепер його підлеглі починають ставити перед ним завдання (купівля костюмів, аксесуарів для

постановки тощо), що перетворює його на підлеглого. Крім того, худрада – це теж певна ієрархія, де хтось (частіше – режисер-постановник) несе відповідальність за кінцевий продукт. Тому богемна анархія та загальна рівність учасників також руйнує плідний навчально-мистецький процес.

Однак, у рамках роботи окремих (насамперед великих за кількістю учасників та зрілих за кількістю років існування) театрів позашкільних закладів бажана цілісність є, про що свідчать результати дослідження [3]. Режисери таких колективів набирають до свого штату хореографів, хормейстерів, художників, адміністраторів; керівник навіть може відійти від режисерської роботи та запрошувати інших постановників, у тому числі й почесних. Такий колектив може бути «на особливому рахунку» у керівника дитячої позашкільної установи, при якій він існує і це часом руйнує жорстку ієрархію між директором та співробітником: підлеглий висуває вимоги перед адміністрацією, коли справа стосується масштабних дійств, у яких зацікавлені всі учасники організації (наприклад, дитячий театр проводить міжнародний фестиваль та вся адміністрація навчального закладу зайнята виконанням доручень керівника цього театру).

Є ще одна ситуація, коли ненадовго виникає велика цілісність у роботі груп дитячих гуртків (студій, класів). Якщо в центрі дитячої творчості або Дитячому палаці культури планується масштабний захід (новорічні свята, день захисту дітей та ін.) – то керівники різних художніх напрямків, які братимуть участь у даному заході, стихійно (або свідомо) створюють художню раду, що добре функціонує та вирішує дане завдання. Цей союз існує недовго, також не завжди робота в ньому приносить радість усім учасникам, але поки всі об'єднані єдиним надзавданням – механізм працює. Практика показує, що розумні адміністратори не лізуть у роботу такої худради й зосереджені на організаційній та матеріальній підтримці процесу.

Важливим етапом становлення «руху дитячих театрів» стало зближення зі Школою діалогу культур. Може стихійно, але не випадково на

«рух» звернули увагу харківські діалогісти – учасники лабораторії методології та теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, якою в ті часи керував доктор психологічних наук, професор Г. Балл. Відомо, що наприкінці 1970-х років група харківських педагогів під загальним керівництвом В. Біблера розпочала розробку та експериментальне проведення уроків-діалогів у харківських школах. Дослідницьку роботу проводили на першому етапі С. Курганов, В. Литовський, І. Соломадін, В. Ямпольський, Г. Згурський та інші; у Києві – А. Волинець, Т. Морозовська. Крім того, у столиці у 2005 – 2010 роках проводився великий семінар з теорії та практики Школи діалогу культур [7].

На семінарах у Харкові, присвячених діяльності дитячих театральних студій, обговорювалося багато питань, у тому числі – внутрішня театральність самої Школи діалогу культур, використання ігрових прийомів у її роботі, естетизація навчання. В. Литовський обґрунтовував тезу: театр, як центр гри (через свою синтетичність, про що говорилося вище), може стати ядром і діалогічного навчання; але для цього необхідно «вивести» предмети шкільного курсу з потреб театральної постановки [8]. Так, з малювання (костюмів, декорацій) «вироснується» писемне мовлення; з роботи освітлювачів та звукорежисерів – необхідні знання з фізики; весь блок гуманітарних предметів, зрозуміло, цілком занурений у театр. Крім того, у долучанні сценічного дійства до навчального процесу можна побачити традиції А. Макаренка, В. Сухомлинського, Януша Корчака: адже саме театр об'єднував колоністів та вихованців видатних педагогів.

У рамках цього напрямку досліджень учасники лабораторії публікують низку наукових праць. В. Медінцев обґрунтовує гіпотезу, згідно з якою аналіз суб'єктного складу та типів діалогів, які дитина використовує в ситуаціях сприйняття, виконання та створення музики, відкриває додаткові можливості інтерпретації властивостей музичної активності дитини [9]. Про роль гри у становленні писемного мовлення пише

В. Литовський [8]. Автор цієї статті розпочинає дисертаційне дослідження, у ході якого з'ясовується, що керівники харківських театральних студій найчастіше застосовують не монологічну, а діалогічну стратегію педагогічного управління, яка передбачає стимуляцію внутрішніх джерел розвитку учня [3].

Сьогодні, всупереч війні та попередній руйнівній епідемії – співпраця між харківським «рухом дитячим театром» та представниками Школи діалогу культур продовжується. Зокрема, одним із центрів, де сьогодні розробляється проєкт ШДК, став портал Culture Dialog, навколо якого зібралися вчені з різних країн (А. Волинець, С. Копилов, Д. Богачик, інші). Його робота охоплює теоретичні та практичні напрямки формування школи, серед яких – використання у ШДК досвіду установ додаткової освіти (палаців культури, центрів дитячої творчості, клубів за місцем проживання, станцій юних техніків тощо). Передбачалося, що прийоми роботи навчальних закладів можуть бути схожими, оскільки вони спрямовані на продукування творчості учнів [6]. Висувається теза про те, що Школа діалогу культур знаходиться між монологічною авторитарною сучасною загальноосвітньою школою та демократичним, але часто орієнтованим на соціальне замовлення позашкільним навчальним закладом. При цьому ШДК зближує із позашкільною творчою студією гра та імпровізація, а із загальноосвітньою школою – планованість та передбачуваність результатів [2].

Сказане вище допоможе збагатити підходи обох напрямків освіти. Крім того, розуміння перспектив розвитку ДШМ може стати орієнтиром для подальшої розбудови мистецької освіти, відкривання нових стратегій її розвитку, впровадження новітніх засобів навчання.

Література

1. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне : «Ліста-М», 2003. 128 с.

2. Волинець А.Г. Вигадана історія європейської думки. Попередні зауваження // Особистість-культура-діалог. Наративи та метаморфи / В. Бескорсий та ін. ; за заг. ред. Є.П. Воропаєва. United Kingdom : GlobeEdit, 2023. 320 с.

3. Воропаєв Є.П. Психолого-педагогічні фактори креативності вихованців дитячих театральних студій : дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2008. 237 с.

4. Воропаєв Є.П. Дитяче театральне співтовариство: проблеми, перспективи, досвід розбудови // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. Київ : 2004, Т.VI. вип. 3. 420 с.

5. Воропаєв Є.П. Психолого-педагогічні проблеми дитячого театального співтовариства // Обдарована дитина. 2004. №4. С. 48-55.

6. Воропаєв Є.П. Школа діалогу культур та позашкільна освіта: відмінності та подібності у підходах та методах викладання // Особистість-культура-діалог. Наративи та метаморфи / В. Бескорсий та ін. ; за заг. ред. Є.П. Воропаєва. United Kingdom : GlobeEdit, 2023. 320 с.

7. Діалог культур і духовний розвиток людини : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 24-26 січня 1995 р. Київ : ЦУЛ, 1995. 237 с.

8. Литовський В.Ф. Культура, писемне мовлення школяра у сучасному суспільстві: традиції й перспективи їхнього розвитку // Особистість-культура-діалог. Наративи та метаморфи / В. Бескорсий та ін. ; за заг. ред. Є.П. Воропаєва. United Kingdom : GlobeEdit, 2023. 320 с.

9. Медінцев В.О. Про формування в дітей уявлень музичного ритму // Психологія художньої творчості. Хрестоматія, том 3 / Копилов Сергій та ін. ; за заг. ред. Є.П. Воропаєва. United Kingdom : GlobeEdit, 2023. 224 с.

Школа діалогу культур та позашкільна мистецька освіта: відмінності та подібності у підходах та методах викладання

Наприкінці 1970-х років колектив харківських педагогів під загальним керівництвом В. Біблера розпочав розробку та експериментальне проведення уроків-діалогів у харківських школах. Дослідницьку роботу проводили на першому етапі С. Курганов, В. Литовський, І. Соломадін, В. Ямпольський, Г. Згурський, В. Медінцев, Т. Російчук та інші. У Києві А. Волинець зібрав незалежну групу діалогістів, до якої входили С. Копилов, Т. Морозовська, Д. Богачик, В. Дишлюк, Ш. Ісхаков, та ін. Київська група працювала у постійному контакті з Біблером і харківськими діалогістами. Теоретична і практична робота з різним успіхом, із перервами, а втім, невпинно проводилась на різних майданчиках пострадянського простору. У 2005 – 2010 роках після великої перерви поновились, зокрема, робота київської групи, яка привела до регулярного, раз на пів року, великого семінару з теорії та практики Школи діалогу культур, в якому брали участь в різні часи харків'яни Курганов, Згурський та ін.

Одним із центрів, де розроблялися ідеї ШДК, став портал Culture Dialogue, навколо якого зібралися дослідники з України та США (підкреслимо, що участь у цьому постійному міжнародному семінарі сьогодні відкрита навіть для студентів). На цьому порталі відображена робота над проєктом цілісної Школи діалогу культур: автори поставили за мету побудувати таку конструкцію, усі елементи якої, включаючи хронотоп

(тобто те, що має відбуватись у просторі й часі школи), відповідають базовим засадам діалогу й один одному.

Працюючи над проектом, автори звертаються до різних джерел за підказками для пошуку необхідних рішень. Зокрема, вони звернулись до досвіду установ додаткової освіти (палаців культури, центрів дитячої творчості, клубів за місцем проживання, станцій юних техніків тощо). Ця підказка ґрунтується на тому, що ШДК, так само як і заклади позашкільної освіти, спрямована на творчість учнів. Пропонований текст побудовано наступним чином: по кожному пункту, де змальовані прийоми роботи позашкільників, розгорнуто обговорення з погляду згаданого вище проекту ШДК. Також підбиваються підсумки, включаючи питання для обмірковування. Тут публікуються лише кілька тез цього обговорення, оскільки робота семінару триває.

1. Зустріч педагога та дитини у позашкільному закладі – оскільки немає обов'язку його відвідування – завжди супроводжується складанням усної чи письмової *угоди*. У цьому документі загалом визначено цілі та завдання гуртка, правила взаємовідносин, обов'язки сторін та основні перспективи навчання. Обговорення роботи відбувається і з батьками, і з адміністрацією. Це полегшує взаєморозуміння між учасниками, готує до подолання труднощів.

Обговорення. Договір школи діалогу та батьків дозволить участь батьків у процесі тільки через спільноту Майстрів: тобто ті, хто бажає це робити, повинні навчатися та відвідувати обговорення за програмою Майстрів. Саме спільнота Майстрів вирішує, у чому може брати участь цей батько, інакше батьки до школи не допускаються. Конкретна людина має освоїти, в чому полягає кредо школи. Угода може регулярно обговорюватися і навіть переписуватись.

Підсумок. Навчання у традиційній школі будується в опорі на жорстку програму; позашкільна організація в гонитві за миттєвим

«соціальним замовленням» втрачає перспективу та обов'язковість. ШДК передбачає забезпечити й те, й інше.

2. Відвідування гуртків відрізняє максимальна **добровільність**. Тому в позашкільній системі немає педагогів, які непривабливі для дітей.

Обговорення. Відвідування Школи діалогу культур має бути обов'язковим – як і в загальноосвітній школі. Але, певним чином, добровільність у ШДК також присутня і визначається наступним:

а) у до-школі дитина може залишити гру і попросити Майстра навчити її чомусь або просто поспілкуватися (як у школі Монтессорі).

б) у 0-класі – учень сам переходить від загальної гри до оформлення предмета уваги.

в) розклад роботи лабораторій та майстерні визначається спільно студентом, Майстром та ментором.

г) участь у діалозі є принципово добровільною.

д) взагалі, автори проєкту надають перевагу терміну «свобода» й наполягають на тому, що «предметна свобода» – це атрибут ідеї ШДК і рівень свободи учня постійно зростає.

Підсумок, швидше напрямок подальших міркувань. Діалог як основа освітнього процесу передбачає мотивацію предметом. З іншого боку, навчальний процес може вимагати певної дисципліни. Відомо, що А. Макаренко наполягав на необхідності вирішення неприємних та складних завдань вихованцями. Можливо, міра свободи та необхідності визначатиметься тут і зараз.

3. У позашкільних закладах, за всієї демократичності, існують **методи дисциплінарного тиску** на недбайливих учнів чи неадекватних батьків. Гуртківець може бути виключений, отримати стягнення або попередження; використовується колективний тиск.

Обговорення. Ідея покарання взагалі заслуговує на окремий розгляд. Досвід експериментів ШДК, накопичений на сьогодні, говорить про те, що агресивні форми взаємин не є характерними для неї. Але цивілізована

поведінка не приходить сама собою. Для її підтримки потрібні певні інституціональні форми шкільного процесу. Наприклад, можливий внутрішньошкільний суд, як у Я. Корчака. «Підсудним» може бути навіть Майстер. Окрема проблема – покарання: приниження гідності виключено.

Підсумок. Підтримка порядку в ШДК має здійснюватись через спільноту Майстрів. Конкретика поки що не зрозуміла.

4. У позашкільних закладах оцінок немає, тобто, за бажанням, керівник може вносити до журналу якісь позначки, але досвід роботи показує, що ніхто насправжки цього не робить. Однак, діти та батьки прагнуть оцінки, і в якихось прихованих формах їх можна отримувати. Наприклад, існує традиція «м'якого» оцінювання колективів на фестивалях (де жорсткі розставлення на місцях недоречні, на відміну від конкурсів). Зокрема, журі формулює номінації, де відзначені усі без винятку колективи. Таким чином прищеплюються норми цивілізованих битв та культура оцінювання. Уникнути сутичок за першість неможливо, тому розумні керівники гуртків стверджують добрі та людські змагання.

Обговорення. У школі діалогу оцінки взагалі не передбачаються, хоча, з іншого боку, немає ясності в тому, що буде «замість». Можливо, це буде обговорення робіт та творів учнів, взаємні рецензування; певну роль тут має відігравати інститут менторів. Передбачається, що у підлітковому віці (тобто після 11-ти психологічних років) у шкільний процес увійдуть змагання; і чим старші діти, тим жорсткішими можуть бути критерії. Сценічні постановки, які плануються у рамках навчального процесу, можуть оцінюватися журі чи глядачами (конкурс симпатій). Щодо образ, які можуть виникнути в результаті – це, як і інше у школі діалогу, має стати предметом діалогу.

Ще одна форма оцінювання – театральні капусники, де весело обігруються огріхи, що заважають розвитку Школи. З досвіду видатного українського педагога В. Сороки-Росинського також можна взяти традицію

створювати стінгазети, випускати журнали; є сучасна традиція Інтернет-форумів та обговорень.

Підсумок. Ця тема потребує додаткових обговорень та апробації на практиці.

5. Педагог позашкільних закладів часто *сам розробляє програму* своєї роботи (на рік, два, три). У цьому він спирається на відомі стандарти викладання предмета; важливо підкреслити, що без програми «вогняний потік» творчої імпровізації зламає навчальний процес (метафора взята з порад піаністам Р. Шумана, який стверджував, що гра на інструменті – це «вогняний потік у гранітному річищі»).

Обговорення. Усі програми, що використовуються ШДК, є *системою орієнтирів*, а не набір жорстких вимог. Ми не форсуємо навчальний матеріал, але враховуємо певні терміни. Ми готові брати до уваги програми як матеріал для роздумів – з погляду кредо школи. Але проблема ця ширша: на сьогодні не існує педагогів ШДК. Передбачається, що вони виростуть у стінах Школи.

Підсумок. Це також предмет для роздумів та експерименту.

6. Робота творчого колективу часом набуває *прихованих драматичних форм*. Вкрай важко буває подолати глуху заздрість, ненависть між юними «зірками» сцени; цькування окремих дітей та цілих груп іншими групами учасників; приховану боротьбу за першість, за головні ролі, за сольний виступ та ін. У дорослих трупах це називають «тераріум однодумців». Ще гірше, якщо в протистояння включаються батьки чи представники адміністрації. Не виключені й такі крайнощі, як пияцтво та вживання наркотиків серед хлопчиків чи грубі порушення етичних норм артистично розкутими дівчатами. Професійна діяльність керівника творчого колективу часом проходить по лезу бритви, але болючі ситуації долаються непохитною та довготривалою орієнтацією на естетичні ідеали та етичні норми.

Обговорення. Досвід роботи ШДК показує, що такі ситуації на заняттях не виникають. Завдання Майстрів – підтримувати діалогічне середовище, і цього достатньо. У дітей дуже швидко виникає інтерес до руху ідеї, і тоді образи виключаються. Бувають учні-балакуни, яких дуже важко зупинити, або тихоні, які не готові боротися за простір розмови. Але це змінюється, якщо пошук істини – є основною задачею. І тоді добрі та людяні стосунки стають логічними, а не ідеологічними, стають змістовною необхідністю, умовою та наслідком діалогу.

Щодо непристойних витівок на уроці. Біблер наголошував, що школа не повинна займатися вихованням. Якщо на уроці хтось поводить себе антисоціально, то Майстер як людина може висловити свою думку, свій протест, але як педагог, не повинен лізти в душу дитини. Водночас слід прагнути створити атмосферу, яка не допустить такого. Можливо, протест висловлять і учні; крім того, ми готові до судів (див. вище).

Підсумок. Надія на діалог, пошук істини. До речі, ця настанова перегукується з досвідом художніх колективів, де служіння Гармонії буває рятуванням від життєвої прози.

7. В Україні позашкільні заклади багато в чому фінансуються ***користуючись батьківськими коштами.*** Держава ще платить зарплату більшості освітян, але фонограми, костюми, поїздки, ремонти – це турбота батьківських комітетів. Не скажемо, що це однозначно погано. Завдяки такому стану речей дуже швидко відфільтровуються педагоги, які не здатні залучити дітей до свого класу; крім того, оплата, навіть невелика, дисциплінує учнів та їхніх батьків: вони зацікавлені, щоб внесок окупився. Водночас виникає можливість тиснути на педагога і диктувати йому свою волю щодо того, чим і як займатися, який репертуар брати, на яких концертах виступати, яку атмосферу в гуртку встановлювати тощо.

Обговорення. Для нашого проєкту це не так важливо – якщо він складатиметься так, як було задумано. Тому ми знову і знову

зосереджуємося на роботі Майстрів, на плечах яких буде лежати завдання відповідності процесу вихідним ідеям.

Сказане вище допоможе формалізувати процеси ШДК та визначити можливі рекомендації та обмеження, які стануть практичними орієнтирами для роботи Майстрів, які безпосередньо працюватимуть з дітьми.

Опубліковано: Всеукраїнська науково-практична конференція «Професійна мистецька освіта: методичні аспекти» 7 лютого 2024 року.

Комунальний заклад вищої освіти Київської обласної ради «Академія мистецтв імені Павла Чубинського»

Художня творчість дітей та підлітків як основа побудови Школи діалогу культур

Для побудови Школи діалогу культур важливо і необхідно спиратися на образотворчу творчість дітей, яку усвідомили дорослі у ХХ столітті як особливий жанр образотворчого мистецтва, а також ігрову творчість дітей і підлітків, утримувані та усвідомлювані як феномен загальнолюдської культури. Цей феномен описаний у книгах про творчість письменників, які «виростили», за Л. Виготським, з дитячої й підліткової гри своє писемне мовлення. В одному ряду з цими літературними творами знаходиться творчість акторів і режисерів театру та кіно, які усвідомлено (аж до теоретичних узагальнень) спиралися на цю (дитячу – ред.) творчість, яка розвивала їх світоглядні основи.

У другій половині ХХ століття одночасно і в педагогічній практиці, і в філософських, психологічних, педагогічних теоріях по обидві сторони «залізної завіси», яка розділяла тоді світ, з'являється та реалізується на практиці шкільного будівництва задум іншої школи. Не школи, яка транслює знання та значення дорослих, а школи, яка утримує в розвитку дитячої та підліткової творчості пошук і знаходження кожним з її учнів як сенсу свого життя, так і сенсу життя інших людей, школи з іншими принципами означення, побудови моделей, роботи з моделями в плані самозміни.

На перший план в такій школі виходять відносини з предметами, які діти перетворюють у своїй діяльності. Л. Виготський показує, як гра становиться магістральним шляхом особистісного розвитку дитини, що забезпечує вирощування ним з гри та малювання писемного мовлення як початку школи, а також в оволодінні школярами писемним мовленням як складною культурною діяльністю. В такому розумінні гра становиться

полем спілкування досвідами – культурним досвідом дитини та культурно-історичним досвідом людства. Особливого значення набуває в цьому контексті розроблене Т. Російчук розуміння цих правил як правил побудови дитиною знаків.

Вказаний Л. Виготським магістральний шлях С. Курганов, харківський педагог, розгорнув як систему «ігрових осередків» – згортання та розгортання дитиною в розбудові нею гри всього її попереднього життєвого досвіду – проживання, переживання, відносини з довкіллям, вміння керувати предметами, що керують нею. Досвід цей згортається і розгортається в її вміння становитися іншим, в інше її спів-буття зі Світом. Оволодіння дитиною предметом, який володіє нею, стає перетворенням предмета в інший предмет. Важливо розкрити в цьому контексті безперервність і дискретність еволюції та інволюції в процесі перетворення предмета маніпуляції в предмет здивування. Мова йде про здивування зробленому собою та іншими.

Й. Хейзинга стверджував, що «гра давніша за культуру». В грі починається та продовжується перетворювальна, керована зміна людиною сутності Світу, себе та інших у Світі. В реаліях його «тут і тепер» йде розбудова Світу, інших та себе – за своїм велінням, бажанням, свавіллям – в умовності такого розподілу – від ритуального дійства до театрального, культурного дійства, відповідальність за яке несе автор.

Гра – це те, що по своїй природі може бути, повинно бути тим, що перетворено людиною-дитиною в інше – в культуру, в прийом. Процес перетворення, вирощування (за Л. Виготським) розгортається від ігрових осередків (зосереджень у грі) – до зосереджень гри в її перевтіленні в «точки подиву» за В. Біблером.

Л. Виготський показав, що відбувається перехід від гри як уявної ситуації до ігор за правилами – за правилами побудови знаків і дій над ними з ними та із ними. Від побудови руху через побудову дії дитина йде до створення уявної дійсності. Таке розуміння відкриває шлях до побудови

гри як навчального предмета та побудови гри як складної культурної діяльності. Це розгортання досвіду та теорії у віці, що педагоги називають «від двох до п'яти».

Гра – оповідання та слухання, а потім і читання казки, сприйняття тих, що йдуть від гри та казки жанрів літератури, театру, кіно – лицедійство безпосереднє або опосередковане мовленням. (А. Запорожець, Я. Корчак, Е. Мелетинський, П. Слонім).

В грі відбувається опанування дитиною можливостями жесту, можливостями буття на кордоні – комунікації з самою собою як з іншою людиною.

Вже на цьому рівні побудови гри та себе в грі досвід дитини опосередковується штучними стимулами, які нею створюються, та які інші сприймають як знаки. Ці стимули є засобами управління своєю поведінкою або своїм визначенням.

Результатом є побудова дитиною знаків, що виникають на кордоні створених іншими знаків, за допомогою яких ці Інші керують поведінкою дитини та впливають в ході цього управління на її людську сутність.

Малювання ж виступає у якості редукції побудови зображень спів-буття зі Світом у різних жанрах мистецтва – зображувального, театрального, музичного – як початку утворення моделей буття Світу та спів-буття людини зі Світом.

Можливість для дітей та підлітків побудувати відносини з творчо працюючими дорослими можуть забезпечити такі засоби, як дитяча література, дитяча преса, дитячі театр, кіно, музика. Особливого значення набуває система творчих студій, де діти безпосередньо спілкуються з дорослими, які створюють нове в мистецтві, науці, техніці. Таким чином створюється ефективна альтернатива школі, шкільному навчанню.

Система спільної студійної роботи дорослих та дітей, дорослих та підлітків за межами школи є важливою частиною створення цих нових відносин між дорослими та тими, хто дорослішає в сучасному суспільстві.

Студії у традиції, що йде в нашому суспільстві від засновників театрального мистецтва, перетворюють навчання майстерності у мистецтві в основу дослідження майстрами та підмайстрами таємниць мистецтва. Студійна педагогіка харківської театральної школи (за Є. Воропаєвим), дає нам орієнтири в пошуку відповідей на поставлені вище запитання про відносини дитини та дорослого в ході «виращування» дитиною писемного мовлення.

Прагнення дитини до творчості такий дорослий розуміє як прагнення дитини до створення нею того, що втілює її бачення світу, її ставлення до світу, її розуміння світу. Для такого дорослого це прагнення дитини втілити своє бачення в його твір, його творіння не може створюватися ним в академічних кордонах творчості людини в розподілі на роди, види та жанри. В здійсненні свого прагнення до творчості дитина затверджує своє право бачити Світ так, як вона його бачить, розуміти Світ так, як вона його розуміє. Формування суспільством як прагнення дітей до творчості, так і здійснення ними цього прагнення такий дорослий розглядає як умову свого власного творчого розвитку. Водночас він розуміє, що задачі ці не можуть бути поставлені й здійснені поза створення в суспільстві такої дитячої спільноти, де для кожної дитини визнання її права на творчість так само важливо, як і визнання права на творчість кожного з учасників цієї спільноти. Визнанням права дітей на творчість постає організація соціокультурних, психолого-педагогічних умов, які необхідні для створення дитиною твору – втілення нею свого сприйняття, розуміння (а також нерозуміння) світу, інших, себе в цьому світі.

З другої половини XIX століття ігрова творчість дітей, що дорослішають, виступає опорою в формуванні їхньої літературної творчості. В такому взаємовпливі створюється ними напрям у світовій літературі, який розкриває роль ігрової творчості дітей, підлітків, юнаків в прийнятті та неприйнятті, в розумінні та нерозумінні ними світу, інших і себе у світі. Все це відкрило нові горизонти у розвитку психології,

педагогіки, в мистецтві театру та кіно, в журналістиці, в організації політичного життя суспільства. Але, як показали А. Макаренко, Дж. Родарі, В. Сухомлинський, розкриті були нові можливості як у самосвідомості дорослих і тих, хто дорослішає, у сучасному суспільстві, так і в розумінні ними один одного в тих відносинах, які пов'язують та розділяють їх в цьому суспільстві.

За Джанні Родарі, свободу слова в суспільстві забезпечує тільки володіння кожним з його громадян словесною творчістю. Ствердження ж такої свободи треба починати з того, що діти в спілкуванні з дорослими повинні одержати право і змогу втілювати своє буття в мові. Безумовно, дітям не забороняють говорити у присутності дорослих. Щобільше, дітей заохочують, а часто і примушують говорити в присутності дорослих з тим, щоб вони продемонстрували засвоєння ними прийнятих дорослими засобів мовленнєвого спілкування. Не забороняють дітям говорити в присутності дорослих і про своє сприйняття і розуміння світу, про свої переживання, пов'язані з будівництвом ними своїх відносин зі світом, з іншими людьми, самим собою в цьому світі.

Але переважна більшість дорослих не цікавиться тим, про що говорять діти крім тих випадків, коли здійснення їхньою дитиною мовлення і здійснена їхньою дитиною мова розважає їхніх знайомих та друзів. Книги, які написані про це Я. Корчаком, А. Сент-Екзюпері, А. Макаренком, давно стали класикою; твердження, подібні наданим вище, – банальностями, з якими всі згодні. Але ці твердження стають крамольними в тому контексті, який надав їм Джанні Родарі. Ключовим моментом для затвердження свободи слова в суспільстві є створення такої психолого-педагогічної ситуації в школі, і передусім в початковій школі, за якої дитяча словесна та образотворча творчість стає головним навчальним предметом.

Опубліковано: Психологія художньої творчості. Хрестоматія, том I

Моляко В., Завгородня О., Волинець А, Психологія художньої творчості. Хрестоматія I // GlobeEdit. 2023. 133 р.