

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ

**УКРАЇНСЬКЕ АКАДЕМІЧНЕ
ВОКАЛЬНО-ХОРОВЕ МИСТЕЦТВО:
МЕТОДИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ,
ІСТОРИКО-МУЗИКОЗНАВЧИЙ ДИСКУРСИ**

Колективна монографія

Київ
Видавничий центр КНУКіМ
2022

УДК 784(477):[7.011.4:78.087.68]:001.8
У456

Колектив авторів:

Бондаренко А. І. (параграф 1.1), Бояр О. С. (параграф 2.6), Закрасняна Ж. М. (параграф 1.2), Комарніцький Я. В. (параграф 2.5), Кравчук О. О. (параграф 1.4), Кречко Н. М. (параграф 2.1, передмова), Лисенко В. В. (параграф 3.3), Нарожна Н. І. (параграф 2.2), Остапенко Л. В. (параграф 1.3), Поліщук А. В. (параграф 2.4), Тилик І. В. (параграф 3.2, передмова), Юрченко М. С. (параграф 3.1), Якобенчук Н. О. (параграф 2.3)

Рецензенти:

Іваницький А. І. — доктор мистецтвознавства, член-кореспондент НАН України, професор, Київський національний університет культури і мистецтв;

Байда Л. А. — професорка, заслужена діячка мистецтв України, Український державний університет ім. Михайла Драгоманова;

Карась Г. В. — докторка мистецтвознавства, професорка, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Київського національного університету культури і мистецтв
протокол № 8 від 26.12.2022 р.*

У456 Українське академічне вокально-хорове мистецтво: методико-педагогічний, історико-музикознавчий дискурси : колект. монографія / заг. ред. Кречко Н. М.; Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. Київ, 2022. 436 с.

ISBN: 978-966-602-363-9

Колективна монографія «Українське академічне вокально-хорове мистецтво: методико-педагогічний, історико-музикознавчий дискурси» підготовлена в рамках теми наукових досліджень кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв «Музика в діалозі з сучасністю: освітні, мистецтвознавчі, культурологічні, педагогічні студії» (номер держреєстрації 0121U114303, термін реалізації: 12.2021–12.2026 рр.) за ініціативою науково-педагогічних працівників ОПП «Диригентсько-хорове мистецтво (академічне)». Авторський колектив науковців та практиків під керівництвом завідувачки кафедрою, професорки Кречко Н. М. представив матеріали власних досліджень, педагогічних, методичних спостережень щодо професійної підготовки диригентів хору, артистів хору, вокалістів, а також мистецтвознавчі пошуки щодо української сакральної хорової спадщини.

Видання адресовано спеціалістам у галузі хорознавства, здобувачам вищої освіти, всім, хто цікавиться сучасними освітніми та виконавськими тенденціями українського вокально-хорового мистецтва.

УДК 784(477):[7.011.4:78.087.68]:001.8

Відповідальність за достовірність фактів, статистичних даних, точність викладеного матеріалу покладається на авторів.

ISBN: 978-966-602-363-9
DOI: 10.31866/978-966-602-363-9

© Київський національний університет
культури і мистецтв, 2022
© Колектив авторів, 2022

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
------------------------	---

Розділ 1. АКАДЕМІЧНЕ ХОРОВЕ МИСТЕЦТВО У СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ПРОЕКЦІЇ

Андрій Бондаренко

1.1. Музично-інформаційні технології в хоровому мистецтві – Україна і світовий контекст.....	10
---	----

Жанна Закрасняна

1.2. Загальна та музична інклюзивна освіта: теорія і практика (досвід різних країн).....	41
---	----

Лариса Остапенко

1.3. Вокально-хорове навчання дітей як предмет в музично-педагогічній теорії і практиці.....	72
---	----

Олександр Кравчук

1.4. Національні освітні традиції: кристалізація хорової школи Г. Верьовки та Е. Скрипчинської-Верьовки крізь призму спадкоємності.....	111
---	-----

Розділ 2. МЕТОДИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ АКАДЕМІЧНОГО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ВИКОНАВСТВА

Наталія Кречко

2.1. Освітня компонента «Хоровий клас», як базова дисципліна виховання кваліфікованих фахівців – хорових диригентів та артистів хору, в умовах колективного хорового виконавства.....	142
--	-----

Надія Нарожна

2.2. Специфіка викладання освітньої компоненти «Методика викладання фахових дисциплін» в умовах музичної освіти.....	171
---	-----

- Назар Якобенчук*
- 2.3. Освітня компонента «Основи орфоєпії іншомовних текстів в традиційних вокально-хорових жанрах» як важлива складова розширення професійних компетенцій фахівців – співаків, хорових диригентів та артистів хору.....203
- Анна Поліщук*
- 2.4. Розвиток навиків гри на фортепіано майбутніх диригентів та артистів хору в контексті набуття фахових компетенцій..... 233
- Ярослав Комарніцький*
- 2.5. Робота над дикцією, як елемент методики формування професійної вокальної майстерності співака..... 261
- Олексій Бояр*
- 2.6. Франсіс Пуленк «Quatre motets pour le temps de Noël» для хору а cappella: питання виконавства та інтерпретації..... 288

Розділ 3. УКРАЇНСЬКА САКРАЛЬНА ХОРОВА СПАДЩИНА: ВИКОНАВСЬКИЙ ТА ІСТОРИКО-МИСТЕЦТВОЗНАВЧИЙ ВИМІРИ

- Мстислав Юрченко*
- 3.1. Церковна музика Миколи Лисенка: типологія, виконавство..... 336
- Ігор Тилик*
- 3.2. Алгоритм застосування сакральних-текстових джерел в творчості українських композиторів різних епох: на прикладі сакральної спадщини А.Веделя та М. Скорика..... 378
- Владислав Лисенко*
- 3.3. Компаративно-текстологічний аналіз літургій Артемія Веделя C-dur та Es-dur крізь призму вимог сучасної виконавської практики..... 405

ПЕРЕДМОВА

Увазі читача пропонується колективна монографія «Українське академічне вокально-хорове мистецтво: методико-педагогічний, історико-музикознавчий дискурси» освітньо-професійної програми «Диригентсько-хорове мистецтво (академічне)», у якій відповідно до теми наукових досліджень кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв: «Музика в діалозі з сучасністю: освітні, мистецтвознавчі, культурологічні, педагогічні студії» та наукової теми ОПП: «Академічне хорове мистецтво: традиції та перспективи розвитку крізь призму вітчизняної та світової культури», розкриваються аспекти, пов'язані з багатовекторним полем вітчизняного академічного вокально-хорового мистецтва. В сучасних реаліях розбудови українського культурного простору особливого значення набувають науково-практичні напрацювання, які висвітлюють різноманітні питання актуальної української науково-педагогічної та музично-виконавської практики. Враховуючи її жанрово-стильову багатогранність, представлену взаємодією різних форм вокально-хорового та ансамблевого музикування, виникає необхідність глибокого аналізу окремих її компонентів під кутом зору сучасного світового досвіду та з позиції загальноновизнаної методології наукового дискурсу.

Окреслений науково-аналітичний вектор характеризує спектр проблематики, яка представлена в публікаціях, вміщених у цій колективній монографії. Як засвідчує її зміст, основна увага приділяється питанням, пов'язаним з розвитком вітчизняного хорового та вокального мистецтва, що розглядаються у взаємопов'язаних площинах: під кутом зору виконавського досвіду, а також з позиції методологічно-педагогічного та історико-культурологічного аспектів. Саме цей розподіл постає визначальним у структуруванні основних розділів колективної монографії, кожен з яких скоординований відповідно домінуючій в публікаціях фахово-тематичній акцентуації.

Вважаємо корисним коротко охарактеризувати представлені матеріали, для ґрунтовнішого ознайомлення з основними аналітичними аспектами наукових напрацювань монографії.

В 1-му розділі монографії «Академічне хорове мистецтво у сучасній освітній проекції» розкриваються аспекти використання музично-інформаційних технологій у хоровому мистецтві в Україні та у світовому контексті. Розглянуто такі напрями — історія і техніка

звукзапису хорової музики, пошуки синтезу хорових звучань та створення віртуальних хорів. Досліджено історію перших хорових звукзаписів, пораховано питому вагу старовинних українських хорових записів тогочасної Російської імперії, українську хорову дискографію радянського періоду, пораховано питому вагу хорових записів та записів ідеологічної спрямованості. Проаналізовано проблеми української хорової дискографії на сучасному етапі, загострено увагу на проблемі інформаційної дезінтегрованості української звукзаписної культури. Простежено становлення віртуальних хорів у період до і після початку пандемії COVID-19, їх роль у мистецькій освіті. Зроблено висновок щодо перспективності хорового мистецтва як запобіжника тотальної технологізації та віртуалізації стилю життя.

Також цікавим аспектом першого розділу монографії є дослідження інклюзії, як важливої частини освіти. Зокрема, розглянуто теоретичну та практичну реалізацію загальної та музичної інклюзивної освіти на прикладі різних країн (Фінляндія, Великобританія, Італія, Німеччина, Данія, Швеція, Канада) у контексті теорії педагогічної психології. Розкрито цілі музичної терапії, та її вплив на когнітивний, біопсихосоціальний розвиток дітей з обмеженими можливостями, наслідки для навчання та наслідки для використання музики для адаптації дітей з обмеженими можливостями в інклюзивному навчанні. Висвітлено погляди викладача, принципи, підходи, концептуальні інструменти, рекомендації, якими викладач досягає розвитку у взаємовідносинах з дітьми з обмеженими можливостями та політики рівності у музичній освіті.

Серед важливих питань мистецької освіти також розкриваються проблеми теоретичного та практичного підходу до дитячого вокально-хорового навчання та виховання дітей, зв'язок з педагогікою, психологією, вокально-хоровими аспектами навчання з позицій науково-практичного дослідження в музично-педагогічній теорії і практиці. Становлення теорії та практики музичного виховання в контексті вокально-хорової культури України ХХ — початку ХХІ століття проаналізовано також крізь призму хорової школи Григорія Верьовки та Елеонори Скрипчинської-Верьовки як однієї з провідних шкіл у національній освітній традиції, що виховала плеяду українських хорових диригентів, котрі основуючись на засадах школи, розвивали та передавали її традиції наступним поколінням.

В 2-му розділі «Методико-педагогічний аспект академічного вокально-хорового виконавства» розкриті актуальні питання

формування у здобувачів освіти Спеціальних фахових компетентностей та Програмних результатів навчання необхідних артистам та диригентам хору в контексті актуальних запитів музичної культури через засвоєння освітніх компонент професійної та практичної підготовки. Сучасні реалії музичної культури диктують необхідність переосмислювати, поновлювати і розвивати методико-теоретичне підґрунтя хорової практики, актуалізуючи його до потреб сьогодення. В розділі синтезується аналіз теоретико-практичних думок сучасних вітчизняних та закордонних діючих диригентів і викладачів та власні напрацювання науково-педагогічних працівників ОПП. Зокрема, розглядається актуальні аспекти викладання дисципліни «Хоровий клас», що є базовою освітньою компонентою професійного музичного освітнього циклу для диригентів-хормейстерів та співаків-ансамблістів, що формує практичні навички, теоретичні знання та розуміння методики роботи з вокально-хоровим колективом, акцентується увага на організації репетиційно-творчого процесу діяльності хорового колективу. Також в розділі висвітлено сучасні підходи до проведення навчально-виховного процесу у музично-освітніх закладах вищої освіти на засадах компетентнісного підходу, впровадження якого є стратегічним напрямом сучасної мистецької освіти і розглядається як концептуальна основа змісту, форм і методів навчання. Акцентується увага на необхідності формування музично-педагогічної компетенції майбутніх хорових диригентів-педагогів засобами вивчення освітньої компоненти «Методика викладання фахових дисциплін».

Серед проаналізованих важливих аспектів варто виділити сучасні тенденції Європейської та світової інтеграції культур, що диктують нові вимоги до професійної підготовки фахівців академічного музичного мистецтва. Величезний доробок класичного академічного репертуару у вокально-хоровій сфері пов'язаний з європейськими мовами. Отже, необхідність більш глибокого занурення в сферу фонетики та орфоєпії цих мов стає актуальним питанням фахової компетентності музикантів і необхідною складовою практичних навиків та знань для диригентів та співаків. Дотичною важливою темою є дослідження праць з проблем дикції вокаліста. Ця тема дозволяє порушити чимало нових питань сучасного етапу вокальної педагогіки та аналізу інтерпретаційних складових вокального виконавства. До них можна віднести необхідність поглибленого дослідження фонетичного методу вдосконалення вокальної техніки,

як в розвитку голосового апарату, так і в площині донесення до слухачів образного змісту поетичного тексту.

Ще одним важливим фактором глибокого розуміння змісту вербального тексту в кожному його фрагменті є розуміння його індивідуального композиторського «прочитання». В цьому ключі досліджено диригентські аспекти, щодо аналізу суттєвих ознак індивідуальної композиторської техніки, засобів музичної виразності та їх зв'язку з вербальним текстом музичного твору. Запропонований аналіз допомагає вийти на феномен музичного проектування та інтерпретації як особливої сфери музичної діяльності в системі освіти молодих виконавців вокально-хорової музики.

3-ій розділ монографії «Українська сакральна хорова спадщина: виконавський та історико-мистецтвознавчий виміри» присвячено висвітленню аспектів, пов'язаних із сакральною хоровою творчістю українських композиторів різних епох. Зокрема висвітлюються аспекти пов'язані з мистецькою спадщиною геніального українського композитора А. Л. Веделя та церковною музикою М. В. Лисенка, що є самою малодослідженою ділянкою його творчого спадку. Також пропонується аналіз композиційно-лексичних алгоритмів, які характеризують специфіку відбору та застосування біблійно-псалмових текстів та, пов'язаної з ними, образної сюжетики у творчості українських композиторів.

Окремої уваги заслуговує здійснення комплексного компаративно-текстологічного аналізу Літургій *C-dur* і *Es-dur* Артемія Веделя під кутом зору актуальних вимог сучасної вітчизняної виконавської практики. Такий підхід дає змогу висвітлити важливі відмінності між жанрово-спорідненими мистецькими артефактами, створеними А. Веделем у різний час, що аналізуються у публікації під кутом зору хорової виконавської специфіки.

Запропонований короткий аналітичний екскурс в тематику Монографії наочно демонструє, що представлена колективна робота постає важливим внеском у сучасну українську музично-освітню та наукову практику, засвідчуючи актуальність вміщених публікацій щодо нагальних потреб розбудови української культури в наш буремний, і водночас, знаменний час.

**Наталія Кречко,
Ігор Тилик**

РОЗДІЛ 1

АКАДЕМІЧНЕ ХОРОВЕ МИСТЕЦТВО У СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ПРОЕКЦІЇ

Видавничий Центр КНУКіМ

1.1. МУЗИЧНО-ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ХОРОВОМУ МИСТЕЦТВІ – УКРАЇНА І СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ

Андрій Бондаренко

Вступ

Поняття музично-інформаційних технологій порівняно нещодавно увійшло в літературу і поки що не отримало усталеного визначення. У вузькому сенсі музично-інформаційними технологіями називають програмне забезпечення для персональних комп'ютерів, що використовується для створення музики. В цьому випадку коректніше застосовувати вужчий термін — «музичні комп'ютерні технології», визначений І. Гайденом як «сукупність способів і прийомів генерації, розробки, організації, фіксації та конвертації музичного матеріалу, здійснюваних із застосуванням комп'ютера» [4, с. 10].

У більш широкому сенсі музично-інформаційні технології передбачають також прийоми роботи зі студійним обладнанням, синтезаторами та цифровими робочими станціями (DAW), а в останні роки все ширший спектр функцій стає доступним і мобільним пристроям. Таким чином музично-інформаційні технології ми розглядаємо як «сукупність цифрових інструментів і методів роботи з музикою».

Попри те, що можливості музично-інформаційних технологій щороку вдосконалюються, традиційні форми музикування, такі як спів або музикування на неелектронних («живих», «акустичних») інструментах не втрачають свого значення, відтак розвиток музичного мистецтва останніх десятиліть характеризується взаємодією «живого» музикування і інформаційних технологій. Повною мірою це стосується і хорового мистецтва — хорові колективи все частіше звертаються до використання технологій, що дозволяють не тільки записувати виконуваний хором музичні твори, але й поєднувати хорове звучання з електронним, або створювати імітації хорового звучання.

Бібліографічний огляд. Література присвячена музично-інформаційним технологіям досить багатоманітна, проте українські автори почали звертатись до цієї тематики лише в останні два десятиліття. Перший навчальний посібник подібної тематики в Україні був підготовлений В. Камінським у 2002 році і був присвячений головним чином електронній музиці. Надалі широкий спектр питань,

пов'язаних з історією і теорією музично-інформаційних технологій висвітлювався в дисертаційних роботах І. Гайденка (2005), І. Ракунової (2008), К. Фадєєвої (2009), К. Черевко (2012), С. Шустова (2012), Є. Куца (2013), окремих статтях І. Стецюка, А. Загайкевич, В. Олійника, В. Козліна, а також ряду робіт автора цієї статті, зокрема у дисертаційному дослідженні (2021) та навчальному посібнику («Сучасне музичне мистецтво і комп'ютерні технології», 2022).

Література присвячена хоровому мистецтву загалом є багатопланою і має вікові традиції. Серед українських підручників, що стали хрестоматійними, згадаємо роботи К. Пігрова («Керування хором», 1962) та А. Мархлевського («Практичні основи роботи в хоровому класі», 1986). Втім, застосування інформаційних технологій в хоровому мистецтві поки що досліджено лише в окремих розробках зарубіжних авторів, присвячених питанням звукозапису хорових колективів (К. Ігаляйнен) та технічним аспектам синтезу хорового звучання (Дж. Бонада, С. Тенстром), і лишаються зовсім не дослідженими в українській літературі. Не дослідженим лишається і широке коло питань історії українських хорових звукозаписів. Таким чином метою цієї статті є вивчення досвіду застосування музично-інформаційних технологій у хоровому мистецтві в Україні та світовому контексті.

§ 1. Сфера застосування музично-інформаційних технологій

Використання музично-інформаційних технологій є багатоплановим. Г. Юферова виділяє такі сфери: «електроакустичну, авангардну музику, саме як і електронну, конкретну, експериментальну, комп'ютерну музику; алгоритмічну, компонентну, мультимедійну композиції, а також сферу цифрового запису та обробки звуку, технології синтезу звуку, комп'ютерного аналізу звуку, а також питання сучасної музичної нотації, створеної за допомогою комп'ютерних засобів» [23, с. 25]. До перелічених слід додати інформаційні технології у сфері музичної освіти, які на думку С. Кишакевич стали невід'ємним компонентом «сучасного музично-освітнього процесу, без якого неможливо професійно підготувати фахівця, здатного конкурувати та самореалізуватися в сучасному соціокультурному просторі» [10, с. 32].

Дефініція музично-інформаційних технологій потребує відповіді на філософське питання — з якого роду інформацією ми маємо справу?

Оскільки інформація в загальному випадку — це відомості, які передають усним, писемним та іншими шляхами за допомогою

умовних сигналів і технічних засобів [19], мусимо чітко розрізнати дві протилежні ситуації:

- звук, який передає людині інформацію про певні події;
- комп'ютерний код, який містить інформацію про звук.

У першому випадку йдеться про те, що кожен звук має для сучасної людини певне інформаційне навантаження, виконує сигнальні або комунікативні функції [5]. Це стосується і музичних звуків — говорячи про інформацію, закладену в тому чи іншому музичному творі, зазвичай мають на увазі різноманітні відомості, що виходять за межі власне музики, як акустичного явища — відомості про епоху, в якій творив композитор, національну культуру, традиції певної композиторської школи, переживання й емоції автора тощо. В цьому випадку певні інтонаційні або гармонічні звороти трактуються як «знаки», а втілені у них переживання й емоції автора — як «денотат». Щоправда, попри величезну кількість праць з музичної семіотики (серед найбільш цитованих авторів — Ю. Лотман, Ю. Кон, В. Медушевський та ін.), теорії, що дозволяла би вичерпно витлумачувати «знаки», або виявляти «денотат» у музичних творах — не існує.

У другому випадку поняття інформації є іншим. «Денотатом» виступає сам по собі звук, а «знаки» фактично зводяться до послідовностей символів «0» і «1», за допомогою яких він кодується. Інформаційні технології дозволяють закодувати будь-який звуковий сигнал, і, відповідно, музику будь-якої епохи, стилю і т.п., і цілком однозначно її розкодувати, тобто відтворити, за допомогою відповідного апаратного і програмного забезпечення.

На сучасному етапі використання інформаційних технологій пов'язано здебільшого саме з роботою зі звуком, тоді як спроби алгоритмізувати процес аналізу музичних творів, а тим більш виявити в них «денотат», поки що лишаються поодинокими і малоуспішними.

Як синтез, так і запис звукового сигналу можливий у цифровій та аналоговій формі. Термін «інформаційні технології» передбачає роботу саме з цифровим сигналом, тобто дискретним сигналом, що приймає лише два значення, які умовно позначаються «0» і «1». Тобто, формально кажучи, термін «інформаційні технології» має застосовуватися лише тоді, коли для запису музики застосовуються саме цифрові технології. У музичній індустрії, щоправда, відмежувати цифрові і аналогові технології буває не так просто — звучання цифрових синтезаторів можуть поєднуватись із звучанням аналогових синтезаторів та електричних інструментів, у звукозаписних сту-

діях використовуються як цифрові, так і аналогові мікшерні пульти, і ми далеко не завжди маємо вичерпну інформацію про те, які саме технології застосовувалися під час підготовки того чи іншого запису. Тому в літературі з музично-інформаційних технологій в теоретичній частині зазвичай розглядаються лише цифрові технології, але в історичній — також аналогові. В цій статті ми дотримуватимемось саме такого підходу і, відтак, розпочнемо наш розгляд з епохи аналогового звукозапису — кінця XIX – початку XX століття.

§ 2. Хорове мистецтво у перших звукозаписах

Початком історії музично-інформаційних технологій і, водночас, одним з переламних моментів історії музики є винайдення у 1877 року фонографа — пристрою, що дозволяє фіксувати звуковий сигнал і відтворювати його. Перші записи мали експериментальний характер, а комерційне розповсюдження звукозаписів стало можливим лише на рубежі XIX–XX століть із підвищенням якості звукозапису та розповсюдженням програвачів, за допомогою яких меломани могли ці звукозаписи відтворювати в домашніх умовах.

В рамках цієї статті ми лишаємо поза увагою технічні характеристики фонографів та грамофонів, а натомість спробуємо відповісти на більш творче питання — який з хорових записів ми можемо вважати першим у світовій та українській культурах?

Загалом дослідження хронології перших музичних записів утруднено кількома обставинами — каталоги грамплатівок збереглися до наших часів не повністю і, до того ж, на ранніх платівках не було прийнято вказувати ані дати здійснення запису, ані дати випуску. Таким чином, датування багатьох ранніх звукозаписів встановлюється за непрямыми ознаками — за технічним номером платівки, співвіднесенням з біографічними відомостями про виконавців і т.п.

Що стосується давніх українських звукозаписів, мусимо зважати на ще одну трагічну обставину — в епоху початку ери звукозапису Україна була поділена між двома імперіями.

На теренах Російської імперії у цей час працювали переважно німецькі звукозаписні компанії, які з початком Першої світової війни (1914) були вимушені згорнути свою діяльність.

Прихід до влади в Росії більшовиків (1917) і, невдовзі, поразка щойно проголошеної незалежної України у війні проти більшовиків (1918–1921) ще більше ускладнювала ситуацію. Майно

звукозаписних компаній на теренах імперії було експропрійоване більшовиками і подальша їх діяльність була неможливою. Зокрема, така доля спіткала й першу звукозаписну компанію в Києві «Екстрафон», яку заснував у 1911 році чеський підприємець Індржих Індржишек. Саме на цьому лейблі вийшла значна частина українських записів 1910-х років. Проте вже 1919 року більшовики, завоювавши Київ, експропріювали майно компанії, а сам Індржишек вимушений був тікати до Чехії. Щасливішою була лише доля Априлевського заводу, заснованого німцем Готлібом Моллем — його син, Іван, зміг порозумітися з вождем більшовиків В. І. Леніним, налагодити запис його промов, завдяки чому він отримав посаду директора експропрійованого підприємства і продовжив справу свого батька, щоправда переглянувши асортимент продукції відповідно до запитів організаторів червоного терору.

Відповідно, складним є питання доступності старих платівок — більшість із них збереглися лише в руках приватних колекціонерів, а відтак і можливість прослухати ці записи є виключно питанням волі колекціонера оцифрувати та викласти (або не викладати) ці записи в мережу Інтернет. В цьому аспекті непересічну цінність має робота колекціонера і програміста Юрія Бернікова, творця сайту «Мир русской грамзаписи», на якому зібрано унікальну колекцію старовинних записів та систематизовано інформацію про ці записи. Автор поставив за мету «накопичити найбільш вичерпну інформацію про компанії, що діяли на території Російської Імперії, зарубіжних компаніях, що постачали платівки на російський грамофонний ринок, а також фірмах, що робили записи для російськомовних емігрантів» [24]. Станом на початок 2022 року колекція налічує близько 70 тисяч записів і, зокрема, більше 2000 записів української музики, здійснених з 1902 по 1961 рік, причому не тільки на підприємствах російської та радянської імперій, але і в інших країнах (насамперед, в США та Німеччині). Імовірно, автор включав українську музику із міркувань політичного характеру (розглядаючи українську культуру як складову російської), але, як би не парадоксально це виглядало, тим самим зробив безцінну послугу українським дослідникам та любителям музики.

Цінну інформацію знаходимо також у книгах С. Максимюка [17] та А. Железного [7; 21]. Співвіднесення та порівняння інформації вказує на те, що каталог Ю. Бернікова [24] є повнішим у період початку ХХ століття, тоді каталог А. Железного — радянського. В той же час С. Максимюк і А. Железний [7] дають цінну супровідну інформацію,

яка стосується історії виникнення звукозаписів, ця інформація відсутня на сайті Ю. Бернікова.

Отже, приступаючи до аналізу електронного каталогу Ю. Бернікова викладемо кілька вступних зауважень — база включає усі знайдені колекціонером видання і перевидання звукозаписів, які мають стосунок до Росії та поневолених нею народів. Деякі звукозаписи видавались однократно, інші перевидувались кілька разів, тому загалом кількість унікальних записів слід вважати на 50–70% меншою, ніж загальну кількість файлів, що відображається у статистиці сайту. Помічною для дослідників є передбачена автором можливість фільтрувати записи за «мовою і етносом», виконавськими категоріями (в тому числі — «хор») та роком видання. Щоправда ця категоризація не завжди є точною — як було вказано, дату запису не завжди можливо встановити точно, крім того окремі записи були включені до «української» категорії помилково (наприклад видана у Харкові пісня «Наш советский человек», 1962). Додаткову плутанину вносить категорія «малоросійські», до якої автор з незрозумілих міркувань відніс окремі (не всі!) українські записи початку ХХ століття. Окремі записи віднесені одночасно до двох різних «етнічних» категорій. Ці помилки й неточності ускладнюють роботу дослідника, але не знецінюють роботи колекціонера в цілому.

Загальна статистика сайту показує, що на сайті зібрано інформацію про 75473 звукозаписи, з яких 2513 віднесено до української категорії та 238 до «малоросійської», тобто загалом — 2751, або 3,6% від усієї колекції. У категорії «хор» розміщено 7681 файлів, відтак питома вага хорової музики складає близько 10,2%, тоді як решта майже 90% — це камерно-вокальна та інструментальна музика. До української категорії включено 526 українських та 26 «малоросійських», тобто загалом — 552 файли, що складає близько 20% від усієї української музики (відповідно решта 80% — це камерно-вокальна або інструментальна), або 7,2% від хорової музики усіх народів. Таким чином, серед українських записів хорова музика займала майже вдвічі більшу питому вагу ніж серед російських, що дозволяє зробити висновок про відносно більшу питому вагу хорової музики в Україні ніж у Росії, принаймні у зрізі звукозаписної галузі.

В той же час загалом питома вага української музики (і навіть хорової) у звукозаписній галузі є маленькою, значно меншою ніж відсоток українців у Російській імперії початку ХХ століття, який за даними перепису 1897 року складав 17,8% [18], що

очевидно є одним із свідчень невідповідності колоніальних умов для поневоленого народу.

Перші українські записи, зображені у каталозі, були здійснені компанією «Еміль Берлінерс Грамофон» у співпраці з хором колективом С. Медведєвої у березні—квітні 1899 році. Ці записи в каталозі мають такі назви (орфографію збережено): «Солнце низенько» (у 2 версіях), «Кум застал», «Ой у лузі та й при березі», «Гречаники», «Чорнохмары», «Эй вы, уланы», «Дядинко», «Чичуна», «Засвистали козаченьки», більшість з яких позначені, як виконуваний хором. На жаль самі записи не збереглися. На думку А. Желєзного під назвою «Чорнохмары» насправді було випущено дует Оксани і Андрія з опери «Запорожець за Дунаєм» [7], а що стосується пісень «Кум застал», «Дядинко», «Чичуна», імовірно тут також була допущена помилка в назві (а можливо і в категоризації). Інші назви досить очевидно співвідносяться з назвами відомих українських народних пісень, відтак першим опублікованим звукозаписом української музики вважаємо публікацію пісні «Сонце низенько» у виконанні хору С. Медведєвої 13 березня 1899 року.

Першим збереженим і доступним для прослуховування українським записом на сьогодні є арія Оксани «Ангел ночі» з опери С. Гулака-Артемівського «Запорожець за Дунаєм». Платівка випущена фірмою «Грамофон» у 1901 році. Запис здійснено у виконанні Миколи Северського під фортепіанний акомпанемент (ім'я концертмейстера на жаль не вказано). Зауважимо, що Микола Северський співає у баритоновій теситурі, відтак маємо вельми рідкісний приклад, коли жіноча арія виконується чоловіком — не кастратом!

Першим збереженим і доступним для прослуховування хором записом українського композитора є запис «Отче наш» Д. Бортнянського Фа мажор, що вийшов на лейбл «Зонофон» у 1902 році. Втім, упорядник категоризує цей запис як «російський» і на нашу думку цілком справедливо — хор А. Архангельського виконує цей твір з російською вимовою, що скоріше за все відповідає авторському задуму (принаймні до такого висновку спонукає вихід на g^2 на склад «лѣ», який українською читався би як «лі»). Манера співу, наскільки дозволяє судити низька технічна якість звукозапису — близька до сучасної академічної.

Нарешті, першими хоровими записами, виконаними українською мовою, що збереглися до сьогодні і доступні для прослуховування, це — записи Імператорського хору Маріїнського театру

(С.-Петербург) під керуванням О. Козаченка народних пісень «Закувала та сива зозуля» (обр. П. Нищинський), «В Києві на риночку» (обр. М. Лисенко), «Рева та стогне Дніпр широкий», «Гречаники» і хор із п'єси «Невільник» П. Нищинського. Усі пісні виконуються *a capella* чоловічим хором, аранжовані на 3–4 голоси. Манеру співу досить непросто проаналізувати через доволі низький технічний рівень звукозапису, втім, на наш погляд, вона дещо відрізняється від академічної — відкритий тембр, особливо на заспівах, скоріше дає підстави проводити паралелі з манерою сучасних ансамблів автентичного співу — «Древо» і «Божичі».

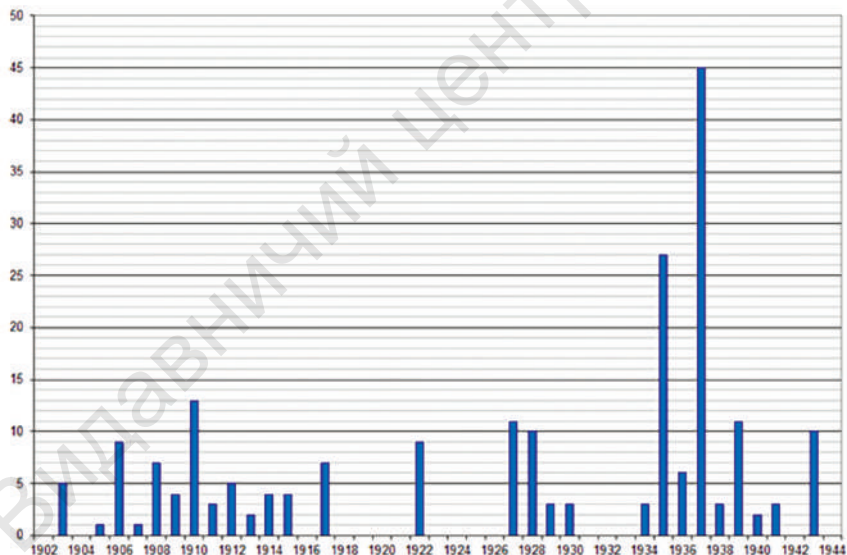
У світовому контексті українські звукозаписи йшли в руслі передових технологій свого часу. Відомо, що перший британський хоровий запис було здійснено у жовтні 1902 компанією The Gramophone Company у Лондоні у співпраці з хором собору Св. Андрія. Цей запис зберігся і його оцифрована копія доступна у мережі Інтернет [39]. Таким чином, якщо інформацію про звукозаписи 1899 років вважати достовірною, українська хорова звукозаписна культура випереджає британську на 3 роки, якщо ж брати до уваги лише збережені записи — відстає не більше ніж на 1 рік.

Опис наступних звукозаписів варті окремої монографії, тому обмежимося лише статистичними даними (мал.1) і окремими, найбільш історично важливими записами. Так, у 1903–1917 роках щорічно випускалось кілька хорових записів. Імовірно, найціннішим з історичної точки зору є запис 1916 року пісні «Ще не вмерла Україна», що згодом буде визнана українським гімном — запис здійснено у виконанні хору військовополонених табору у Вецларі (Німеччина). З узурпацією влади більшовиками в історії українського звукозапису настає довга перерва, винятком якої є лише 1922 рік, коли в США фірмою «Брунсвік» були випущені записи українського хору під орудою О. Кошиця, і 1927 рік, коли декілька пісень було записано у виконанні хорової капели «Дух» ім. М. Леонтовича у Москві. В цьому циклі унікальним явищем є запис Інтернаціоналу в українському перекладі М. Вороного, проте, на жаль, цей запис не зберігся.

Деяка активізація спостерігалась в 1935–1937 роках, коли українські пісні записували хорові колективи — хор Київської опери, капела «Думка» та Червонопрапорний ансамбль червоноармійської пісні та танців. Як і раніше, в репертуарі переважають обробки українських народних пісень, проте є і унікальний запис — сцена

проводів Масляної з опери М. А. Римського-Корсакова «Снігуронька», виконаний в українському перекладі. Унікальність цього запису вбачаємо в тому, що, на жаль, в українських перекладах оперні номери записувались дуже рідко (на відміну від російських перекладів та виконань мовою оригіналу), а впродовж останніх 30 років українські оперні трупи втратили вміння співати в перекладах взагалі [3], і відтак подібних записів не здійснювали.

Друга світова війна очікувано призвела до нової вимушеної перерви в історії українського звукозапису. Втім, в розпал війни було випущені два цикли записів — українського хору О. Кошиця, здійснений в Нью-Йорку і випущений 1943 року на лейблі «Sonart», що включав близько 20 пісень в обробках М. Лисенка, М. Леонтовича та самого О. Кошиця [17] (на жаль в архіві Ю. Бернікова доступні лише дві з них) і, того ж року, записи Червонопрапорного хору в Москві, які включали пісні «Реве та стогне» і «Заповіт» із солістом І. Паторжинським.



Малюнок 1. Кількість українських хорових записів, 1902–1944

Повоєнні записи в колекції Ю. Бернікова представлені фрагментарно, імовірно через переважний інтерес колекціонера саме до старовини, тому ми обмежили діаграму 1944 роком.

§ 3. Записи радянських років (1945–1980)

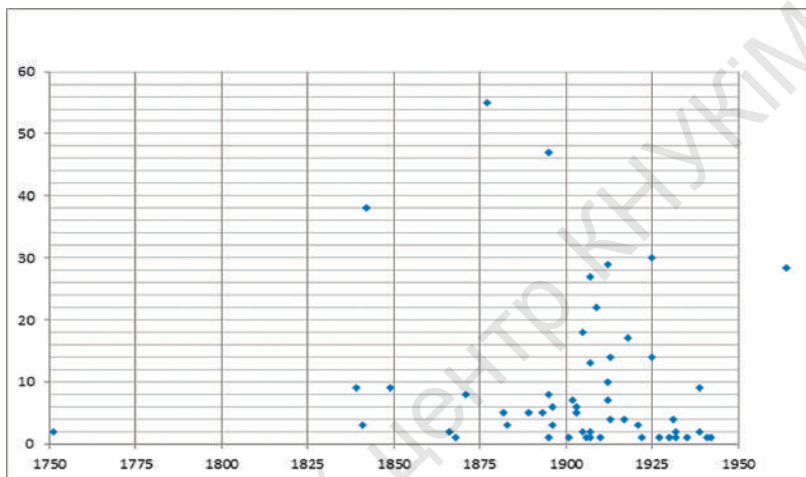
Для вивчення українських записів повоєнного часу цінну інформацію дає каталог, зібраний А. Железним, виданий 1981 року. Каталог включає усі грамзаписи української музики випущені «за роки радянської влади». Автор зазначає, що каталог може бути неповний через «відсутність достатньо повного комплекту щоквартальних та щорічних каталогів грамплатівок, виданих у різні роки» [21]. До цього каталогу не потрапили записи, випущені за межами СРСР, також слід брати до уваги, що до каталогу очевидно не могли потрапити записи, випущені після 1980 року. Попри це, проведена дослідником робота має безсумнівну історичну цінність.

Повний аналіз дискографії А. Железного потребує окремої публікації, в цьому дослідженні, обмежимося публікацією даних, що стосуються хорової музики. Зауважимо, що всі кількісні характеристики, наведені нижче, стосуються саме кількості унікальних грамплатівок, а не кількості унікальних творів, які в деяких випадках перевидавались кілька разів (інколи — спочатку на платівках зі швидкістю 78 обертів на хвилину, а потім на «довгограючих»).

Загалом каталог А. Железного містить 1662 записи, які представляють 1261 грамплатівку і творчість 111 українських композиторів. Загалом 528 із 1662 записів — це хорова музика, тобто близько 30% (відповідно майже 70% — це камерно-вокальна, номери з опер та інструментальна музика). Ріст питомої ваги хорової музики майже втричі (в порівнянні з наведеною вище статистикою щодо початку століття) може свідчити з одного боку про вдосконалення технічних можливостей запису великих колективів, а з іншого — відображати загальну прихильність радянської доктрини до монументальних форм мистецтва.

Галерея композиторів, чия творчість представлена у каталозі доволі широка — загалом це 111 авторів, з яких більше 70 були ще живі на момент складання каталогу і 94 — які працювали за часів радянського режиму. З них 52 (тобто майже половина) мають в доробку щонайменше один хоровий твір, виданий на грамплатівці. Найбільш «записуваними» композиторами за кількістю усіх виданих грамплатівок є: М. Лисенко (211 видань), І. Шамо (98), А. Кос-Анатольський (82), М. Леонтович (55), О. Білаш (53) та Є. Козак (52). За кількістю грамплатівок з хоровою музикою першість посідають М. Леонтович (55), Г. Верьовка (47), М. Лисенко (38), І. Шамо (30), А. Філіпенко (29). Розподіл композиторів за датами народження доволі строкатий

до 1900 року — представлено мало композиторів, проте кількісно виділяються М. Лисенко, М. Леонтович та Г. Верьовка, і більш рівномірний після — представлено багато композиторів, але з обмеженою кількістю видань (мал. 2). Уточнимо, що до обидвох статистик включено як оригінальні твори, так і обробки народних пісень.



Малюнок 2. Автори хорової музики за датами народження

Загальновідомо, що серед музики, яка популяризувалась в СРСР значне місце займали твори комуністичної тематики. За спогадами М. Кречка, комуністичні діячі вбачали за хоровим мистецтвом завдання «возвеличувати адміністративну систему, славити успіхи, яких не було», що позначалося на програмах тогочасних концертів, на яких хорова класика і народна пісня «були бідною Попелюшкою, якщо взагалі були» [15, с. 276].

Аналіз каталогу А. Железного свідчить про те, що пісні комуністичної тематики (сюди відносимо пісні про В. І. Леніна, Комуністичну партію та Комсомол, Червону армію та інші воєнізовані формуції СРСР, а також про знакові професії того часу — колгоспників, шахтарів) займали досить вагомe місце і в радянській дискографії. Загалом із 1662 представлених у каталозі записів щонайменше 133 було присвячені суто радянській тематиці, з яких 79 — виконувані хоровими колективами, 10 — капелою бандуристів, решта — камерно-вокальна музика та радянські опери. Таким чином загалом грамплатівки з радянсько-комуністичною музи-

кою становили близько 8% українського асортименту, і саме у хоровій музиці цей відсоток був найбільший – близько 15%, тобто майже шоста частина від усіх записаних хорових творів. Цей показник спонукає до висновку, що хорова музика в радянські часи більшою мірою залучалася для ідеологічного впливу, ніж камерно-вокальна чи інструментальна.

Серед авторів хорових творів радянсько-комуністичної тематики, представлених у радянській дискографії – Г. Верьовка (18 платівок), К. Данькевич (14), А. Філіпенко (12), Г. Жуковський (11), В. Верменич (9). Найбільш «популярним» став твір В. Верменича «Я славлю партію», перевиданий 7 разів, з яких 5 – у виконанні хору ім. Верьовки.

Показовим є ще одне спостереження – серед композиторів радянського часу більше 10 опублікованих хорових грамзаписів мають лише ті автори, що мали в своєму доробку бодай один твір комуністичної тематики. Уникнути комуністичних творів і при цьому мати значну кількість хорових записів вдалося лише В. Філіпенку (9), втім, імовірно, завдяки значному прорадянськмоу внеску його батька – А. Філіпенка. Це спостереження підтверджує загальновідому тезу про те, що твори комуністичної тематики в радянські часи були однією з необхідних умов успішної кар'єри композитора.

§ 4. Дискографія незалежної України

Вивчення дискографії незалежної України являє найбільшу трудність для дослідника через брак зведених каталогів звукозаписів. Інтернет-каталоги на кшталт міжнародного Discogs або українського «УМКА» охоплюють лише частину дискографії, а інтернет-сторінки хорових колективів далеко не завжди мають сторінку з описом дискографії, або ці сторінки є неповними. Зупинимось на цьому детальніше.

Сучасні українські інтернет-крамниці в цілому уникають включення хорової музики до своїх каталогів. Так, інтернет-крамниця «Умка» (<http://umka.com/ukr/catalogue/>) на момент підготовки цієї статті пропонує лише 6 компакт-дисків світської та 5 дисків церковної хорової музики із 1666 представлених в асортименті, інтернет-крамниця «CD-music» (<http://cdmusic.com.ua/>) 4 диски хорової музики із 386 позицій в категорії «українські виконавці», крамниця «Два меломани» (<https://dvamelomana.com.ua/>) – 5 хорових видань (з них 3 українські, усі – хор ім. Верьовки) із 1680 представлених в асортименті. Таким чином питома вага звукозаписів хорової музики, доступних в сучасних

українських інтернет-крамницях складає близько 1% і є на порядок нижчою, ніж була за часів СРСР та Російської імперії.

Кращі можливості вивчення надає каталог Discogs (<https://www.discogs.com/>) — найбільший міжнародний каталог звукозаписів. Детальне вивчення каталогу Discogs вартує окремого і ґрунтовного дослідження. В рамках цієї статті обмежимось лише викладенням найважливіших статистичних даних, що стосуються української хорової музики. Станом на 28 серпня 2022 згідно з відображуваною статистикою, сайт включає понад 64 млн видань, з яких близько 139 тисяч віднесено до категорії «доставка з України» («*Ships From: Ukraine*»), тобто близько 0,2% усього асортименту. Для порівняння — населення України станом на 2022 складає приблизно 0,5% від усього населення Землі, таким чином питома вага українських звукозаписів є приблизно удвічі меншою за питому вагу українського населення у світі. Разом з тим і ці цифри слід вважати перебільшеними. Детальніший аналіз категорії «доставка з України» Discogs показує, що до неї потрапляє значна кількість іноземної музики, виконуваної навіть не тільки українськими колективами, але й зарубіжними, натомість реальна кількість саме української музики (тобто музики, написаної українцями) є значно меншою, ніж заявлені 139 тисяч. Припускаємо, що відносно мала питома вага української музики в каталозі Discogs також є негативним наслідком нещодавнього колоніального минулого України.

Хорова музика (категорія «*Choral*») у каталозі Discogs включає 189 тис. записів, відтак її питома вага складає 0,3% усього асортименту, що на порядок нижче у порівнянні з показниками згаданих вище каталогів початку й середини ХХ століття. З них на Україну припадає 327 записів, тобто близько 0,2%, що корелює з результатами отриманими для музики всіх жанрів. Втім, і ці цифри, як було вже зазначено вище, слід вважати завищеними через недоліки категоріальної системи Discogs.

Більш інформативний результат вдається здобути через пошук звукозаписів за конкретним виконавцем. Здійснений нами пошук станом на 28 серпня 2022 дозволяє виділити декілька українських хорових колективів, чий доробок представлений найкраще:

- Народний хор ім. Г. Верьовки — 50, з яких 6 — після 1990 року;
- Капела «ДУМКА» — 45 (9);
- Камерний хор «Київ» — 22 (22);
- Закарпатський народний хор — 22 (2);
- Хорова капела «Трембіта» — 13 (1).

Спроба порівняння цього списку із дискографією відповідних хорових колективів, представленою на їх сайтах дає такі результати:

- Народний хор ім. Г. Верьовки — (дискографія відсутня);
- Капела «ДУМКА» — 13 (<https://www.dumkacapella.com.ua/uk/diskografiya>);
- Камерний хор «Київ» — 50 (<https://telegra.ph/DISKOGRAF%D0%86YA-KAMERNOGO-HORU-KIIV-10-01>);
- Закарпатський народний хор — (дискографія відсутня);
- Хорова капела «Трембіта» — (дискографія відсутня).

Таким чином, в одному із п'яти випадках констатуємо неповне представлення дискографії у базі даних Discogs (хор «Київ»), в одному — неповне представлення на офіційному сайті колективу (капела «ДУМКА») і в трьох — відсутність інформації про дискографію на сайтах хорових колективів. Такий результат спонукає до висновку, що українська звукозаписна культура переживає стан інформаційної дезінтеграції, подолання якого мало би стати актуальним завданням українських музикантів у найближчі роки.

Альтернативним і більш ефективним шляхом поширення музичних записів в останні роки є публікація записів на каналі YouTube та інших інтернет-сервісах, що дозволяють віддалений перегляд відео та прослуховування аудіо. Переваги такого методу для слухача очевидні — він отримує можливість ознайомитись із записом із будь-якої точки світу, де є доступ до мережі Інтернет. Цей шлях, щоправда, може розглядатися як не вигідний або недоцільний багатьма мистецькими колективами: розміщення матеріалів на каналах YouTube дозволяє їх авторам сподіватись на отримання прибутку лише при досягненні щонайменше кількох сотень тисяч переглядів.

Сегмент української музики на каналах YouTube протягом останніх 10 років переживає стрімкий розвиток. Втім, позиції українських хорових колективів виглядають доволі скромно. Так, у списку 50 найвідвідуваніших YouTube каналів українських музичних колективів, доступному у Вікіпедії, представлено лише один канал хорового колективу — «Veryovka» хору ім. Верьовки, що посідав 46-е місце в рейтингу і мав 21 300 підписників станом на 1 серпня 2022, що приблизно в 50 разів менше за відповідні показники лідерів рейтингу — каналів гуртів Kazka та Dzidzio (1 млн та 820 тис. підписників відповідно) [20].

Інші хорові колективи представлені в YouTube скромніше, що видно з наступної таблиці (табл. 1):

Таблиця 1

**Показники популярності YouTube каналів
українських хорових колективів**

Канал	Рік створення каналу	Кількість підписників	Сукупна кількість переглядів	Кількість відео
Народний хор ім. Верьовки (« <i>Veryovka</i> »)	2012	21,7 тис.	6,2 млн.	176
Капела бандуристів ім. Г. Майбороди	2015	10,7 тис.	2,3 млн.	121
Чоловіча хорова капела «Дударик» (Львів)	2010	2,48 тис.	557 тис.	176
Капела «ДУМКА» (« <i>Dumka Choir</i> »)	2011	1,25 тис.	243 тис.	74
Чоловіча хорова капела ім. Ревуцького (Київ)	2008	907	241 тис.	133
Хор «Гомін» (Київ)	2011	544	134 тис.	174
Дівочий хор «Вогник»	2014	667	127 тис.	94
Хор українського радіо ім. П. Майбороди	2014	405	88 тис.	164
Камерний хор «Київ»	2019	514	54,5 тис.	9
Черкаський народний хор	2018	383	40 тис.	7
Камерний хор «Хрещатик»	2020	354	40 тис.	23
Хорова капела «Почайна»	2020	221	15,8 тис.	169
Хорова капела «Дніпро»	2015	119	12,5 тис.	22
Хор «Moravski»	2020	87	8 тис.	17

Продовження табл. 1

Академічний хор ім. Борзнянського	2014	35	7 тис.	14
Закарпатський народний хор	2020	33	3 тис.	3

Додатково слід зазначити «автоматично згенерований» канал хору «Київ» «Kyiv Chamber Choir – тема», який має кращі показники, ніж офіційний – понад 228 тис. переглядів. Хоча «автоматично згенеровані» канали YouTube не є рідкістю для хорових колективів, хор «Київ» став єдиним українським хоровим колективом, що стикнувся з цією особливістю.

Відмітимо також найуспішніші YouTube-канали студентських хорів українських ЗВО, які дають підстави очікувати покращення ситуації в майбутньому (табл. 2):

Таблиця 2

Показники популярності YouTube каналів українських студентських хорових колективів

Канал	Рік створення	Кількість підписників	Сукупна кількість переглядів	Кількість відео
Хор Ніжинського коледжу ім. М. Заньковецької	2009	89	45,1 тис.	62
Хор Чернівецького коледжу ім. С. Воробкевича	2013	109	19,7 тис.	126
Український народний хор ім. Станіслава Павлюченка (КНУКіМ)	2021	194	17 тис.	22
Академічний хор «Аніма» (КНУКіМ)	2016	84	9,2 тис.	31
Студентський хор ОНМА ім. Нежданової	2021	45	3,6 тис.	58

Продовження табл. 2

Студентський хор НМАУ ім. П. І. Чайковського*	2013	48	9,7 тис.	22
Хор Дніпропетровської музичної академії ім. Глінки*	2017	81	4,5 тис.	11

Примітно, що хоча більшість українських колективів ведуть свої сторінки українською мовою, хорові колективи навчальних закладів, названих іменами російських композиторів (у таблиці відмічені зірочкою) станом на 29 серпня 2022 навіть в умовах російської агресії продовжують вести свої сторінки російською мовою.

Порівнюючи показники популярності українських YouTube каналів хорових колективів із каналами сольних виконавців, поп- та рок-гуртів, відзначимо, що ці показники виглядають скромно і демонструють тенденцію до зменшення питомої ваги хорового мистецтва у звукозаписах протягом останніх десятиліть, що, безумовно викликає нашу стурбованість.

У порівнянні із YouTube каналами закордонних хорових колективів, відвідуваність українських дещо поступається. Так, серед найбільш відвідуваних — Ансамбль імені А. В. Александрова (40 млн. переглядів сукупно), The Choir of King's College (39 млн.), BESY Choir (33 млн.), «Choral Scholars» Університету в Дубліні (29 млн.). В той же час навіть найпопулярніші світові канали хорового мистецтва поступаються за кількістю переглядів найпопулярнішим каналам сольних виконавців. Наприклад канал Джастіна Бібера має сукупно 28 млрд. переглядів, Eminem — 23 млрд., тобто майже в 1000 разів більше, ніж найпопулярніші канали хорових колективів.

Таким чином розрив у популярності хорових колективів і поп-виконавців є надзвичайно великим не на користь хоровому мистецтву, втім в Україні — дещо меншим, ніж у західних країнах. Ця обставина дозволяє аргументувати тезу про те, що в Україні хорове мистецтво зберігає більшу питому вагу, ніж у більшості країн світу.

Втім, низька, у порівнянні з поп-співаками, відвідуваність YouTube каналів стосується не тільки хорової, але і симфонічної музики. Відповідні показники симфонічних колективів співмірні аналогічним показникам хорових. Так, серед найпопулярніших

симфонічних каналів — «автоматично створені» канали Берлінського та Лондонського симфонічних оркестрів (33 та 29 млн. переглядів відповідно). Показники найпопулярніших каналів українських оркестрів виглядають ще скромнішими: Kyiv classic orchestra — 741 тис., Національний заслужений академічний симфонічний оркестр України (автоматично створений) — 403 тис.

§ 5. Особливості запису хорових колективів

Пошук оптимальних підходів до запису будь-якого музичного колективу як і будь-якого музичного твору зумовлений прагненням досягти максимальної якості звучання. Критерії якості фонограм, як відзначає В. Дьяченко, умовно поділяються на об'єктивні та суб'єктивні, проте об'єктивні «стосуються загалом технічної сторони професії, але на практиці вони підтверджуються суб'єктивними методами оцінки, що широко використовуються сьогодні в мистецьких технологіях та при кількісному підході затверджуються як об'єктивні стандарти» [6, с. 5].

Фінський звукорежисер Кірсі Ігалайнен у своїй дисертаційній роботі виділяє декілька критеріїв якісного хорового запису — критерії диригента, продюсера, звукорежисера, співаків, та слухачів. Диригенти, за свідченням Ігалайнена, воліють щоб звукозапис вийшов «дивовижним, дещо новаторським. І чимось таким, чого не робив ніхто раніше»; часто вони хочуть, щоб на запису хор звучав «так само, як вони чують його під час диригування, що створює певну проблему» [30, с. 4]. Продюсери більшою мірою відповідальні за цілісну картину, і їх задача — слідкувати за тим, щоб «кожний записуваний твір мав бодай один дубль, виконаний досконало» [30, с. 4]. Звукорежисери, за свідченням дослідника, меншою мірою відчувують деталі виконання, проте звертають більше уваги на акустику. Саме звукорежисер повинен пересвідчитись, що «готовий звукозапис не містить помилок, пропущених диригентом і продюсером» [30, с. 5]. Відмітним критерієм співаків дослідник називає небажання чути «хто саме співає і що; вони не хочуть чути жодних голосів окремо від інших, навіть якщо це голос соліста» [30, с. 6].

Першим етапом створення звукозапису К. Ігалайнен вважає планування, найбільш специфічною частиною якого є вибір приміщення для запису з належними акустичними умовами, зокрема, часом реверберації. Дослідник зазначає, що для хорової музики

оптимальний час реверберації — це компроміс між ясністю (що вимагає короткої реверберації), інтенсивністю звуку (що вимагає високого рівня реверберації) і відчуття живості (що вимагає довгої реверберації), і вважає що такий час зазвичай складає 2–3 секунди [30, с. 23]. Іншими етапами планування є визначення розстановки хору та підбір обладнання.

Одним з найбільш специфічних питань звукозапису хорових колективів є розстановка мікрофонів: «відстані мікрофонування, діаграми полярності, кут, інтервал і точкове мікрофонування впливають на характер записаного звуку» [25, с. 128]. К. Ігалайнен наводить три загальні підходи — записувати кожного співака окремо, записувати загальне звучання хору стереопарою мікрофонів та записувати чотири хорові партії окремо. Важливу роль відіграє відстань мікрофону від співаків — ближча відстань дає більш ясний звук, натомість далека — більш «каламутне і віддалене звучання» [30, с. 23]. Оптимальна відстань встановлюється шляхом експерименту. Нерідко окрім основної стереопари мікрофонів може бути застосована віддалена стереопара (на відстань до 10 м), що знімає «атмосферу залу» (*hall ambience*), а також окремі мікрофони для солістів або акомпануючих інструментів, якщо такі передбачені у записуваних творах.

Заключною фазою підготовки звукозапису є «пост-продакшн», або обробка записів, що головним чином зводиться до вибору кращих дублів та їх з'єднання. К. Ігалайнен називає цю роботу найбільш «рутинною» і «нудною» [30, с. 72], з чим, на основі власного досвіду, ми цілковито погоджуємось. Поширеною є практика, коли звукорежисери віддають керівникові хору усі дублі на попереднє прослуховування для вибору найкращих, відтак частина рутинної роботи перекладається на керівника хору.

§ 6. Синтез хорового звучання

Електронний синтез звуку має історію, що сягає щонайменше кінця XIX століття, коли з'явився перший електричний музичний інструмент — електрична дуга (1876), а певні спроби скористатися електрикою для механічних інструментів сягають середини XVIII століття. У 1950-х роках з появою перших синтезаторів Mark I і Mark II стають доступними цифрові технології для синтезу звуку.

На сучасному етапі з естетичної точки зору можна умовно виокремити два напрямки синтезу звуку — пошук нових звучань,

недоступних відомим акустичним інструментам, і імітація відомих акустичних інструментів, голосу, звуків природи або техногенного походження. Розвиток ранніх електромузичних інструментів здебільшого відбувався в контексті першої з окреслених тенденцій — пошуку нових звучань, що відбувався паралельно з розширенням тембральної палітри симфонічної музики, інструментарій якої розширювався головним чином за рахунок появи нових різновидів дерев'яних духових, але в окремих випадках — і за рахунок включення електромузичних інструментів [16].

Натомість вже у 1940-х роках П. Шеффер створює т.зв. «конкретну музику», що базується на попередньо записаних і скомпільованих звуках природного і техногенного походження. У 1963-х роках було сконструйовано мелотрон — перший електромузичний інструмент, покликаний відтворювати записані раніше на магнітну стрічку звуки музичних інструментів або хорового співу. Фактично з цього часу багатоманіття синтезаторів розвивається у двох протилежних але рівнозначущих напрямках — синтезу звуків, принципово недоступних акустичним інструментам та людському голосу, і синтезу звуків, що імітують звучання відомих акустичних інструментів і звучання голосу.

Можливості звукових синтезаторів суттєво розширились з появою цифрових технологій, які дозволяють програмувати тембр звука із більшою точністю і передбачуваністю, ніж аналогові, втім принципи цифрового звукового синтезу значною мірою унаслідували принципи аналогового, відтак, як і у випадку звукозапису, з естетичної точки зору навряд чи доцільно відмежовувати цифрові й аналогові технології.

Задача синтезу хорового співу натомість виявилася складнішою, ніж синтез інструментальних звуків, що пов'язано з двома важливими обставинами. По-перше хоровий спів пов'язаний із мовленням, яке передбачає використання великої кількості різних голосних та приголосних звуків, що змінюють один одного відповідно до літературного тексту, що співається. Відповідно, повноцінний синтез хорового співу має враховувати не тільки музичні звукові характеристики (звуквисотність, динаміка), але й вербальні — який саме склад припадає на ту чи іншу ноту. Друга обставина пов'язана з ансамблевою природою хорового співу — хорова звучність досягається лише під час співу не менше трьох виконавців для кожної з хорових партій.

Фактично на сьогоднішній день синтез хорового звучання з відносним успіхом вирішений лише наполовину — або враховано

вербальну складову і не враховано ансамблеву, або навпаки. В першому випадку фактично йдеться про синтез сольного співу, а в другому — про синтез хорового співу без слів.

Синтез сольного співу вперше був реалізований у 1961 році — історично першим вважається запис пісні «*Daisy Bell*», виконаний комп'ютером IBM 704 у 1961 році. Цей запис доступний для прослуховування в Інтернеті. Програма синтезу співу була розроблена фізиками Джоном Ларрі Келлі та Луї Герстманом, а акомпанемент до цієї пісні виконав інший комп'ютер тієї ж конструкції за допомогою програмного забезпечення, яке створив музикант-електронник Макс Вернон Мет'юз. Формально ця пісня була виконана у класичному стилі — класична функційна гармонія, гомофонно-гармонічна фактура, тридольний вальсовий метр, проте відчутно штучний вокал робить цей запис унікальною родзинкою сучасного мистецтва.

Подальший розвиток технік синтезу співу пов'язаний із винайденням у 1970 році методу кодування з лінійним предиктором (*Linear predictive coding*, LPC). Цей метод застосовується насамперед для аналізу мовлення та запису мовлення із великим коефіцієнтом стиснення даних, проте має значний вплив і на розвиток технік синтезу звуку [27].

Серед синтезаторів 1980-х–1990-х років, призначених для синтезу співу можна виділити декілька [32]:

- синтезатор *Mu(s)se/Rulsus* (1987), один із найвпливовіших синтезаторів, що дозволяв контролювати низку параметрів класичного співу, створювати власні проспівані фонемі, слова та фрази достатньо гарної якості, підтримував багатоголосся;

- синтезатор *Chant* (1985), орієнтований на досягнення реалістичності звучання, оснащений зручним для композиторів інтерфейсом;

- синтезатор *Spasm/Singer* (1993), оснащений контролем параметрів, пов'язаних із психологією та фізіологією співу (позиції язика, губ, форма голосового тракту і т.п.).

Усі згадані синтезатори були орієнтовані на класичні виконавські техніки, хоча окремі розробники намагались синтезувати й спів позаєвропейськими стилями.

Синтез хорового співу без слів вперше був реалізований на аналоговому синтезаторі *Logan Vocalist Analogue Choir Synthesizer* у 1979 році. Цей інструмент дозволяв синтезувати тенорову і сопранову хорові партії, а також сольну партію (тенор або сопрано) і пе-

редбачав можливість одночасного звучання до 6 нот. Налаштування інструменту дозволяли синтезувати звучання різних голосних, а також регулювати в реальному часі глибину та швидкість вібрато, досягаючи доволі натурального ефекту. Клавіатура передбачала можливість поділу таким чином, що виконавець мав можливість лівою рукою виконувати хорову партію, а правою – сольну [35].

Фактично саме в такому форматі – без вербальної складової, хоровий спів закріпився у списку тембрів стандарту General MIDI, що був опублікований 1991 року. Синтез співу в цьому списку зустрічається в кількох варіантах – це вокальне «о» (№ 53), вокальне «а» (№ 54) та «синтетичний голос» (*synth voice*, № 55) у групі «ансамблевих звуків», а також «хоральна педаль» (*choir pad*, № 92) у групі педальних синтетичних тембрів та «сольний голос» (*voice lead*, № 86) у групі сольних синтетичних тембрів. Фактично всі 5 тембрів імітують лише звучання голосних «а» або «о», в деяких інструментах вокальне «о» радше нагадує спів складу «ту», проте синтез співу з вокальним текстом, що передбачав би відтворення різних голосних і приголосних у стандарті General MIDI не передбачений.

Між тим слід зазначити, що й імітація ансамблевого звучання є технологічно складною задачею і не знайшла поки що досконалого вирішення. Хоча на перший погляд може видаватися, що ансамблеве звучання може зводитись до простої суми сольних голосів, вже в роботах вчених 1980-х років, М. Дольсона, С. Тенстрома та інших було показано, що питання є значно глибшим. Так, група шведських вчених на чолі з С. Тенстромом, використовуючи комп'ютер SYSISOFT, намагалися імітувати хорове звучання шляхом накладання п'яти копій звуку із розсіюванням по звуковисотності та реверберації [40]. Втім, вчені прийшли до висновку, що сама по собі амплітудна модуляція не може імітувати всі аспекти ансамблевого виконавства через те, що «точні обвідні звуковисотності хорового звуку є невлітими, особливо на високих частотах, де модуляція стає дуже швидкою, а обертони сусідніх звуків перекривають один одного» [26]. Більш витончені алгоритми синтезу передбачають трансформацію голосу шляхом введення стохастичних (випадкових) та детермінованих видозмін до вихідного сигналу. Ці техніки стали можливими із винайденням методу «Синхронного додавання та перекриття звуковисотностей» (*Pitch Synchronous Overlap and Add*, PSOLA), який дозволяє аналізувати мовлення і незалежно змінювати його звуковисотність, тривалість і форманти сигналу [38]. Технологія PSOLA була

використана для створення синтезованого хору в опері «КЕО» композитора П. Манурі (P. Manoury), який мав на меті не стільки замінити справжній хор, скільки досягти спеціального ефекту, недосяжного для звичайного хору [38]. Синтетичне хорове звучання створювалось із записів окремих голосів в кожному з регістрів, надалі для кожного з голосів створювалося декілька копій, які дещо відрізнялись у звуковисотному та часо-просторовому відношенні, причому просторова локалізація кожної з копій вираховувалась відповідно до систем просторового звуку, розроблених інститутом Ircam [37]. На жаль, записи цієї опери наразі недоступні в мережі Інтернет.

Вже на рубежі ХХ–ХХІ століть імітація безсловесного співу стала доступною практично на всіх сучасних синтезаторах, що підтримують стандарт General MIDI. В деяких інструментах список «хороподібних» тембрів дещо розширено. Наприклад, віртуальний семплер-синтезатор *Halion 6* містить 40 тембрів-заготовок, назва яких включає слово «*choir*», проте всі вони мають відчутне синтетичне забарвлення і не дозволяють озвучувати вербальний текст.

З іншого боку все більш переконливі результати дають електронні синтезатори мовлення. На сьогодні доступно багато програм синтезу мовлення, зокрема відмітимо україномовні сервіси *UkrVox* (вперше опублікований у 1994), *КіберМова Vymova* (2003), *Розмовлялька* (2004), *RHVoice Ukrainian* (2016), *Google WaveNet TTS Ukrainian* (2017), *Cerence/Nuance TTS Voice Lesya* (2018). Синтез мовлення включено і в деякі аудіоредактори, наприклад *Adobe Audition 2017* (і пізніші версії), проте ця програма використовує модулі Microsoft, серед яких українська відсутня (а найближчою до української є польська за умови використання відповідної транслітерації).

Згадані вище програми синтезу мовлення, однак, не враховують ключових вимог музичного виконавства — контролю звуковисотної та ритмічної сторони виконання. Що стосується програм, здатних синтезувати саме спів зі словами, а тим більше ансамблевий і хоровий спів — такі програми лишаються у сфері поодиноких експериментів та розробок, недоступних широкому колу користувачів.

Очевидно у читача може виникнути питання — для чого, з якою метою розробляються синтезатори, що імітують хорове звучання?

Розробники синтезаторів зазвичай не висвітлюють це питання. У випадку інструментальної імітації відповідь лежить в економічній площині — в багатьох випадках продюсерам дешевше заплатити аранжувальнику і звукорежисеру, ніж наймати колектив «живих»

музикантів, особливо якщо йдеться про великі оркестрові колективи. Естетичний результат може бути цілком задовільний у випадку поп-музики і музики для кінофільмів. Частково успішними з комерційної точки зору імовірно є технології, які дозволяють лише перетворити звучання камерного хору (20–25 осіб) на звучання великого хору (порядку 100 осіб). Авторів доводилось стикатися з подібним замовленням, що походило від китайської церкви неопротестантського напрямку, втім автору невідомо, чи вдалося замовнику досягти поставленої мети.

Іншим питанням, що напевно виникне у читача — якою мірою до розвитку технологій синтезу звука були залучені українські розробники? На жаль, на сьогоднішній день українці користуються виключно обладнанням та програмним забезпеченням іноземного походження. Відкриття студії електронної музики в Національній музичній академії України (1997) інтенсифікувало творчі пошуки українських композиторів у сфері електронної музики (особливо відзначимо творчість А. Загайкевич), втім до недавнього часу ці творчі пошуки охоплювали лише площину інструментальної, рідше — камерно-вокальної музики, окремі твори торкались сфери автентичного фольклору.

Першим і, ймовірно, поки що єдиним прикладом взаємодії українського хорового мистецтва та сучасних електронних засобів саме на рівні композиції став проєкт «Український Бекграунд» українського музиканта, випускника КНУКіМ Дмитра Гжибовецького. Цей проєкт включає електронні аранжування відомих хорових творів українських композиторів, виконані у стилі ембієнт. В цьому випадку не йдеться власне про синтез хорових звучань — використовуються різноманітні «повільні» суто електронні звучання, які створюють своєрідне просторове «атмосферне» звучання і, відтак, пропонують оригінальну інтерпретацію хорової класики.

§ 7. Віртуальні хори

Розвиток засобів комунікації через мережу Інтернет, зокрема можливості відеозв'язку між двома і більшою кількістю учасників став передумовою до появи нового музичного явища — «віртуального хору», тобто хору виконавців, які комунікують між собою віддалено, засобами Інтернет-комунікації. Гіпотетично віртуальний хор може об'єднувати необмежену кількість виконавців, при цьому фізично виконавці можуть знаходитись за тисячі кілометрів один

від одного. Більше того, віртуальний хор не обов'язково передбачає одночасне включення виконавців у процес — виконавці можуть записувати свої партії почергово, в цьому випадку зведення усіх голосів в єдине ціле виконується звукорежисером (або автором проєкту, який має відповідні технічні навички) після отримання усіх записів виконаних індивідуально.

Ідею віртуального хору вперше реалізував американський музикант Ерік Вітакер — володар премії Греммі, композитор, диригент [22]. Музикант залучав охочих до свого проєкту через мережу Інтернет. На своєму сайті він викладав докладні інструкції щодо виконання творів та відео із власним диригуванням. Охочі взяти участь у проєкті готували відеозаписи хорової партії запропонованого твору у власному виконанні, орієнтуючись на вказівки та диригування Е. Вітакера, та надсилали запис на вказану Е. Вітакером адресу. Після цього автор синхронізував отримані медіафайли в один відеофайл і публікував їх.

Впродовж 2010–2020 років Е. Вітакер реалізував 6 проєктів, збільшуючи кількість учасників від 185 в першому («Lux Aurumque») до 17,5 тисяч в останньому («Sing Gently»). Відповідно до статистики, в останньому проєкті взяли участь виконавці із 129 країн віком від 5 до 88 років. Усі хорові композиції були написані самим Е. Вітакером. YouTube канал віртуальних хорів Вітакера станом на серпень 2022 року зібрав 17 млн. переглядів, що перевищує показники будь-якого з українських хорів, проте поступається показникам найуспішніших хорів за її межами.

Відаючи належне непересічному таланту Еріка Вітакера, відзначимо, що загалом актуальність подібних експериментів до 2019 року на наш погляд була доволі сумнівною. З одного боку екрани комп'ютерів при поширеній роздільній здатності 1920x1080 не дозволили би одночасно якісно показати кілька тисяч хористів, з іншого — в акустичному відношенні навряд чи різниця між звукозаписом, до якого залучено кілька десятків хористів і кілька тисяч хористів була би помітною на слух. Ідея Е. Вітакера скоріше полягала не в естетичній, а соціально-філософській площині — йдеться про демонстрацію технологічних можливостей із зведення великого обсягу аудіо- та відеоматеріалу, демонстрації менеджерських можливостей із залучення до проєкту великої кількості учасників, і, можливо, філософську ідею єдності людства на безкраїх просторах нашої планети.

Ситуація кардинально змінилась на початку 2020 року із поширенням пандемії COVID-19, яка спонукала уряди багатьох

країн впровадити безпрецедентні карантинні заходи. У березні 2020 року до всесвітнього локдауну долучився і український уряд, запровадивши заборону публічних зібрань, яка поширювалась в тому числі й на сферу мистецької освіти та проведення концертів. В таких умовах зібрання хорових колективів на законних підставах унеможливлювались повністю. Окремі церковні хори, щоправда, знаходили можливість працювати напівлегально, але і така діяльність була пов'язана з ризиками, причому не стільки медичного, скільки адміністративно-правового характеру.

Неможливість легального існування хорових колективів у «живому» форматі фактично означала єдиний спосіб виживання — переведення у віртуальний формат. Рішенням органів державної влади віртуальний формат існування запроваджувався для більшості форм діяльності, в тому числі — освітньої, відтак створення «віртуальних» або «дистанційних» хорів із розряду «родзинок» одночасно перетворилось на єдиний «патичок-рятівничок» хористів.

Слід зазначити, що, на жаль, мистецька освіта у дистанційному форматі стикнулася з непереборною технічною складністю, яка залишилась майже непомітною для інших освітніх напрямів. Йдеться про неминучу затримку, що виникає під час комунікації за допомогою цифрових мереж. Раніше автором цих рядків було досліджено, що на практиці затримка складає приблизно 0,2–0,4 с, або одну восьму тривалість в темпі *Vivace*. Така затримка є критичною для ансамблевого музикування — при виконанні швидких творів, музиканти чутимуть одне одного із затримкою приблизно на одну вісімку. Більше того, у зворотному напрямку час передачі сигналу також становитиме 0,2 с. Відтак у разі, якщо музиканти грають дуєтом і вступатимуть по чергово, і другий музикант вступить в точності, орієнтуючись на першого, то першому музиканту здаватиметься, що другий запізниться вже на 0,4 с. Очевидно це змусить його в якийсь час зупинитися і почекати 0,4 с, аби відновити синхронність виконання. Натомість така поведінка першого музиканта стане неочікуваністю для другого, і врешті так само змусить його заради відновлення синхронності виконання зупинитися і почекати 0,4 с [2, с.70].

Зазначена прикра особливість повною мірою стосується хорового виконавства, і, можливо, навіть більше ніж камерно-інструментального — адже якщо в камерному ансамблі виконавці мусять слухати 1–3 партнерів, то в хоровому колективі — 10–30 і більше.

Тим не менш, практика віртуальних хорів стала повсюдною принаймні в українських освітніх закладах, і стала предметом дослідження в низці наукових статей. Станом на серпень 2022 доступні наукові статті, в яких розглядається створення «віртуальних хорів» у КНУКіМ [14], у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії [9], Сумському [8], Криворізькому [11] педагогічному університетах та ін. Даються стримано позитивні оцінки перспективам дистанційного виховання хористів, принаймні, висловлюються сподівання на те, що новітні технології можуть «спонукати до пошуку нових креативних рішень на шляху реалізації художньої ідеї» [13, с. 100], стануть «альтернативою здобуття якісної освіти майбутніми учителями музичного мистецтва» [11, с. 148], звертається увага і на те, що дистанційні технології дають змогу «об'єднувати у проєктах студентів різних інституцій і різних країн» [34, с. 85] тощо.

Дослідження віртуальних навчальних хорів зустрічаються і в іноземній літературі. Так, певний оптимізм висловлюють дослідники Близькосхідного університету на Кіпрі з приводу того, що «завдяки можливості практикуватися в будь-який час і будь-де студенти матимуть більше часу для розвитку своїх навичок у порівнянні з «живими» репетиціями, кількість яких завжди обмежена» [29]. Новозеландська дослідниця В. Дж. Керрі приходить до висновку щодо соціальної ролі віртуального хору, який, в умовах «заборони входить у простір учасників хору, все ж дозволяє отримати відчуття присутності із дому і насолоджуватись соціальними зв'язками віртуально» [33]. Дослідники з університету американського міста Ітака вважають, що «хорові музиканти могли б прийняти технології із надією дивитися в майбутнє розширення меж хорової музики та залучення ще більшої кількості людей до колективного співу» [31].

Разом з тим у багатьох дослідженнях висловлюється впевненість у тому, що віртуальні хори не зможуть замінити «живі» колективи. І, на нашу думку, технічні обмеження, насамперед, затримка звукового сигналу під час Інтернет-комунікації є основним запобіжником розповсюдження віртуальних хорів та можливого витіснення живих. Втім, чи покращаться перспективи віртуальних хорів, якщо технічні обмеження Інтернет-зв'язку будуть мінімізовані із розвитком технологій, а затримка сигналу, припустимо, скоротиться до сотих долей секунди? Відповідь на це питання виходить за межі мистецтвознавчої площини і лежить скоріше в соціально-психологічній — наскільки майбутні покоління із розвитком інформаційно-комунікаційних

технологій будуть готові відмовитися від живого спілкування на користь віртуального.

Висновки

Таким чином, підсумовуючи викладене можемо зазначити, що хорове мистецтво є найбільш обережним з-поміж інших різновидів музичного мистецтва у стосунку до інформаційних технологій. Сфера звукозапису охопила хорове мистецтво практично одночасно з камерно-вокальним та інструментальним, проте в останні десятиліття питома вага хорової музики у звукозаписах зменшилась як в Україні, так і в світі, до 1–2%. Сфера синтезу звуку та електронної музики впродовж ХХ – початку ХХІ століть хоча й досягла значних успіхів у відкритті нових тембрів та імітації акустичних музичних інструментів, поки що не знаходить естетично переконливих можливостей синтезу хорового звучання. Сфера інформаційно-комунікаційних технологій створила підґрунтя для появи хорового симулякру – «віртуальних хорів», які в умовах жорстких карантинних заходів, запроваджених урядами багатьох країн світу, включно з українським, стали єдиною можливою формою існування навчальних хорових колективів, проте виявилися неспроможними забезпечити виховання навичок ансамблевого музикування. Зазначене дає підстави розглядати хорове мистецтво як один із перспективних запобіжників тотальної технологізації та віртуалізації стилю життя в майбутньому.

Література

1. Белявіна Н. Д., Белявін В. Ф., Бондарець Н. Л., Дьяченко В. В. Основи звукорежисури : навч. посіб. / ред. Н. Д. Белявіна. Київ : НАКККіМ, 2011. Ч. 1. 84 с.
2. Бондаренко А. Дистанційна освіта музикантів-виконавців: проблеми та перспективи. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 3 (192). С. 69–72. DOI: <https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-3-69-72>
3. Бондаренко А. Проблематика використання українських перекладів вокальної класики в контексті сучасної культури. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 5. С. 49–52. DOI: <https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-3-69-72>
4. Гайденок І. А. Роль музичних комп'ютерних технологій у сучасній композиторській практиці : автореф. дис. ... канд.

мистецтвознавства : 17.00.03 / Харків. держ. ун-т мистецтв ім. І. П. Котляревського. Харків, 2005. 19 с.

5. Дьяченко В. В. Звук як фізичний процес і художня інформація. *Питання культурології*. 2008. Вип. 24. С. 186–192.

6. Дьяченко В. В. Мистецькі та естетичні категорії в звукорежисурі. *Мистецтвознавчі записки*. 2010. Вип. 9. С. 181–187.

7. Железный А. Наш друг – грампластинка. Киев : Муз. Україна, 1989. 339 с.

8. Карпенко Є., Крамська С. Вивчення хорового диригування в умовах дистанційної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 1 (105). С. 402–414.

9. Качуринець Л. Віртуальний хор як необхідний педагогічний досвід. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 34, т. 3. С. 211–218. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/34-3-33>

10. Кишакевич С. Проблеми та перспективи використання інформаційно-комунікативних технологій на уроках музичного мистецтва в школі. *Молодь і ринок*. 2015. № 5 (124). С. 29–33.

11. Кокарева Е. О. Особливості занять з хорового диригування в умовах дистанційного навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 204. С. 143–149. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-204-143-149>

12. Коробка Т. С. В ефірі хор українського радіо. Київ : Муз. Україна, 2015. 157 с.

13. Кречко Н. М. Інформаційно-комунікаційні дистанційні технології в музичній освітній практиці. *Вісник КНУКіМ. Серія: Мистецтвознавство*. 2021. Вип. 45. С. 100–106. DOI: <https://doi.org/10.31866/2410-1176.45.2021.247374>

14. Кречко Н. М. Онлайн-виступи хорових колективів: роль та значення в освітньому процесі. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 33, т. 2. С. 150–153. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/33-2.29>

15. Кречко Н. М. Хорова культура України 60–80-х рр. ХХ ст. Репертуар. Концертна діяльність. Вплив на сучасність. *Література та культура Полісся. Серія: Історичні науки*. 2015. Вип. 79. С. 274–280.

16. Куц Є. Електромузичний інструментарій як еволюційний фактор музичної культури : монографія. Київ : НАКККіМ, 2015. 160 с.

17. Максимюк С. З історії українського звукозапису та дискографії. Львів ; Вашингтон : Вид-во Укр. Католич. Ун-ту, 2003. 288 с.

18. Первая всеобщая перепись населения Российской Империи 1897 г. Распределение населения по родному языку, губерниям

и областям / под ред. Н. А. Тройницкого. Санкт-Петербург, 1905. Т. 2 : Общий свод по Империи результатов разработки данных Первой Всеобщей переписи населения, произведенной 28 января 1897 года. 417 с.

19. Погорілко В. Ф., Любива Т. Я. Інформація. *Енциклопедія Сучасної України* / редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ : Ін-т енциклопед. дослідж. НАН України, 2011. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=12485 (дата звернення: 30.08.2022).

20. Список найпопулярніших україномовних каналів на YouTube. *Вікіпедія*. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Список_найпопулярніших_україномовних_каналів_на_YouTube&oldid=36973576 (дата звернення: 30.08.2022).

21. Украинская музыка в грамзаписи : каталог / сост. А. Железный. Киев, 1981. 120 с.

22. Федченко О. «Віртуальні хори» Еріка Вітакера. *Музика*. 2018. 16 лип. URL: <http://mus.art.co.ua/virtualni-hory-erika-vajtekera/> (дата звернення: 30.08.2022).

23. Юферова Г. В. Музично-інформаційні технології: специфіка раннього етапу розвитку. *Мистецтвознавчі записки*. 2014. Вип. 26. С. 23–31.

24. Bernikov Yu. About this site. *Russian-records.com* : website. URL: <https://www.russian-records.com/about.php> (date of access: 30.08.2022).

25. Bartlett B., Bartlett J. Recording Music On Location, Capturing the Live Performance. London : Focal Press, 2007. 342 p.

26. Bonada J. Voice Solo to Unison Choir Transformation. *Proceedings of the 118th Audio Engineering Society Convention*, Barcelona, May 28–31, 2005. Barcelona, 2005. URL: https://www.academia.edu/19682869/Voice_Solo_to_Unison_Choir_Transformation (date of access: 30.08.2022).

27. Cook P. Singing Voice Synthesis: History, Current Work, and Future Directions. *Computer Music Journal*. 1996. Vol. 20, no. 3. P. 38–46.

28. Dolson M. A tracking phase vocoder and its use in the analysis of ensemble sounds : PhD thesis / California Institute of Technology. Pasadena, 1983. 129 p.

29. Eren H. C., Öztuğ E. K. The implementation of virtual choir recordings during distance learning. *Cypriot Journal of Educational Science*. 2020. Vol. 15, no. 5. P. 1117–1127. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i5.5159>

30. Ihalainen K. Methods of Choir Recording for an Audio Engineer : PhD dissertation / Tampere Polytechnic. Tampere, 2008. 102 p.
31. Galvan J., Clauhs M. The Virtual Choir as Collaboration. *Choral journal*. 2020. Vol. 61, no. 3. P. 8–18.
32. Georgaki A. Trends on the synthesis of the singing voice: technical problems and perspectives. *Proceedings of the International Computer Music Conference*, Miami, November 1–6, 2004. Ann Arbor : Michigan Publishing, 2004. URL: http://scholar.uoa.gr/sites/default/files/georgaki/files/19_2004-trends_on_the_synthesis_of_the_singing_voice_icmc.pdf (date of access: 30.08.2022).
33. Kerry V. J. «The Birth of the Virtual Choir»: Exploring the multimodal realisation of the Covid-19 liminal space in a YouTube virtual choir performance. *Multimodality & Society*. 2022. Vol. 2, iss. 2. P. 141–164. <https://doi.org/10.1177/26349795221086882>
34. Lebid Y., Sinelnikova V., Pistunova T., Tormakhova V., Popova A., Sinenko O. Organization of Qualitative Education of Music Students in the Conditions of Distance Education. *Postmodern Openings*. 2021. Vol. 12, no. 3, sup. 1. P. 76–93. <https://doi.org/10.18662/po/12.3Sup1/352>
35. Logan vocalist: Product description. *Soundgas* : website. URL: <https://soundgas.com/product/logan-vocalist/?wmc-currency=GBP> (date of access: 30.08.2022).
36. Petty C., Henry M. L. The Effects of Technology on the Sight-Reading Achievement of Beginning Choir Students. *Texas Music Education Research*. 2014. P. 23–28. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1102254> (date of access: 30.08.2022).
37. Rodet X. Synthesis and processing of the singing voice. *Proceedings of the 1st IEEE Benelux Workshop on Model based Processing and Coding of Audio (MPCA-2002)*, Leuven, Belgium, November 15, 2002. Leuven, 2002. P. 1–10.
38. Schnell N., Peeters G., Lemouton S., Manoury P., Rodet X. Synthesizing a choir in real-time using Pitch Synchronous Overlap Add (PSOLA). *Proceedings of the 2000 International Computer Music Conference*, Berlin, August 27 – September 1, 2000. Ann Arbor : Michigan Publishing, 2000. URL: <http://articles.ircam.fr/textes/Schnell00a/index.pdf> (date of access: 30.08.2022).
39. St Andrew's, Wells Street. *Archive of Recorded Church Music* : website. URL: <https://www.recordedchurchmusic.org/first-choir-to-record> (date of access: 30.08.2022).
40. Ternström S., Sundberg J., Friberg A. Synthesizing choir singing. *Journal of Voice*. 1988. Vol. 1, no. 4. P. 332–335.

1.2. ЗАГАЛЬНА ТА МУЗИЧНА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА (ДОСВІД РІЗНИХ КРАЇН)

Жанна Закрасняна

Вступ

За оцінками, 240 мільйонів дітей у всьому світі живуть з обмеженими можливостями [29]. Всі діти з обмеженими можливостями мають амбіції та мрії про своє майбутнє, тобто вони потребують якісної освіти та розвитку своїх навичок, повної реалізації свого потенціалу.

Але діти з обмеженими можливостями часто залишаються поза увагою політичного середовища, яке обмежує їх доступ до освіти та можливості участі у соціальному, економічному та політичному житті. Ці діти є одними з тих, хто з найбільшою ймовірністю залишиться поза увагою суспільства. Вони більш за всіх стикаються з постійними перешкодами на шляху до освіти, що виникають через дискримінацію, та регулярну неспроможність людей, які приймають рішення чи включити інвалідність в освітні програми на політичному рівні.

Тому діти з обмеженими можливостями часто позбавлені можливості брати участь у житті суспільства, у трудовій діяльності та у прийнятті рішень, які мають вплив на їх життя.

Практична реалізація інклюзивної освіти в багатьох випадках дуже варіюється між різними країнами і їх регіонами.

У статті розглядаються питання теоретичної та практичної реалізації загальної та музичної інклюзивної освіти, їх особливості на прикладі різних країн-лідерів у цій галузі (Фінляндії, Великобританії, Італії, Німеччини, Данії, Швеції, Канади), в аналізі теорій педагогічної психології, у висвітленні напряму музичної інклюзивної освіти. У статті розкриваються цілі музичної терапії як основного засобу когнітивного, біопсихосоціального розвитку дітей з інвалідністю, вплив на навчання та наслідки використання музики для адаптації дітей з обмеженими можливостями в інклюзивному освітньому середовищі. У статті представлено педагогічні погляди, принципи, підходи, концептуальні інструменти, рекомендації, за допомогою яких вчителі забезпечують розвиток у відносинах з дітьми з інвалідністю та впровадження політики рівності у музичній освіті.

§ 1. Шлях до інклюзії, роль музичної освіти, способи її навчання для дітей з різними типами вад, роль психології

Інклюзивна освіта — це найефективніший спосіб дати всім дітям справедливий шанс ходити до школи, навчатися та розвивати навички, необхідні для успішного життя. Інклюзивна освіта означає, що всі діти вчаться в одному класі, в одному навчальному закладі. Це означає реальні можливості навчання в групах, які традиційно були виключені — не лише для дітей з обмеженими можливостями, але й для тих, хто розмовляє мовами меншин. Інклюзивна освіта дозволяє дітям та різноманітним групам, будь-якого походження, розвиватися пліч-о-пліч. Інклюзія означає можливість дітей з особливими потребами повноцінно брати участь у всіх освітніх, робочих, відпочинкових та соціальних заходах, які складають сучасне життя. Принцип інклюзивної освіти є одним із ключових міжнародних принципів і базується на деклараціях і заявах ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та ООН.

Створення інклюзивної культури веде до створення безпечної спільноти, яка приймає та співпрацює, де поважають кожного і яка є основою для майбутніх досягнень усіх членів спільноти. Вона розвиває загальні інклюзивні цінності, які передаються всім співробітникам, учням та батькам.

Це свідчить про те, що на статус інклюзивної освіти вплинули загальновідомі факти, актуальні для будь-якої освіти, а також різні ідеології, з яких походять різні концепції та моделі. Необхідність підвищення інформованості та подолання негативного відношення є ключовим чинником для забезпечення інклюзивного навчання.

Одним із найважливіших постулатів в інклюзивній освіті є якісне планування навчання та адаптація вже наявної програми під усіх дітей. Це означає, що загальні плани викладання, які широко використовуються у звичайній освіті, можуть бути добре адаптовані для підтримки учнів з особливими потребами. ЮНЕСКО стверджує, що інклюзивна освіта — це інклюзивні навчальні програми, які повинні відповідати всім потребам учнів, включаючи когнітивний, емоційний, соціальний і творчий розвиток [29]. При цьому ключову роль займає вчитель, від якого очікується демонстрація універсальності, що включає, крім знань загальних педагогічних та психологічних правил, необхідні знання зі спеціальної педагогіки та психології, методики вивчення предметів та навички використання матеріалів.

Успішна інклюзивна освіта досягається через сприйняття, розуміння та увагу до відмінностей і різноманітності дітей, які можуть включати фізичні, когнітивні, академічні, соціальні та емоційні вади.

Організація освіти для дітей з обмеженими можливостями залишається суперечливим питанням у сучасному світі, що характеризується зміною концепцій та практичної сторони освіти для учнів з обмеженими можливостями, починаючи з мейнстрімінгу та закінчуючи інклюзією. Інклюзивна освіта, мейнстрімінг та інтеграція — всі ці поняття асоціюються зі здобуттям освіти учнями з обмеженими можливостями. Саме існування цих понять є доказом того, що педагоги не згодні з тим, що ці поняття є ідеальними для організації навчання учнів з обмеженими можливостями.

У міру того, як мова інклюзивної освіти еволюціонувала від мейнстрімінгу до інтеграції та інклюзії, так само змінювалася і практика. Мейнстрімінг передбачає фізичне розміщення учнів з обмеженими можливостями у звичайних навчальних закладах тільки тоді, коли вони можуть впоратися з традиційною навчальною програмою з певною допомогою. Інтеграція — це процес, у якому учні з обмеженими можливостями перебувають у спеціальному класі/групі, але у межах звичайного закладу освіти. Учні приєднуються до своїх «нормальних» однолітків поза класом тільки на перервах, під час спортивних заходів та гуртків, і це є соціальною інтеграцією. Учні приводять у звичайний заклад освіти лише з метою соціалізації, розвитку соціальних навичок. При такій практиці вступ учня з обмеженими можливостями до звичайного закладу освіти передбачає, що учні приходять до того ж закладу освіти, але з мінімальним ступенем спілкування з іншими учнями без обмежень. Інклюзивна освіта, з іншого боку, виникла з мейнстрімінгу та інтеграції в рамках філософії найменш стримуваного середовища. Дві концепції — мейнстрімінг та інтеграція — відійшли на другорядний план на користь інклюзивної освіти, яка вважається більш прогресивною та актуальною концепцією. Учні з обмеженими можливостями навчаються у звичайних навчальних класах під керівництвом вчителів звичайних класів, з відповідними помічниками та підтримкою у звичайних класах. З точки зору законодавства, моралі та ефективності, загальноосвітнє середовище зараз є найкращим місцем для дітей з обмеженими можливостями.

Більше ніж 20 років досліджень постійно демонструють, що включення дітей з обмеженими можливостями до загальноосвітніх класів

призводить до сприятливих результатів [10]. Позитивні результати були продемонстровані як для студентів з високим рівнем захворюваності, так і для студентів з низькими порушеннями. Визнання того, що інклюзія приносить користь дітям з обмеженими можливостями, так і без них, призвело до визначення необхідних методів навчання та навчальних планів, які призводять до покращення результатів навчання.

Переосмислення інклюзії з використанням універсального дизайну може перемістити ситуацію від відокремленості інклюзивної освіти до приналежності до загальної освіти. Переосмислення питання інклюзії з використанням термінології універсального дизайну може реально наблизити цю практику до загальної освіти.

Універсальний дизайн (англ. universal design) в освіті — це система, яка допомагає педагогам розробляти навчальний досвід, що відповідає потребам усіх учнів. Це допомагає вчителям перейти від універсального підходу до підходу, який адаптується до індивідуальних особливостей учнів. Універсальний дизайн втілює ідею про те, що вчителі повинні мати тверді цілі щодо учнів, використовуючи при цьому гнучкі засоби для досягнення цих цілей. В результаті цього створюється більше справедливих і захопливих уроків. По суті універсальний дизайн — це спосіб мислення, набір переконань, якими керуються викладач у своїй діяльності [28].

Досягнення універсального дизайну навчання керується принципом гуманності, доступності та соціалізації через адаптацію до навколишнього середовища, гнучкості програми, залучення досвідченого персоналу, впровадження ІКТ методів тощо.

Концепція універсального дизайну передбачає високі стандарти для всіх учнів і виступає в якості зразка для створення адаптивних цілей, методів, матеріалів та оцінювання, які враховують відмінності між учнями. Універсальний дизайн спрямований на зменшення перешкод у навчальному середовищі, щоб зробити уроки доступнішими для всіх учнів. Педагоги можуть почати з розгляду наявних у класі проблем, а потім розробити план навчання, який зменшує ці проблеми, надаючи учням різні способи доступу та участі в навчальній діяльності. Розглядаючи проблеми, вчителі можуть передбачити допоміжні послуги з самого початку, а не змінювати плани уроків постфактум, щоб задовольнити потреби учнів [27].

Застосовуючи цю концепцію, відповідальність переміщується з особистості на навчальну програму та її розробку. Переосмислення

питання інклюзії таким чином передбачає стійкий підхід до навчання, де різноманітність вважається нормою і має передбачатися в усіх аспектах навчання. «Інклюзія — це філософія, яка закликає школи, райони та спільноти вітати та цінувати кожну людину, незалежно від її відмінностей. Центральне місце у філософії інклюзії є переконання в тому, що кожна людина належить собі, різноманітність цінується, і ми всі можемо вчитися одне в одного» [24].

Інклюзивна освіта натрапляє на труднощі, пов'язаними з формуванням та реальними діями. Інклюзія передбачає право на освіту для всіх дітей. Цінності, пов'язані з інклюзією, пов'язані до ідеології інтеракціонізму (поєднанні кілька різних напрямків у суспільних науках) [1] і обертаються навколо спілкування, участі, демократизації, переваг, рівного доступу, якості, рівності та справедливості. Інклюзія передбачає спілкування та участь у культурних та навчальних програмах для всіх дітей.

Після Саламанської заяви в 1994 році більшість європейських країн визнали, що інклюзивна освіта є важливою необхідною умовою для забезпечення рівних прав на освіту для всіх осіб з різними особливими освітніми потребами.

Практичний стан інклюзивної освіти в багатьох країнах сильно різниться між навчальними закладами та навіть всередині них. У всіх країнах існує розрив між формуванням та реалізацією інклюзивної освіти. Однією з причин запровадження інклюзивної освіти став досвід інтеграції, як організаційного принципу, спеціальної освіти протягом 1960-х років [23]. Тоді інтеграція підтримувала розділення між звичайною та спеціальною освітою. Всупереч намірам, практика інтеграції не ліквідувала сегрегацію, маргіналізацію, дискримінацію у звичайних закладах освіти. Інтеграція значною мірою була реформою на системному рівні, оскільки вважалося само собою зрозумілим, що зміни в розподілі учнів впливають на процеси викладання та навчання в класі якнайкраще для інтегрованих учнів.

З огляду на досвід інтеграції у звичайних класах, де відсутність академічних переваг для «інтегрованих учнів» була однією з головних проблем, однією з головних цілей при зміні політики від інтеграції до інклюзії було забезпечення кращих академічних результатів для всіх учнів. Інклюзія приділяла більше уваги процесу викладання та навчання і мала спричинити педагогічні зміни, з якими інтеграція не впоралася. Такий перехід від інтеграції до інклюзії вперше відбувся у США у 1970-х роках після прийняття знаково-

го Закону «Про освіту для всіх дітей-інвалідів», який відкрив двері для всіх дітей з особливими потребами до отримання безплатної державної освіти та надав рівні можливості учням брати участь у повному переліку шкільних заходів [8].

Вузьке визначення інклюзії стосується лише спеціальної освіти. Переважні ідеальні теорії інклюзивної освіти стверджують, що учні з обмеженими можливостями мають право на повне членство у звичайних класах разом з дітьми з одного району в місцевих освітніх закладах. Там вони повинні мати доступ до диференційованої та індивідуальної підтримки, програм та оцінок.

Інклюзивна освіта означає спільне навчання всіх учнів у нормальному середовищі в освітньому класі, де всі вони отримують знання, що відповідають їхнім здібностям та інтересам. Інклюзія відкриває новий погляд на погану освітню успішність учнів. Інклюзія заперечує застаріле пояснення того, що низькі успіхи в освітньому закладі є результатом індивідуальних патологічних особливостей і слабкостей учнів. В інклюзивній освіті погляд є соціальним і взаємопов'язаним, що сама освітня система робить свій внесок у розвиток учнів. Сама освітня система робить свій внесок в академічні невдачі учнів.

Як альтернатива, інклюзивну освіту можна визначити не як повне членство в загальноосвітньому класі, а як найкраще місце для навчання. У цьому випадку користь стає вищою від спільноти при прийнятті рішення про місце навчання, що також може бути аргументом на користь збереження спеціальних шкіл у рамках інклюзивної ідеології.

З іншого боку, сперечання між інклюзією як можливістю навчатися та інклюзією як розміщенням у навчальних закладах для всіх є предметом дискусій. Це ілюструє неоднозначний характер багатогранної концепції інклюзії. Дилеми тут можуть полягати в тому, що учні з інвалідністю, які навчаються в загальноосвітніх закладах, мають менший доступ до спеціалізованих послуг, а також у тому, що роздільне навчання може призвести до ізоляції та девальвації.

Інклюзивне рішення полягає в тому, щоб зблизити ці дві ініціативи та об'єднати їх. Однак на практиці питання про місце навчання часто стає пріоритетним у порівнянні з питанням про те, як слід навчати учнів. Небезпека полягає в тому, що доступ та розміщення замінюють якість та користь. Це може бути можливою загрозою не лише інклюзивній теорії, а й інклюзивній практиці. Оскільки це стосується не лише осіб з обмеженими можливостями, існує ризик

того, що інтереси людей з інвалідністю можуть стати другорядними або навіть бути пропущеними під час переслідування інтересів інших меншин, наприклад, пов'язаних зі статтю чи соціальним класом. Таке формулювання в рамках ширшої освітньої політики звичайного навчання може заперечити та приховати інклюзію.

У рамках концепції освіти для всіх, деякі країни фактично прибрали з уваги проблему інвалідності та не змогли забезпечити освіту для учнів, що найбільше потребують [19]. Виходячи з принципів освіти для всіх та інклюзивної освіти, таку практику можна поставити під сумнів. З іншого боку, виходячи з одних і тих самих принципів та цінностей, неприпустимо не пропонувати однакові умови для навчання та розвитку всім дітям.

Для повного розуміння практики інклюзії необхідно зосередитися на важливості послідовності. Послідовність означає, що різні освітні системи та частини цих систем пов'язані та взаємопов'язані між собою в питаннях інклюзії.

Все частіше визнається, що зберігаючи паралельні ізольовані системи освіти для дітей з обмеженими можливостями, уряди уповільнюють природний перехід звичайних систем загальної освіти до справді інклюзивних систем для всіх — тим самим затримуючи повну соціально-економічну участь людей з обмеженими можливостями та реалізацію більш інклюзивних суспільств.

Тобто всі рівні освітніх систем та системного середовища повинні підтримувати та просувати ідеї та практичні методи інклюзивної освіти. Тоді різні частини та рівні підтримуватимуть один одного та будуть підвищувати шанси на досягнення поставлених цілей.

Освіта та психологія тісно пов'язані. Життєвий досвід, основою якого є соціальний та особистий досвід, формує досить широкі психологічні знання, які можуть спрямовувати та розуміти поведінку людини. Психологія має важливий внесок у розуміння, пояснення, прогнозування, контроль і розв'язання проблем дітей з особливими потребами. Справжній внесок психології полягає в процесі співпраці з іншими зацікавленими сторонами в дитячій біопсихосоціальній системі. Система включає дітей, сім'ю, громаду, педагогів і освітні системи, а також інших фахівців. У цьому випадку внесок психолога найбільш ефективний у багатогранній групі [34]. Групова співпраця сприятиме оптимальному впливу, щоб допомогти дітям з особливими потребами розвивати свої здібності або життєві навички у своєму фізичному, соціальному та духовному середовищі.

Психологія — наука про загальні закономірності розвитку й функціонування психіки та індивідуально-типологічних особливостей її прояву, наука про загальні закономірності взаємодії людини із навколишнім середовищем. Психологія вивчає усі явища, які пов'язані із психікою та діяльністю людини, та допомагає визначати особливості її поведінки [4]. Практика наголошує на соціальних, екологічних і біологічних факторах, які можуть впливати на те, як ми думаємо, поводимося та навчаємося. Коли мова заходить про навчальний аспект психології, за ці роки відбулися значні прориви в навчанні дітей з розладами поведінки та вадами.

Педагогічна психологія є підкатегорією в рамках психології. Вона зосереджується насамперед на тому, як люди навчаються, а також на проблемах і процесах, які впливають на освіту. Якщо ми можемо зрозуміти, як різні люди думають, засвоюють і зберігають інформацію, ми можемо налагодити загальний навчальний процес і покращити освітню систему. Для дітей з розладами, обмеженими можливостями чи проблемами розвитку концепції педагогічної психології можуть покращити їхній загальний досвід навчання.

Коріння педагогічної психології сягають часів Платона та Арістотеля, але саме Жан Піаже, швейцарський психолог, заснував деякі з найважливіших принципів психології та освіти. Найвідоміша робота Піаже про розвиток і освіту дитини почалася в 1920-х роках. Його теорія також ґрунтується на переконанні, що вчителі мають бути готовими, що дітей, які перебувають на певному етапі, не можна навчати поняттям більш просунутого етапу. Навіть якщо вчителі та вихователі представляють інформацію доречним і привабливим способом, учень все одно повинен запам'ятати те, що йому говорять [15]. Теорії Піаже сформулювали підхід до інклюзивної освіти в сучасну епоху. Він був піонером таких концепцій, як конструктивістська теорія та теорія когнітивного навчання.

Теорії психології можна розглядати як відправну точку для здійснення профілактики та втручання. Психологічні теорії — це системи ідей, які можуть пояснити певні аспекти людських думок, поведінки та емоцій [39]. Психологічна теорія може бути використана як основа для зусиль педагога змінити або вирішити поведінку дітей з особливими потребами.

Конструктивістська теорія стверджує, що діти можуть вчитися, лише спираючись на попередні знання. Ключовим принципом цієї теорії є кооперативне навчання, концепція, згідно з якою учням буде

легше розуміти інформацію та долати проблеми, якщо вони зможуть працювати в групах. Ось чому так важливо, щоб учні з усіма навчальними можливостями були розміщені в загальноосвітніх класах.

У школі, в більшості випадків шкільний психолог відповідатиме за прийняття принципів педагогічної психології та пошук шляхів їх реалізації в різних навчальних середовищах.

Шкільні психологи — це професіонали, навчені працювати безпосередньо з вчителями, родинами, учнями та дітьми різного віку. Вони можуть працювати з дітьми дошкільного віку, аж до підліткового віку та з усіма між ними. По суті, шкільний психолог може працювати з усім персоналом шкільної системи, щоб гарантувати, що кожен учень отримує позитивний освітній досвід.

Зазвичай шкільні психологи співпрацюють з батьками, вчителями та адміністрацією школи. Вони можуть надати розуміння концепцій навчання, поведінки дітей і потенційних соціальних проблем, які необхідно вирішити.

Психолог допоможе іншим людям зрозуміти розвиток дитини та те, як ці поняття втілюються в навчанні, поведінці та освіті. Психологічні концепції призвели до значних відкриттів у світі інклюзивної освіти. Немає універсального плану навчання для дітей з різними потребами у навчанні. Але шкільний психолог може допомогти батькам та вчителям вигадати унікальний спосіб роботи з конкретними дітьми з урахуванням їх індивідуальних потреб. Роль психології в інклюзивній освіті продовжує розвиватися. Психологи продовжують проводити дослідження та розробляти нові теорії, щоб покращити освітній досвід для всіх.

Музика — це мова, якою розмовляють люди різного віку, релігій, національностей. Музика, звичайно, більше, ніж розвага, і впливає на тіло безпосередньо через звукові коливання. Почувши певну мелодію, можна викликати ностальгічні моменти нашого життя, які повертають нас у більш щасливі чи сумні часи. У якомусь сенсі музика говорить голосніше, ніж будь-що інше. Вона здатна торкнутися будь-якої душі, зокрема й душу дітей з особливими потребами, і може стати наймовірним інструментом освіти та соціалізації дітей з особливими потребами.

Наші тіла складаються з багатьох ритмів — серця, дихальної системи, енергії нашого тіла, травної системи тощо. Ці вібрації призводять до чогось, що називається захопленням, коли наше тіло намагається синхронізуватися з темпом музики. Музика може впливати на

наше серцебиття, артеріальний тиск і частоту пульсу, а також зменшувати стрес, тривогу і навіть депресію. Той факт, що музика сильно впливає на тіло і розум, є основою для більшості музичної терапії.

«Музична терапія» — це контрольоване використання музики для гармонізації внутрішнього світу людини, під час якого терапевт допомагає людині досягти покращення здоров'я, фізичного, емоційного, інтелектуального, соціального і духовного стану» [2]. Музичний досвід може включати спів, гру на різних ударних і мелодичних інструментах і прослуховування музики. Музичні терапевти використовують силу музики, щоб викликати емоції, які можна використовувати для мотивації та зацікавленості пацієнтів.

Музика може бути використана для створення будь-якої кількості середовищ, у яких діти можуть пізнавати та розвиватися. Музика створює приємну атмосферу для навчання, виробництва та функціонування, а також відчуття щастя. Вчені доказали, що прослуховування класичної музики протягом 20 хвилин на день може модифікувати гени, які відповідають за роботу мозку та пам'ять. У ході дослідження учасники, що слухали класичну музику, мали більше шансів на позитивний ефект [33].

Творчість є потужним інструментом навчання, а оскільки музика наповнена творчою взаємодією, вона є ідеальним інструментом навчання для дітей з особливими потребами. Музична освіта відіграє важливу роль у вихованні цієї категорії дітей, тому перевага музичної освіти, як частини навчальної програми, полягає в різноманітності музичних жанрів. Музична освіта покликана допомогти дітям через слухання музики, через зорову стимуляцію, рух і танці, через стимуляцію та розвиток різних органів чуття зрозуміти та сприйняти музику різних жанрів та напрямлень.

Успішне включення в музичну освіту передбачає поступовість у методичних підходах та розвитку самостійності цих дітей, які по-своєму можуть зробити свій внесок у суспільство.

Музична освіта може надати студентам з особливими потребами підвищений рівень впевненості та самооцінки, може допомогти їм відчувати, що вони мають індивідуальну ідентичність, яка впливає на навколишній світ. Поки студенти з особливими потребами можуть відчувати страх перед конкурентним середовищем, залучення до музичної освіти може надати учням можливість пережити досягнення в неконкурентній ситуації, що призводить до почуття успіху, гордості та посилення самооцінки.

Студенти з обмеженими можливостями мають можливість брати участь у музичному досвіді на різних рівнях залучення. Педагогам-музикантам необхідно розуміти здібності учнів, а також сфери їх обмежень, щоб розробити ефективні стратегії допомоги успіху учнів.

Інклюзивні музичні педагоги розробляють творчі підходи, підтримують високі очікування своїх учнів і використовують принципи універсального дизайну для навчання для створення ефективних можливостей навчання для всіх. Кожен студент навчається по-різному, і він може отримати вигоду від різноманітних форматів навчання на вибір, гнучкого оцінювання та інструментів, які допомагають організувати нову інформацію та навички. Універсальний дизайн надає різноманітні стратегії та ресурси, які допоможуть задовольнити різноманітні навчальні потреби, покращити доступ до можливостей навчання та підвищити успішність студентів.

Три керівні принципи універсального дизайну:

- Забезпечити численні засоби представлення інформації — використовувати різні візуальні, аудіальні та інтуїтивні формати для представлення інформації.
- Забезпечити численні засоби вираження — створити для дітей різноманітні варіанти демонстрації знань та розуміння.
- Забезпечити численні засоби для залучення дітей до занять — розробка різноманітних мотивувальних, складних та відповідних до віку / розвитку музичних занять для підвищення ефективності навчання [26].

На відміну від традиційного навчання, яке може включати слухове або візуальне навчання, музика — це мультисенсорний досвід, який використовує тактильну систему, слухову систему та зорову систему дитини, щоб забезпечити відчуття всього тіла. Чим більше органів чуття можна залучити до процесу навчання, тим краще.

Викладачам необхідно розробити стратегії навчання, щоб враховувати широкий спектр когнітивних, поведінкових, комунікативних, фізичних і соціальних здібностей учнів. Багато дітей з обмеженими можливостями братимуть участь у заняттях на тих самих рівнях і тими самими способами, що й однолітки без обмежень, і їх слід заохочувати до цього.

Основні педагогічні підходи до музикантів з особливими потребами:

1. Уроки можуть бути довшими. Час відповіді повільнішим, тому вчитель повинен давати час на роздуми. Надайте час і простір своїм учням. Особливо тим, хто має серйозніші потреби.

2. Мотивація може стати в пригоді тим, хто демонструє складну поведінку.

3. Не бійтеся просити допомоги чи підтримки.

4. Будьте чіткі, тому що дітям і молодим людям з додатковими потребами потрібні прості, зрозумілі інструкції.

5. Не бійтеся проявляти творчість і фантазію.

6. Похвалу використовуйте ефективно. Іноді студентів слід хвалити.

7. Репертуар не повинен бути зв'язаними традиційними рамками. Урізноманітнюйте його за жанром і стилем.

8. Перерви для дітей з фізичними та емоційними обмеженнями можна робити під час занять.

9. Вчитель повинен бути гнучким, терплячим, наполегливим.

10. Не бійтеся імпровізувати.

11. Оцінювання повинно бути справедливим та індивідуальним.

12. Найголовніше полягає в тому, що кожна дитина різна.

Викладачу музики може бути важко пристосуватися до учнів, які погано контролюють рухові навички або недостатньо розвинені соціальні навички. У музичному класі вчителі можуть підібрати відповідну музику, змінювати партії учнів або змінювати завдання на виконання.

Інклюзивна освіта також сприяє соціальному розвитку студентів з обмеженими можливостями, оскільки вони оточені різними студентами та мають більше можливостей знайти друзів. На відміну від основних предметів або інших дисциплін, де студенти працюють поодиночку, музичний клас є місцем для співпраці, що означає, що студенти мають працювати разом і приймати один одного.

Виховання співака-артиста, з обмеженими можливостями, у сучасних реаліях — завдання не з легких. Навички, необхідні для того, щоб стати професіоналом, включають різні аспекти підготовки студента: володіння вокальною технікою, орієнтація в музичних стилях, володіння музичним інструментом, вміння себе розспівати, співати та налаштуватись на сольний спів чи спів у вокальних ансамблях, хорі, бути музично грамотним. Всі вимоги до студента повинні відповідати національним та глобальним потребам світового мистецтва.

Підходячи до головного питання — взаємодії викладача та студента з особливими можливостями, слід звернути увагу на особистість співака, його природні здібності, психотип його особливості та вади. Варто зазначити, що взаємодія між викладачем та студентом у процесі індивідуальних занять має незаперечно важливу роль. Відносини між студентом та викладачем мають надзвичайно тісний зв'язок. Тому коли

такий зв'язок встановлюється, це є гарантією успіху на уроках з особливими дітьми. Розрив відносин несе психологічну травму для обох учасників спілкування та навчального процесу. Відсутність взаємодії на індивідуальних заняттях між педагогом та учнем може призвести до руйнування і навіть захворювання голосового апарату студента.

Не менш важливої частиною взаємодії викладача та студента є допомога з визначенням фаху студента. В статті Н. Кречко та О. Ряжко зазначено: «порівнявши свої можливості з означеними критеріями, співак може найбільш влучно визначити свій фах та реалізовувати вокальну кар'єру саме на найбільш комплементарних для себе ролях, не побоюючись нашкодити власному голосу. Роль викладача на цьому шляху може стати вирішальною, бо авторитет наставника, його досвід, "професійне вухо" та "професійний погляд" є тим джерелом об'єктивного бачення, що спрямовує професійне становлення молодого артиста. Дуже важливо, щоб педагог був обізнаним в сучасних тенденціях світового музичного оперного мистецтва, шукав індивідуалізовані методичні підходи до молодого співака в процесі навчання, чуйно прислухався до тембральних фарб голосу в прогресії становлення, бачив перспективи сценічного амплуа майбутнього артиста» [3].

Стимулювання творчої взаємодії викладача та студента в процесі музичної діяльності — є одним із завдань встановлення творчого контакту. Досягнення поєднання, та розуміння психотипу студента, стає завданням номер один.

Заняття з навчання студента з особливими потребами (зір) в академічному вокалі можуть проходити за таким планом:

1. Важливу роль, перед початком уроку, грає настрої та психофізичний стан студента. Спів, як ніяка інша музична спеціальність, залежить від гарних думок, спокою, гарного сну, їжі, настрою.

2. Приміщення, в якому буде проходити заняття повинно бути комфортним для занять, з гарно налаштованим музичним інструментом, достатньо великим за площею та добре провітраним кабінетом.

3. Особливо важливим є тактильний контакт зі студентом, який не бачить, наприклад, коли студент заходить до класу, краще за все протягнути йому свою руку, сказати щось приємне, допомогти сісти, роздягнутися, дістати ноти.

4. Для студента з вокалу важливу роль, також на уроці, грає дзеркало, яке допомагає слідкувати за собою під час співу. Але коли студент не бачить, то цим помічником, дзеркалом повинен стати сам викладач. Викладач може та повинен перевірити як студент

стоїть, відкриває рот при співі, як поставлені у нього ноги й руки, чи не перекошене положення його шиї, голови. Якщо тіло відчуває «зжатиість», то треба допомогти студенту зробити пару простих рухів (потягтись, покрутити руками, плечима).

5. Зосередитись на спокійному диханні допоможе психологічний спокій студента. Коли студент буде знаходитись в спокійному стані, можна на своєму прикладі показати, як Ви дихаєте та перевірити у студента правильний вдих та видих. Такий тактильний контакт та контроль дихання завжди заспокоює та дає можливість провести урок.

6. Розспівки — це обов'язкові вправи, для розігріву голосу, на початку уроку. Спочатку зробіть кілька вправ на одній ноті, потім студента розспівуйте по секунді, по терції та в діапазоні квінти. Особливо ретельно треба проконтролювати щелепу студента, як відкривається у нього рот під час співу, коли розспівуються голосні, чи зафіксовано в цей час дихання. Пам'ятаємо, що такий студент не може себе бачити, тому викладач контролює все. Весь цикл розспівки повинен займати 15–20 хвилин, а між вправами можна робити маленькі паузи відпочинку.

7. Вивчення творів та напрацювання репертуару краще вибудовувати від простих до складніших творів. Почати урок краще з вокалізу. У випадку, коли є проблема з зором твори запам'ятовуються на слух. Концертмейстер класу грає мелодію, потім студент разом з концертмейстером, який грає вокальну лінію, запам'ятовує мелодію і починає співати.

8. Батьки теж грають велику роль в процесі навчання дитини з особливими потребами. Їх присутність в класі, на уроці вокалу, та допомога у вивченні та перевірці текстів, допомагає швидко та якісно вивчити нові музичні твори.

9. Урок вокалу проходить 30–40 хвилин, в кінці уроку можна дати ще одну маленьку вправу, в першій октаві, щоб «заспокоїти» голос. Потім 15–20 хвилин дайте студенту відпочити в приміщенні.

Багато методів інклюзії впроваджуються щодня в академічних аудиторіях, які стверджують, що найефективніше, щоб усі учні працювали разом в одному класі [17]. Це тому, що всі аспекти середовища дитини впливають на його освіту. Коли вчителі встановлюють високі стандарти, учні, з обмеженими можливостями та без них, часто приймають виклик і перевершують очікування. Сучасні практики включення в загальну освіту також можна застосувати до музичної освіти. Загальні

музичні заняття тісніше збігаються з академічними заняттями й часто можуть використовувати подібні методи залучення, але викладачу може бути важко збалансувати потреби виконавського ансамблю з потребами певних студентів з обмеженими можливостями.

Музичні педагоги, які бажають досліджувати, співпрацювати з педагогами інклюзивної освіти та допоміжним персоналом, а також пробувати творчі ідеї, можуть надати студентам із багатьма вадами якісне спілкування, не жертвуючи рівнем підготовки музичного класу. Фактично, багато пристосувань, які дозволяють студентам з обмеженими можливостями мати доступ до занять музичного ансамблю, також приносять користь студентам без обмежених можливостей у музичній групі.

Керівники хору можуть записувати різні партії окремо та роздавати їх учням, які мають проблеми зі слухом, щоб вони могли практикуватися поза уроками. Студенти з порушеннями зору можуть використовувати ноти, написані великим шрифтом і шрифтом Брайля, включно з нотним шрифтом Брайля, щоб успішно вивчати музику. Необхідність спілкування між усіма учасниками хору в процесі навчання, студентів з обмеженими можливостями, є невіддільним фактором роботи в хорі.

Нині не просто відчувається брак нот, записаних шрифтом Брайля, але можливість по ньому займатися дуже низька. Не в кожному навчальному закладі є подібні партитури та клавіри, це створює низку труднощів для реалізації повноцінної інклюзивної освіти. Слід зазначити, що в останні роки з'явилося багато засобів для створення нот по цій системі, пов'язаних із програмами, здатними переводити цифровий текст у ноти, але не вистачає принтерів, які можуть надрукувати такий текст. Сучасні комп'ютерні програми дозволяють переводити цифровий (або навіть просканований) нотний текст у тактильний нотопис, а також дають можливість надрукувати ноти за допомогою брайлівського принтера або вивести їх на спеціальний пристрій — брайлівський дисплей. Якщо раніше рідкісні ноти доводилося замовляти, то тепер кордони використання Брайля в музичній освіті розширюються, і за ідеальних умов будь-який користувач, що має персональний комп'ютер та дисплей Брайля, може отримати доступ до величезної кількості творів в інтернеті. Варто відзначити, що існують електронні бібліотеки, що містять нотації, засновані на системі Брайля, але в них немає великої різноманітності творів, які здебільшого обмежені класичною музикою, більш того, найчастіше камерними жанрами — романсами, піснями, невеликими п'єсами. Навіть за наявності доступу до таких баз даних

не кожен студент з особливостями зорового розвитку може отримати необхідний нотний текст. Адже такі принтери для друку за системою Брайля досить рідкісні та мають надзвичайно високу вартість, що унеможливує їх придбання для індивідуального користування [6].

Завдяки спілкуванню, методом проб і помилок можна розробити найкращі стратегії навчання для всіх студентів хору чи оркестрів. Керівникам оркестру можуть допомогти адаптації струнних інструментів до індивідуальних потреб студента. Наприклад, якщо інвалідність учня не дозволяє правильно тримати інструмент, то можна використовувати електронні інструменти: планшет із відповідним програмним забезпеченням може допомогти учням з обмеженими моторними навичками для створення відповідних музичних звуків.

Натягування струн у зворотному порядку може бути відповідним пристосуванням для учнів із фізичними вадами лівої руки. Зворотний порядок дозволяє грати смичком лівою рукою, а пальцями — правою. Струнні інструменти також є хорошим вибором для студентів, які страждають на такі захворювання, як кістозний фіброз, вовчє піднебіння або будь-які порушення дихання [18].

Різноманітність музичних інструментів робить оркестр позитивним домом для багатьох студентів з різними вадами. Грати на мідних духових інструментах може бути складно для студентів з вадами слуху, тому що гравці повинні розрізняти обертони, щоб грати мелодії. Проте учням з певними когнітивними або моторними порушеннями легше брати мідні духові інструменти, ніж дерев'яні духові чи струнні, оскільки мідні духові інструменти вимагають порівняно невеликої координації рук [18].

Дерев'яні духові інструменти, особливо інструменти з язичками, здаються кращим вибором для студентів із проблемами слуху, оскільки гравці можуть відчувати вібрацію тростини крізь зуби на мундштуці. Відчуття вібрацій може імітувати слух і допомогти учням успішно грати на інструменті. Однак учням, яким бракує дрібної моторики, важче грати на дерев'яних духових інструментах через незалежність і швидкість, необхідних для пальців [18].

§ 2. Досвід різних країн у сфері загальної та музичної інклюзивної освіти

Більшість європейських країн висловлюють намір реалізувати інклюзивну освіту відповідно до передових визначень. Проте

результати її впровадження на практиці зовсім не переконливі. У всіх країнах існує розрив між формуванням та реалізацією інклюзивної освіти [13]. Зміни відбуваються повільно. Результати дослідження Н. Нарожної та ін. показують одну з причин повільності змін: «Педагогічні інновації, якими б привабливими та складними вони не були, не можуть бути освоєні без належного управління та організації інноваційних процесів. Ініціатори інновацій неминуче стикаються з проблемами, що породжуються нововведеннями, та змушені шукати шляхи їх вирішення. Впровадження нових форм, методів, педагогічних технологій потребує розуміння того, як впроваджувати, освоювати та супроводжувати ці інновації» [25].

У деяких країнах освіта для учнів з обмеженими можливостями все ще недостатньо розвинена та низької якості. Є країни, які розуміють інклюзивну освіту лише як освіту для студентів-інвалідів. Інклюзивна освіта може означати надання освітніх можливостей для дітей з обмеженими можливостями, навіть у спеціальних школах зі спеціалізованими вчителями, відокремлених від загальної системи освіти.

Інклюзивна освіта — не єдине прагнення в сучасних освітніх реформах. У реальному житті освітня політика поєднує інклюзивні ініціативи з іншими реформами. Різні ініціативи можуть конкурувати та конфліктувати одна з одною, і в цьому випадку порушувати інклюзивні амбіції та практики.

Відмова від встановлених традицій і систем передбачає повну зміну освітньої політики і практики. Позитивний вплив на всіх учнів, принаймні для досягнення ширшого визначення інклюзії, вимагає глибоких змін в освітній структурі та мисленні.

Фінляндія — маленька нація, яка використовує потенціал кожного та прагне дати можливість навчатися музики дітям усіх соціальних верств і походження. Мета соціальної рівності проявляється в тому, як викладання здійснюється в музичних закладах та за їх межами. Всупереч тому, що викладання музики ґрунтується на традиціях західної класичної музики, воно значно розширене, включає різні жанри та охоплює сучасні, орієнтовані на дитину підходи.

Фінська освіта ставить учнів у центр навчання та фокусується на актуальності кожного освітнього досвіду. Фінські освітні заклади — це навчальні спільноти, де особлива увага приділяється участі та згуртованості, а система освіти відома тим, що в ній немає безвихідних ситуацій:

- Програми підготовки вчителів музики є суворими, всебічними та узгодженими по всій країні.

- Щоб викладати в школах, вчителі повинні здобути ступінь магістра.
- Програми підготовки вчителів, незалежно від спеціалізації, включають обов'язковий курс вільного акомпанування.
- Викладачі використовують практику, засновану на дослідженні та часто самі проводять дослідження.
- По всій країні існують музичні школи, які підтримує держава.
- Вчителям довіряють і вони мають повну свободу дій, тому кожен вчитель коригує свою навчальну програму на основі потреб дитини.
- Акцент на «навчання для того, щоб навчатися»: самооцінка спрямована на підтримку та керівництво процесом навчання [12].
- Включення до навчального плану традиційної народної, нетрадиційної та сучасної музики.
- Довіра до учнів. Уроки розробляються на основі інтересів та сильних сторін учнів. Це зображується у виборі інструментів та індивідуальних ансамблів/груп.
- Усі учні грають на якомусь інструменті: пізнають нове під час гри, співу та композиції.
- Невдачі приймаються, це спосіб навчання.
- Викладання і навчання є динамічними процесами. Навчання може стати безладним, і це цілком нормально!

Багато в чому фінська освітня система є інклюзивною за своєю природою. Система освіти Фінляндії базується на рівності, справедливості навчання та принципі інклюзії.

Найважливіша мета освіти — всіяко підтримувати ріст і розвиток унікальної особистості. Крім того, головна мета освіти — гарантувати кожному найкраще навчання, незалежно від віку, місця проживання, матеріального стану, статі та рідної мови [36]. Освіта вважається основним правом усіх громадян. Закони гарантують кожному, хто проживає у Фінляндії, а не лише фінським громадянам, є право на безплатну базову освіту.

Навчання розглядається як індивідуальний і спільний процес накопичення знань і навичок, як цілеспрямоване навчання в різноманітних ситуаціях: самостійна робота, під керівництвом викладача, у взаємодії з викладачем і однолітками. Крім набуття нових знань і навичок, необхідно засвоїти навички навчання та роботи, які слугуватимуть інструментами навчання протягом усього життя.

Попри те, що загальні принципи навчання однакові для всіх, навчання залежить від попередньо сформованих знань дитини, його мотивації, а також навчальних і трудових звичок. Навчан-

ня, яке відбувається через інтерактивну співпрацю, сприяє індивідуальному навчанню. У всіх своїх формах навчання є активним і цілеспрямованим процесом, який включає самостійне або колективне розв'язання проблем.

Фінська програма з музики слідує тенденції зосередження уваги на музичному досвіді. Вона заохочує спів, гру на інструментах, розвиток навичок, твір та імпровізацію, активне слухання та спостереження за звуковим середовищем та музикою.

В програмі сказано: «Учні будуть: брати участь у груповому співі та вміти співати, дотримуючись мелодійної лінії та дотримуючись правильного ритму; опановувати, індивідуально, базову техніку гри на якомусь інструменті ритму, мелодії чи гармонії, щоб вміти грати в ансамблі; вміти слухати музику та робити спостереження про неї, а також подавати обґрунтовані думки про те, що вони почули; вміти слухати як свою власну музику, так і музику, створену іншими, щоб вміти створювати музику разом з іншими; розпізнавати та вміти розрізняти різні жанри музики та музику різних епох та культур; знати найбільш значущі твори фінської музики та музичного життя; вміти використовувати музичні поняття у поєднанні зі створенням та прослуховуванням музики; знати, як використовувати елементи музики як будівельний матеріал при розробці та реалізації своїх музичних ідей та думок» [21].

За своєю суттю навчальний процес є значною мірою інклюзивним. Закон про освіту Фінляндії говорить, що кожен учень має право на підтримку в навчанні та особистісному розвитку [22]. Кожен учень має право на здобуття освіти для дітей з особливими потребами та, за необхідності, на соціальну підтримку. Хороша якість освіти та підтримки — найкращий спосіб запобігти необхідності особливої підтримки. Пошук балансу між високою академічною успішністю та добробутом учнів — одне з найважливіших питань.

Інклюзія стає помітною рисою освітньої політики Великобританії та програм покращення шкіл. Термін «інклюзія» у Великобританії стосується всіх дітей, які досягають успіхів і беруть участь, всупереч проблемам, пов'язані з бідністю, класом, расою, релігією, мовною та культурною спадщиною чи статтю. Інклюзія в освіті стосується практик, які дозволяють усім учням досягати успіхів і брати участь, наперекір труднощам. Інклюзивний навчальний план має бути гнучким, щоб викладання та навчання можна було адаптувати відповідно до потреб та інтересів усіх учнів. Багато навчальних програм базуються на тому, що всі діти навчаються однакових речей, однаковим способом,

в той самий час, використовуючи однакові методи. Бути гнучким — це важка робота, особливо в поточній системі навчальної освіти.

Законодавство Великобританії забороняє дискримінацію в освіті та підтримує інклюзивну освіту. Велика Британія зобов'язана забезпечити інклюзивну освіту для всіх дітей відповідно до міжнародного права прав людини.

Близько 1,4 мільйона учнів англійських шкіл мають особливу освітню потребу (SEN) [32].

Термін «особливі освітні потреби» (SEN) був введений в законодавство в 1983 році в Англії. Сенс цього терміну полягав у тому, щоб не зосереджуватися на труднощах чи недоліках, а на тому, що потрібно: забезпеченні якісного навчання для всіх. SEN стосується того, що необхідно для підтримки навчання та розвитку, включаючи навчання, приміщення, матеріали та підтримку. Це впливовий термін, який зараз широко поширений на міжнародному рівні.

Остання з глобальних змін щодо учнів з особливою освітньою потребою та інвалідністю (SEND) була внесена у 2014 році, як «Кодекс практики SEND» [30], який покладає на вчителів підвищену відповідальність за навчальні результати своїх учнів.

Кодекс практики встановлює чіткий персоналізований шлях для дітей, які мають додаткові потреби. Він чітко зосереджений на забезпеченні потреб переважної більшості дітей, які можна задовольнити в рамках звичайних медичних закладів без будь-яких тривалих процесів оцінювання. Він покладає юридичний обов'язок на місцеву владу та школи бути прозорими щодо пропозиції послуг, які вони можуть надавати дітям за допомогою SEND.

Зокрема, вчителі в Великобританії повинні:

- Знати, коли і як правильно диференціювати, використовуючи підходи, які дозволяють ефективно навчати учнів.
- Мати надійне розуміння того, як цілий ряд факторів може перешкоджати здатності учнів навчатися, і як найкраще їх подолати.
- Демонструвати обізнаність щодо фізичного, соціального та інтелектуального розвитку дітей і знати, як адаптувати викладання для підтримки навчання учнів на різних етапах розвитку.
- Мати чітке уявлення про потреби всіх учнів, у тому числі з особливими освітніми потребами [27].

Музична освіта в Англії характеризується двома основними підходами до викладання та навчання. Це уроки загального музичного мистецтва в школах, і спеціальні уроки інструментальної музики.

Підготовка музикантів у XXI столітті вимагає розробки спеціальної стратегії для забезпечення успіху випускників: навчальні заклади прагнуть, щоб студенти досягли високого освітнього рівня, надаючи випускникам універсальні, інноваційні знання, професійні навички, які дозволяють їм виживати у постійно змінюваному, діджиталізованому, конкурентоспроможному світовому середовищі.

Лютий є національним місяцем інклюзивної освіти в Канаді. У багатьох провінціях і територіях Канади лише наприкінці 1970-х—1980-х років освітня політика почала змінюватися, щоб дозволити «інтегрувати» учнів з обмеженими можливостями в загальноосвітнє середовище. До цього моменту політика або мовчала, або дозволяла виключення студентів з обмеженими можливостями із загального освітнього середовища. Студенти з обмеженими можливостями здебільшого здобували освіту через «спеціальну освіту» та окремі класи чи школи.

Приклад штату Нью-Брансвіка (Канада) дозволяє розглянути політику щодо інклюзивної освіти. Політика № 322, створена у 2013 році, є юридично обов'язковою політикою, яка спрямована на те, щоб усі школи в системі державної освіти штату Нью-Брансвіка були інклюзивними, і визнає, що інклюзивна освіта є основою для забезпечення інклюзивного суспільства [14].

Політика № 322 не пов'язана з обмеженими можливостями — вона визнає, що інклюзія приносить користь усім студентам, а не лише студентам з обмеженими можливостями. Ключовим аспектом Політики № 322 є те, що вона забороняє окреме навчання учнів з обмеженими можливостями.

На музичних факультетах в Канаді, студенти музичної освіти з відзнакою проходять як практичну, так і філософську підготовку до своєї викладацької кар'єри перед прийняттям і зарахуванням їх на педагогічний факультет. Ці студенти часто повертаються на відділи музичної освіти, щоб продовжити роботу після викладання музики в державних або приватних школах [38].

Вчителі музики регулярно навчають дітей з особливими потребами в автономних, а також інтегрованих або інклюзивних класах.

Музичні терапевти проходять спеціальну підготовку з використанням музики з людьми, які мають різноманітні потреби, щоб допомогти цим конкретним особам досягти цілей як у музичній, так і в немусичній сфері [9].

На міжнародній арені Італія вважається провідною країною у сфері інклюзивної освіти [16]. Починаючи з 1970-х років Законом № 517/1977,

набувши півстолітнього досвіду та експертних знань, Італія внесла значний внесок у розвиток та оновлення інклюзивної шкільної політики.

З 0 до 20 років і до цього дня, всі учні з будь-яким видом інвалідності, навіть найважчим, мають доступ до обов'язкової та факультативної освіти, що визначає цей шлях, посилаючись на спеціально визначені шляхи та інструменти, що дозволяють персоналізувати та індивідуалізувати процеси викладання та навчання.

Освітня політика інклюзії, безперечно, зробила важливий і значний внесок в італійську освітню систему з багатьох поглядів. У цій перспективі інклюзія розширюється та проникає у всі аспекти освітньої системи, стаючи її головною частиною. Інклюзія, таким чином, стала ініціатором, який привів до постійного вдосконалення італійської освітньої системи на різних рівнях та напрямках.

В італійській шкільній освітній системі існує чітке розмежування між двома основними типами вчителів: вчителі класу/предметів і вчителі-помічники. Один вчитель-помічник призначається на 4 учні з обмеженими можливостями. Закон про обов'язкове призначення асистента вчителя є однією з найпрогресивніших правових систем в Європі [31], не тільки з точки зору десегрегації, а й інтеграції в систему загальної освіти. Відповідно до закону ці дві групи вчителів мають різні завдання, але вважаються рівними у своїй відповідальності за всіх дітей у класі.

Італійська освітня система, як в обов'язковій, так і в необов'язковій освіті, пропонує як внутрішнє, так і зовнішнє забезпечення для підтримки учнів з обмеженими можливостями, специфічними вадами до навчання або іншими особливими освітніми потребами.

Вчитель підтримки є однією з основних форм підтримки в шкільних класах, де присутні діти з обмеженими можливостями. Зокрема, вчитель підтримки, ключова фігура для всього класу, а не тільки для учня з обмеженими можливостями, є стрижнем змін у бік інклюзії настільки, тому ми можемо думати про майбутнє, де в кожному класі, незалежно від наявності учнів з обмеженими можливостями буде вчитель підтримки.

Італійське законодавство демонструє значну прихильність освітній інклюзії та містить амбітні та інноваційні пропозиції, особливо щодо учнів з обмеженими можливостями. Попри принципи, встановлені на законодавчому рівні, реалізація піддається критиці [7], зокрема щодо якості забезпечення учнів з обмеженими можливостями та ефективного застосування системного підходу до втручання.

Італійське освітнє законодавство заклало основу для справжньої інклюзивної освітньої системи. Дані досліджень демонструють позитивний вплив цієї політики на якість життя людей з обмеженими можливостями, на ставлення вчителів, а також на різноманітність методів викладання та навчання для всіх учнів.

Конституція Німеччини 1949 року визначає, що основна відповідальність за законодавство та адміністрування у сферах освіти, науки та культури лежить на окремих федеральних землях. 16 федеральних земель, що входять до складу Федеративної Республіки Німеччина, мають самостійність у питаннях культури та освіти, правові основи державної системи освіти складаються з 16 спеціальних освітніх законів. На практиці це призвело до появи 16 контрастних освітніх ландшафтів, що помітно розрізняються за своєю структурою та підрозділами, а також за назвами форм та типів шкіл. У деяких випадках вони навіть різняться за тривалістю обов'язкової повної шкільної освіти. Відповідно до цього федералістського принципу німецька освітня система значно відрізняється між землями. Якщо взяти до уваги всі аспекти, то в результаті важко, якщо взагалі можливо, скласти загальну картину освіти в Німеччині.

Після ратифікації Конвенції ООН про права людей з інвалідністю в Німеччині у 2009 році німецькі освітні заклади зобов'язані впроваджувати інклюзивну освіту. Раніше більшість учнів з обмеженими можливостями навчалися в так званих «школах для дітей з особливими потребами» (Förderschule), які були організовані відповідно до типів обмежених можливостей, наприклад, для учнів з вадами слуху або для соціально чи емоційно неповноцінних учнів.

У всіх типах шкіл і в усіх землях Німеччини музика міцно увійшла до навчальних планів початкової школи та всіх класів середньої школи I та II ступенів. Вона або має статус обов'язкового або факультативного предмета, або є складовою більших навчальних областей або комбінованих предметів, де її визначення стає дедалі гнучкішим. У різних федеральних землях різна кількість навчальних годин, що відводиться на музику. Як правило, для навчальних областей встановлюється загальна чи встановлена кількість годин. У результаті школи самі можуть значною мірою визначати, як розподіляти уроки або розподіляти їх відповідно до місцевих умов. Так звані обов'язкові факультативи, коли один предмет має бути обраний із групи предметів, можуть надати додаткові можливості для включення уроків музики до повсякденної роботи школи, іноді у поєднанні з іншими видами

мистецтва. Враховуючи ці різноманітні умови, у багатьох випадках школа пропонує навчання музиці у чергуванні з іншими предметами у так званих блоках уроків, де предмет викладається у кілька завантажених періодів, а не рівномірно протягом усього навчального року.

Основними установами професійної музичної освіти в Німеччині є 24 державні музичні школи (Staatliche Musikhochschulen). Існують також приватні консерваторії та інші вищі школи, деякі з яких пропонують дипломи з практичної музики, музикознавства або інших предметів, пов'язаних із музикою. Кожен навчальний заклад має свій власний індивідуальний художній та освітній профіль з різним ступенем концентрації на виконавстві, педагогіці або підготовці викладачів для освітніх закладів в основних жанрах західної класичної та популярної музики. Відповідальність за підготовку вчителів музики для початкової та середньої школи розподіляється між музичними училищами та університетами відповідно до законодавства відповідної федеральної землі. Практично у кожній музичній школі Німеччини можна здобути освіту вчителя інструментальної чи вокальної музики (Musikpädagogik). Багаторічні традиції та висока міжнародна репутація німецьких музичних шкіл у галузі художньої та академічної майстерності роблять їх дуже привабливими для студентів з-за кордону. Тому більшість навчальних закладів мають значну частку іноземних студентів [35].

В деяких магістерських програмах, які зосереджені на інклюзивну освіту, музика пропонується як другий предмет. В Ганноверському університеті музики, драми та медіа, магістерська програма зосереджена на предметно-дидактичному навчанні з відповідними семінарами, майстер-класами та шкільною практикою в секторі освіти для дітей з особливими потребами. Проте, також викладатимуться музична практика (ударні інструменти, ударна установка, вокал, інтегративна робота у групі) та теоретичні розділи (слухання музики, аранжування шкільної практики, музична психологія тощо) [20].

Загалом інклюзивна освіта в Німеччині розрізняє учнів, які можуть навчатися за загальною навчальною програмою (ті, хто може досягти звичайних навчальних цілей), і учнів, яким потрібна адаптована навчальна програма (ті, хто не може досягти звичайних навчальних цілей). Особливо у випадку тих учнів, які потребують адаптованої навчальної програми, вчителі повинні розглянути різні навчальні плани для свого класу. Однак ступінь існування освітніх планів для учнів з ООП залежить від окремої федеральної землі [28].

У Данії всі діти мають право на десятирічну освіту, включно з дітьми з особливими освітніми потребами.

З 1993 року державні школи Данії, Folkeskolen, були зобов'язані диференціювати навчання відповідно до потреб учнів у цілому, а не шляхом переведення учнів до спеціального навчання.

У 2012 році переважна більшість парламенту Данії погодилася внести зміни до закону Folkeskolen. Законодавство вказує на цілі більш інклюзивної школи, здатної навчати більше учнів у звичайній системі. Крім того, воно дає школам реалістичні та конкретні вказівки щодо розв'язання проблем освіти та організації диференційованого та індивідуального навчання. Закон чітко покладає на директора відповідальність за створення та використання інструментів інклюзивної освіти [40].

У Данії законодавство про спеціальну освіту, враховуючи покладання відповідальності з організації процесу інклюзивної освіти на директора навчального закладу, може бути організоване по-різному. У більшості випадків учень залишається в класі загальноосвітньої школи та здобуває спеціальну освіту з одного або кількох предметів як доповнення до загального навчання. Учень може здобувати спеціальну освіту, яка замінює участь у звичайній освіті з одного або кількох предметів. Як альтернатива може навчатися у спеціальному класі або у загальноосвітньому, або у спеціальній школі. Зрештою, учень може відвідувати або клас загальноосвітньої школи, або спеціальний клас і навчатися в обох типах класів. Спеціальні класи існують для учнів, наприклад, з порушеннями інтелекту, дислексією, порушеннями зору, слуху та фізичними вадами [40].

Діти в початковій та неповній середній школі, чий розвиток потребує спеціальної допомоги або підтримки, можуть отримувати підтримку від Міністерства освіти принаймні дев'ять годин на тиждень.

Згідно із законодавством Данії нові будівлі повинні відповідати нормам, що стосуються доступності для людей з обмеженими можливостями. Щорічно проводиться переоцінка ситуації дитини. Навчальна карта містить документацію про процес консультування та сильні сторони дитини, інтереси та очікування щодо майбутнього та вимоги до розвитку.

У Данії інклюзивне навчання є як пріоритетом політики, так і метою освітніх закладів. Законодавство також чітко пояснює, як освітні заклади можуть досягти цих цілей і хто відповідає за

реалізацію. В той самий час, концепція освіти з особливими потребами обмежена тими учнями, які потребують значної та масштабної підтримки протягом більшості періодів навчання. Це сприяє чіткому діалогу для розвитку освіти з особливими потребами для осіб з обмеженими можливостями.

Історично Швеція мала високоцентралізовану систему освіти, яка наголошувала на справедливості та суспільних цінностях. Після кількох реформ у 1990-х роках шведська система зараз є дуже децентралізованою.

Вибір школи розглядається у Швеції як демократичне право, а частка шкіл з приватною комерційною формою власності зростає [37].

Концепція «учнів, які потребують спеціальної підтримки» є центральною для надання спеціальної освіти в системі освіти Швеції. Законодавство передбачає, що спеціальну освітню підтримку слід передусім надавати у «звичайному» класі, якщо це можливо. Учні, які потребують особливої підтримки, мають право на спеціалізоване забезпечення. Вся освіта максимально відповідає національним навчальним програмам, але з урахуванням потреби задоволення індивідуальних потреб у навчанні. Відповідно до національних навчальних програм, учні повинні вміти спілкуватися як письмово шведською мовою, так і мовою жестів. Мова жестів заявлена як їхня перша мова [11].

Якщо заходи із сегрегації вважаються необхідними, вони мають бути тимчасовими й обмежуватися окремими шкільними предметами. За наявності особливих обставин підтримка може бути надана у спеціальній групі. Спеціалізоване навчання для тих, хто навчається з фізичними обмеженнями, а також порушеннями слуху та зору, проводиться в основному в загальних класах, але в деяких випадках в окремих класах або закладах. Постанови уряду також визначають завдання директора школи забезпечити складання індивідуального плану навчання для учнів, які потребують особливої підтримки. План має бути складений у співпраці між учителем, учнем та його батьками. У плані має бути чітко зазначено, що буде зроблено, як це буде зроблено та хто несе відповідальність за роботу та діяльність. Крім того, оцінка має проводитись постійно [5].

Дослідження показують, що Швеція рухається у напрямку більш загальної орієнтації на права людини, яка орієнтована на автономію для всіх громадян.

Висновки

Інклюзивна освіта потребує системних змін. Інклюзивна педагогіка є необхідною для цього. Безсумнівно, повна зміна освіти є і складною, і забирає багато часу, коли намір полягає в тому, щоб здійснити послідовну реформу від верху до низу системи.

Учні з особливими освітніми потребами потребують особливих стратегій навчання, адаптованих до кожного окремого учня і в залежності від того, що в першу чергу становить проблеми у навчанні. З цих причин вчителі повинні мати глибокі знання про індивідуальні складнощі, специфічну патологію, прогнози та очікування. Щоб навчати всі ці різні групи учнів, освіта повинна мати вчителів з різними спеціальними компетентностями.

Музична індустрія, як і сфера вищої освіти, швидко змінюється, і співробітники та студенти повинні бути в тренді цих змін, щоб надавати відповідний та корисний освітній досвід в умовах високої конкуренції.

Музична освіта — це надання учням можливості досліджувати, захоплюватися та розширювати свої музичні горизонти. Для того, щоб музична інклюзивність була значущою, можливості для музикантів усіх жанрів та стилів мають бути доступними та підтримуватися вчителями, які можуть допомогти їм розвинути свій музичний потенціал. Однак для багатьох дітей проблема реальної інклюзивності в музичній освіті не вирішується.

Існують відмінності між країнами, але жодна з них не досягла ідеальної освітньої системи, яка відповідає вимогам та цілям інклюзії. Зв'язок між теорією і практикою, як правило, слабкий, що показує неідеальність сучасної інклюзивної освіти.

Труднощі реалізації також зумовлені розбіжностями з приводу того, як реалізувати на практиці визначення інклюзивної освіти, які групи учнів мають бути в центрі уваги, доступ до освіти та відсутність узгодженості в освітній політиці.

Різняться нації, виклики та різні освітні заклади. Усі установи повинні впроваджувати власні процеси з того місця, на якому вони знаходяться. Ідея про те, що ми тепер знаємо, що таке інклюзія, і що за цим піде її реалізація, не відповідає реальному стану справ. Важливо розкрити проблеми, пов'язані з інклюзивною освітою, та розробити шляхи, за допомогою яких педагоги зможуть їх подолати та освоїти.

Література

1. Інтеракціонізм. *Вікіпедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Інтеракціонізм> (дата звернення: 07.08.2022).
2. Квітка Н. О. Музична терапія у роботі з дітьми в інклюзивному середовищі. *Інклюзивне навчання в Новій українській школі* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Терехівка, 26–27 берез. 2018 р. Терехівка, 2018. С. 38–42.
3. Кречко Н., Ряжко О. Німецька система Fach як приклад фахової класифікації голосів в сучасному вокально-оперному мистецтві. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Музичне мистецтво*. 2022. Т. 5, № 1. С. 46–55. DOI: <https://doi.org/10.31866/2616-7581.5.1.2022.258147>
4. Пасько О. М., Цільмак О. М. Психологія: схеми, таблиці, коментарі : навч.-наоч. посіб. / ред. О. М. Цільмак. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2013. 270 с.
5. Andreasson I., Asplund Carlsson M. Individual educational plans in Swedish schools-forming identity and governing functions in pupils' documentation. *International Journal of Special Education*. 2013. Vol. 28, no. 3. P. 58–67.
6. Borges J. A., Tomé D. Teaching music to blind children: new strategies for teaching through interactive use of musibraille software. *Procedia computer science*. 2014. Vol. 27. P. 19–27. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2014.02.004>
7. Cottini L., Morganti A. Does the school inclusion really work? *Education sciences and society*. 2016. Vol. 7, no. 1. P. 13–32.
8. Education for All Handicapped Children Act : Public law of 29.11.1975 no. 94–142.
9. Erin G., Laurel Y. Canadian music therapists' perspectives on the current state of music therapy as a profession in Canada. *Canadian Journal of Music Therapy*. 2014. Vol. 20, no. 2. P. 102–133.
10. Ferguson G. Including Children with disabilities in mainstream education: an exploration of the challenges and considerations for parents and primary school teachers : Masters Dissertation / Technological University Dublin. Dublin, 2014. 107 p.
11. Haualand H., Holmström I. When language recognition and language shaming go hand in hand — sign language ideologies in Sweden and Norway. *Deafness & Education International*. 2019. Vol. 21, no. 2/3. P. 99–115. DOI: <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1562636>

12. Hautamäki J., Kupiainen S. Learning to learn in Finland. *Learning to Learn* / ed: Crick R. D., Stringher C., Ren K. London : Routledge, 2014. P. 170–194. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203078044-9>

13. Inclusive education in progress: policy evolution in four European countries / F. Smyth et al. *European Journal of Special Needs Education*. 2014. Vol. 29, no. 4. P. 433–445. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.922797>

14. Inclusive Education : The New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development Policy of 17.09.2013 No. 322. URL: <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/policies-politiques/e/322A.pdf> (date of access: 15.08.2022).23

15. Jean piaget. *Encyclopedia Britannica*. URL: <https://www.britannica.com/biography/Jean-Piaget> (date of access: 08.08.2022).

16. Kanter A. S., Damiani M. L., Ferri B. A. The right to inclusive education under international law: following italy's lead. *Journal of international Special Needs Education*. 2014. Vol. 17, no. 1. P. 21–32. DOI: <https://doi.org/10.9782/2159-4341-17.1.21>

17. Katz J., Mirenda P. Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits. *International Journal of Special Education*. 2002. Vol. 17, no. 2. P. 14–24.

18. McDowell C. An Adaption Tool Kit for Teaching Music. *Teaching Exceptional Children Plus*. 2010. Vol. 6, iss 3. P. 1–20. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ879595.pdf> (date of access: 10.08.2022).

19. Miles S., Singal N. The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*. 2009. Vol. 14, iss. 1. P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110802265125> (date of access: 10.08.2022).

20. Music as subject in the master's degree programme in Special Needs Education for Schools (Master of Education). *Leibniz Universität Hannover* : website. URL: <https://bit.ly/3CJh32C> (date of access: 25.08.2022).

21. National core curriculum for basic education 2004 : national core curriculum for basic education intended for pupils in compulsory education / Finland. National Board of Education. Helsinki : Vammalan Kirjapaino Oy, 2004. 320 p.

22. Perusopetuslaki : Basic Education Act of 21.08.1998 no. 628/1998 : as of 20 August 2022.

23. Plaisance É. The Special in Education: meanings and uses. *Educação & Realidade*. 2019. Vol. 44, no. 1. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684845> (date of access: 10.08.2022).

24. Promoting a lifetime of inclusion / A. Renzaglia et al. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2003. Vol. 18, iss. 3. P. 140–149. DOI: <https://doi.org/10.1177/10883576030180030201>

25. Psychological and Pedagogical Aspects of Innovation Processes in Educational Activities / N. Narozhna et al. *International Journal of Computer Science & Network Security*. 2021. Vol. 21, no. 11. P. 131–134. DOI: <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2021.21.11.17>

26. Rao K., Meo G. Using universal design for learning to design standards-based lessons. *SAGE Open*. 2016. Vol. 6, iss. 4. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>

27. Rose D. Universal design for learning. *Journal of special education technology*. 2000. Vol. 15, iss. 3. P. 45–49. DOI: <https://doi.org/10.1177/016264340001500307>

28. Sansour T., Bernhard D. Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. *Alter*. 2018. Vol. 12, iss. 3. P. 127–139. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.alter.2017.12.002>

29. Seen, Counted, Included : using data to shed light on the well-being of children with disabilities / United Nations Children’s Fund. New York : UNICEF, 2021. 176 p.

30. SEND code of practice: 0 to 25 years : Statutory guidance of 11.06.2014 : as of 30 April 2020.

31. Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries. Middelfart : European Agency for Development in Special Needs Education, 2003. 146 p.

32. Supporting SEND / Ofsted. GOV.UK : website. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/supporting-send/supporting-send#implications> (date of access: 07.08.2022).

33. The effect of listening to music on human transcriptome / C. Kanduri et al. *PeerJ*. 2015. Vol. 3. DOI: <https://doi.org/10.7717/peerj.830>

34. The role of psychology in a multidisciplinary psychiatric inpatient setting: perspective from the multidisciplinary team / L. Wood et al. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. 2018. Vol. 92, iss. 4. P. 554–564. DOI: <https://doi.org/10.1111/papt.12199>

35. Thiele M. Studying music in Germany. *Deutschland.de* : website. URL: <https://www.deutschland.de/en/topic/culture/studying-music-in-germany-an-overview> (date of access: 25.08.2022).

36. Tirri K. Holistic school pedagogy and values: finnish teachers’ and students’ perspectives. *International Journal of Educational Research*. 2011. Vol. 50, iss. 3. P. 159–165. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.010>

37. Varjo J., Lundström U., Kalalahti M. The governors of school markets? Local education authorities, school choice and equity in Finland and Sweden. *Research in comparative and international education*. 2018. Vol.13,no.4.P.481–498. DOI:<https://doi.org/10.1177/1745499918807038>

38. Wasiak E. B. The preparation of music teachers in Canada. *The preparation of music teachers: a global perspective* / eds.: Figueiredo S., Soares J., Schambeck R. F. Porto Alegre, 2015. P. 67–98.

39. What Are Psychological Theories? (Definition and 9 Examples). *Indeed* : website. URL: <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/psychological-theories> (date of access: 07.08.2022).

40. Ydesen C., Andersen C. K. Implementing inclusive education policies – the challenges of organizational change in a Danish municipality. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2020. Vol. 6, iss. 1. P. 69–78. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1733848> (date of access: 10.08.2022).

1.3. ВОКАЛЬНО-ХОРОВЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ЯК ПРЕДМЕТ В МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ

Лариса Остапенко

Вступ

Розвиток дитячого вокально-хорового навчання — це складний педагогічний процес, що інтегрує навчання, виховання, освіту і розвиток особистості дитини, забезпечує умови для її розвитку, розширення його музично-виконавського досвіду в ході особистісного становлення.

Активізація дитячого вокально-хорового мистецтва в Україні припадає на 90-і роки ХХ ст., що пов'язано з важливими історичними подіями в Україні — здобуттям державної незалежності, відродженням інтересу до національних культурних традицій, українського музичного фольклору і виконавства зокрема. Зазначений період характеризується розширенням інституціональної сфери народнопісенної, хорової, фольклорної справи, виникненням центрів фестивалів і концертних програм, центрів сучасного мистецтва, появою нових типів дитячих колективів, подальшою професіоналізацією музичної освіти, розвитком наукових засад дитячого вокально-хорового мистецтва.

Хор «Веснівка» був заснований 24 квітня 1990 року молодим талановитим керівником, диригентом-хормейстером — Жанною Сосновською разом з хормейстерами Катериною Устьянцевою та Оксаною Ткаченко в Міжнародному центрі культури та мистецтв в місті Києві. У репертуарі яких твори Г. Персела, Ф. Мендельсона, Й. С. Баха, Б. Бріттена, українських класиків — М. Леонтовича, К. Стеценка, сучасних композиторів: М. Скорика, Л. Дичко тощо.

Знаний у світі київський дитячий хор «Щедрик» після 13 років існування, за словами головного диригента хору Маріанни Сабліної, завжди гідно продовжує творчий шлях. Дитячий хоровий колектив «Забава» — бажаний гість багатьох сцен як в Україні, так і за кордоном (Болгарія, Іспанія, Німеччина, Чехія). Це не тільки дитячий хор, але й творча майстерня, де формуються ансамблі, квартети, дуети та виховуються сольні виконавці. Хор «Забава» був заснований 1999 року на базі ДМШ № 3 м. Одеси. Керівником і диригентом із дня заснування є випускниця Одеської музичної академії імені А. Нежданової — Світлана Смірнова випускниці Одеської консерваторії.

Хор «Сяйво» у церкві Вознесіння ГНІХ при Золочівському монастирі Отців Василян був організований О. Володимиром Палчинським у 1991 році. Першим керівником хору була Вовк Галина Володимирівна. В 1993 р. хором керувала Бойко-Галайко Леся Василівна. Твори в їх репертуарі не тільки релігійного характеру, а й світського. Хор хлопчиків Рубена Толмачова.

Отже, дитяче вокально-хорове мистецтво в Україні межі ХХ–ХХІ ст. тісно пов'язане з суспільними, загально-культурологічними процесами, мистецькими тенденціями. Важливу роль у багатоманітності художньо-стильових виявів дитячого хорового виконавства відіграють процеси відродження національної культури, збереження і розвитку культурно-мистецьких традицій, посилення наукового інтересу до музично-вокальної спадщини українського народу, заснування дитячих мистецьких центрів, організація міжнародних і всеукраїнських дитячих фестивалів тощо.

§ 1. Дитяче вокально-хорове виконавство — виняткове явище художньої культури України

Дитяче вокально-хорове виконавство — виняткове явище художньої культури, яке тісно пов'язане з історією нашого народу і бере свій початок ще з ХІ століття в Україні.

Постійно зростаюча зацікавленість суспільства до цієї проблеми актуалізує постійне зростання фахового рівня дітей-вокалістів-хористів — концертних виконавців, популяризаторів національного культурного надбання.

Яким же повинен бути сучасний виконавець у вокально-хоровому мистецтві? Насамперед людиною, зі сформованою національною свідомістю, послідовним борцем за незалежність держави і розбудову української культури. Він не повинен стояти осторонь сучасних проблем свого народу і своєю творчістю відгукуватися на всі події в країні. Він мусить займати активну позицію по захисту рідної мови, літератури, всіх видів мистецтв. В той же час виконавець повинен вільно володіти мистецтвом вокально-хорового співу.

Вокально-хорове навчання дітей в музично-педагогічній практиці передбачає ряд завдань, а саме: підготовку кваліфікованих співаків, які володіють практичними та елементарними теоретичними знаннями, вміннями та навичками, обізнаністю у проведенні практичної роботи (репетиційної, концертно-виконавської) [2].

До керівника дитячого вокально-хорового колективу висувають завдання щодо досягнення суті методики проведення практичної роботи з вокально-хоровим дитячим колективом; вміння вільно використовувати сучасні методи у практичній роботі з дітьми; опанування технологію художньо-педагогічного керівництва дитячим вокально-хоровим колективом різних вікових категорій.

Тому до студентів та хормейстерів-початків висуваються у процесі вивчення навчальної дисципліни питання навчально-виховного процесу з дитячим вокально-хоровим колективом.

Адже у процесі вивчення предмету з основ дитячого вокально-хорового навчання та виховання студент або хормейстер-початківець повинен знати психолого-педагогічні основи дитячого вокально-хорового колективу, історію становлення та розвитку дитячого хорового навчання в Україні зміст і форми організації дитячого вокально-хорового навчання, методику проведення занять з дитячим колективом хористів.

А також вміти застосовувати теоретичні знання на практиці, а саме: застосовувати теоретичні фахові знання у подальшій роботі з дитячим вокально-хоровим колективом, володіти організаторськими та психолого-педагогічними знаннями роботи з дитячим вокально-хоровим колективом.

Які існують методи і форми організації вокально-хорового колективу?

Виховання та навчання дитячого колективу, як правило, відбувалося у шкільних та позашкільних навчальних закладах, а також у закладах музично-просвітницької діяльності різних видів.

Розглянемо методи організації дитячого музичного навчання та організаційно-педагогічні основи роботи з дитячим вокально-хоровим колективом, його основні форми організації навчання та виховання. А також зовнішні характеристики музичного навчально-виховного процесу, що зумовлюються видами та характером музично-естетичної діяльності його учасників. Основні етапи розвитку дитячого вокально-хорового виконавства.

А також методику музичного та вокально-хорового навчання дітей різного віку, специфіку та принципи дитячого вокального музикування та основні програмні завдання, зміст, засоби, форми, що висуваються до організації вокально-хорового колективу у вітчизняних програмах.

Перше, це принципи та критерії відбору до дитячого колективу.

З'ясувавши початковий рівень підготовки учасника вокально-хорового колективу, керівник ставить перед собою цілі і завдання діяльності, накреслює шляхи і методи їхньої реалізації. На цього етапі головне — брати усіх бажаючих, а не тільки обдарованих. Пізніше він переходить до планування педагогічного процесу в колективі, під час якого визначає етапи і послідовність педагогічних дій, вибирає репертуар, який відповідав би навчальній програмі та рівню підготовки дитячого колективу. Важливою умовою діяльності керівника та дотримання належного рівня його «готовності» є вивчення педагогічного досвіду кращих педагогів, методистів, керівників дитячих вокально-хорових колективів, використання сучасної методики роботи з професійними та аматорськими колективами та методів педагогічного впливу.

В організації дитячого вокально-хорового колективу, його успішному розвитку і функціонуванні сприяє встановлення доброзичливих відносин між керівником і учасниками колективу, застосування різних стилів керівництва, інтенсивного міжособистісного спілкування в колективі, вміння контактувати з відповідною кількістю дітей найрізноманітніших поглядів. Характерною рисою діяльності керівника є його вміння створити на заняттях атмосферу взаєморозуміння, вміння враховувати спільні інтереси та формувати гуманні якості учасників колективу. На думку Г. Я. Буша, «рівень розвитку діалогічних стосунків конкретної людини з іншими людьми і із світом прямо пропорційний її людяності. Чим більше розвинені діалогічні стосунки, тим менше передумов для виникнення антигуманних відносин» [4].

Керівникові музичного вокально-хорового колективу, особливо дитячого, часто доводиться залучати нових учасників до занять у хорі. Виходячи із специфіки такої діяльності, важливо сформувати вміння виявляти та розкривати музичні здібності в дітей. У тому числі й звуковисотний слух як головну відправну відліку у формуванні й розвитку майбутнього музиканта.

Варто прислухатися до слушного висловлювання німецького педагога-музиканта Б. Бинковськи. Він вважав, що кожна дитина має музичні здібності і практично «немузикальних» людей не існує. На його думку:

- людина з нормальними здібностями має музичні здібності;
- здібності до музики можуть бути різними, наприклад, в галузі ритмічного або звукового сприймання, музичної пам'яті, здібності до виконавства і творчості;

- у більшості «немузикальних» людей у процесі їхнього виховання музичні здібності або не були виявлені, або недостатньо розвивалися, і таким чином остаточно були загублені. Зважаючи на вище викладене, можна зробити висновок, що виявлення звуковисотного слуху та інших музичних здібностей у дітей потребують у подальшому своєму розвитку кропіткої, добре продуманої творчої праці керівника дитячого колективу, що є одним із головних його педагогічних завдань.

На основі узагальнення досліджень Д. Огороднова, О. Равінова, Р. Толмачова, М. Смірної, Я. Сверлюка можна виділити форми та принципи організації дитячих вокально-хорових колективів, визначити завдання та методи вокальної роботи в кожній віковій групі [6].

Головним завданням молодшого хору (1–4 класи), який характеризується обмеженим вокальним діапазоном, є вироблення унісонного звучання, засвоєння диригентських жестів та реакції на них (увага, дихання, зняття, динаміка тощо). Важливим чинником на цьому етапі у виробленні вокально-хорових навичок є використання різних методів роботи — зміна тональностей, спів по знаках руки (релятив), розучування по слуху, з голосу.

Основні принципи роботи з таким колективом: доступність співацького матеріалу, стрімкість, емоційність, врахування вікових та технічних можливостей учасників хору, творча активність, різноманітність видів діяльності.

Середній хор (5–7 класи) — найважливіша ланка всієї роботи з вокально-хоровим колективом. Основне завдання полягає у розвитку дво-триголосного співу у різноманітних поєднаннях, опанування навичок співу простих триголосних творів — гармонічних та найпростіших поліфонічних. У цій групі основним завданням керівника є виявлення тембрових особливостей окремої вокальної партії.

Старший хор (8–11 класи) може бути однорідним (якщо у ньому співають дівчата і хлопці до мутації) і мішаним. Основне завдання — виховання в учасників дитячого вокально-хорового колективу бажання стати активними пропагандистами хорового мистецтва.

Методи вокально-хорової роботи у дитячому вокально-хоровому колективі цілком спираються на відповідні методи професійного навчання співу, які набувають особливої специфіки. Особливу увагу потрібно звертати на якість звуку (вокального), до так званого «головного звучання».

Дитячі хорові колективи класифікуються за:

- складом виконавців (хори типу капели, дитячі хори, хор хлопчиків, хор дівчаток);
- художніми завданнями (ансамблі пісні й танцю, дитяча опера, навчальні хори, хорові студії);
- репертуаром, манерою звукоутворення (академічні, народні ансамблі);
- умовами діяльності (дитячі хорові колективи в системі шкільної та позашкільної освіти) [11].

Хорові колективи за кількістю виконавців класифікують на три основних види:

- малий (камерний, 20–30 осіб);
- середній (до 40 осіб);
- великий (до 100 осіб).

Співацькі дані (інтонацію, діапазон) перевіряють на примарних тонах за допомогою невеликих поспівок. Мелодії таких поспівок мають бути легкими і простими, щоб дитина змогла їх запам'ятати і відтворити. Чітка інтонація (чистий спів) свідчить про наявність слуху. Неточна інтонація виявляється, як правило, в неузгодженості між слухом і голосом, у невмінні користуватися різними регістрами. Примарні тони — звуки, які знаходяться в середині «робочого діапазону» і стають найбільш виразними та зручними для співу, це і є однією з ознак розпізнавання ліричних, драматичних та меццо-сопранових голосів.

- Сопрано перші — ре першої октави — фа, соль другої октави;
- сопрано другі: ре першої октави — мі другої октави;
- альти: сі-бемоль малої октави — ре першої октави.

Які особливості музичного розвитку дитини? Психолого-педагогічний аспект.

Проблеми творчого та музичного розвитку дитини у науковій та навчально-методичній літературі багато розкрито у працях науковців, практиків ХХ століття — П. Чеснокова, М. Лисенка, М. Колеси, К. Стеценка, К. Пігрова, Ю. Тимофєєвим, І. Пономарьковим тощо. Музичне виховання учасників дитячого вокально-хорового колективу у сучасній музично-педагогічній діяльності у процесі художньо-творча діяльність дітей є проблемою цілісного музичного розвитку дітей різного віку [12].

Адже це є музично-естетичний, гармонійний і різнобічний розвиток в процесі музичної діяльності особистості, діагностика,

музикальність, музичні задатки, музичні здібності, емоційний відгук на музику, креативність, музичний слух, чуття ритму, музичне мислення, музична уява, музична пам'ять, музичне сприймання, виконавство, творчість, види і форми організації музичної діяльності.

Актуальність розвитку та взаємовпливу вокального складових у вокально-хоровому виконавстві. Також залежать від вікових та психофізіологічних особливостей у музичній психології: відчуття, сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява.

Психічні властивості: задатки та їх розвиток, інтереси та нахили, здібності та обдарованість, художнє мислення. Темперамент і характер.

Вікові особливості розвитку дитячих голосів. Вікова характеристика дитячих голосів, їх можливості.

Це відображення вікової динаміки музичного розвитку дітей через різні структурні компоненти (завдання, види музичної діяльності, репертуар тощо).

Хоч голоси дітей і поступаються силі голосам дорослих, але вони відрізняються своєю дзвінкістю, летючістю, сріблястістю. Різниця заключається в анатомо-фізіологічних особливостях будови дитячого апарату [17].

На відміну від дорослих, гортань дітей розташована високо і в 2–2,5 разів менша від дорослого. Хрящі гортані м'які, повністю несформовані. М'язи також розвинені слабо. Голосові складки — тонкі та короткі. До 5 років у дітей у голосових складках не розвинені вокальні м'язи. На їх місці — пухка з'єднувальна тканина. З 5-тирічного віку починається розвиток голосового апарату. Весь процес становлення голосового апарату проходить умовно в *три етапи*:

1. з 5 до 9–10 років;
2. з 9–10 до 11–13 років;
3. з 13–14 до ... років.

На першому етапі голосові складки коливаються тільки своїми еластичними краями і повністю не змикаються. Голосоутворення відбувається за фальцетним типом (тобто голос звучить в одному регістрі — головному). У цьому віці дитячі голоси приблизно мають однаковий діапазон у межах першої октави. Виняток складають «гудощники» — голосоутворення яких складається за типом грудного регістру (декілька нот). Голоси дівчаток і хлопчиків не відрізняються за звучанням.

На другому етапі — з 9–10 років, по мірі розвитку вокальних м'язів, голоси дітей звучать з більшою силою, збагачуються обер-

тонами, збільшується діапазон (особливо міцне та яскраве звучання на середній ділянці). У деяких дітей на нижніх нотах з'являються елементи грудного звучання. Розширюється діапазон нижньої октави. У інших дітей діапазон розширюється доверху. Таким чином, у дітей з 10-тирічного віку поступово розділюються тембри голосів на *високі* та *низькі*. На цей час голосові складки помітно збільшуються і в середині їх вже сформовані голосові м'язи. Також міцніють дихальні м'язи, збільшується об'єм легенів, сила звучання. Таким чином рельєфно відрізняються три регістри — *головний, грудний, мішаний*.

(Регістр — це частина діапазону голосу (низький, середній, високий). У цьому віці легко відрізняються за звучанням та силою голоси дівчаток та хлопчиків).

На третьому етапі після 12 років дитячий організм вступає в період статевого розвитку; відбувається перебудова дитячого організму в дорослий. У зв'язку з цим проходять зміни в голосовому апараті. Змінюється діаметр бронхів, глибина і висота твердого піднебіння (особливо у хлопців), розвивається рухливість м'якого піднебіння. Збільшується форма та об'єм ротової порожнини і глотки.

Зміна та перебудова організму називається *мутацією*. Процес мутації проходить по-різному: це залежить від розвитку психіки, від загально-фізичного стану здоров'я дитини і від кліматичних умов. У дітей, що проживають в середній смузі статеве дозрівання охоплює вік приблизно від 14–17 років.

У підлітків південних країн мутація відбувається раніше, у дітей що хворіють інфекційними хворобами загального захворювання, мутація відбувається пізніше. В одних і тих же кліматичних умовах в залежності від індивідуальних особливостей (стану здоров'я, розвитку психіки) мутація може бути ранньою (11 років) або дещо спізнілою (до 17 і далі років). Зміна голосів у дівчаток і хлопців відбувається неоднаково. У дівчаток — спокійно, поступово, у хлопчиків — різкі, стрибкоподібні зміни голосу. У хлопчиків голоси понижуються на октаву (чого не відбувається у дівчаток). У період статевого дозрівання відмічається швидкий ріст гортані, у дівчаток на 1/3, у хлопчиків на 2/3, причому різко витягується вперед гортань, голосові зв'язки подовжуються. Бурхливий ріст гортані супроводжується посиленням приливом крові до тканин, що ростуть і запальними змінами у них. У хлопців ці зміни виражені яскравіше і тому викликають більш різкі порушення в голосоутворенні [9].

У мутаційному періоді умовно розрізняють 3 стадії:

1. початкова;
2. мутаційна;
3. завершальна.

Вони характеризуються відповідними ознаками:

- за змінами у звучанні голосу;
- за суб'єктивним відчуттям дітей, що співають;
- за допомогою огляду гортані лікарем.

На першій стадії відбувається:

- втрата верхніх крайніх нот, у хлопчиків з'являються нові звуки в малій октаві;
- незручність та кахикання, охриплість, сипота, псування тембру, виникають тусклі ноти, голос грубшає, голос поступово втрачає лясоту, легкість, дзвінкість, інтонація стає нестійкою, підвищується голосова втома;
- у гортані — легке запалення, почервоніння слизової оболонки, невелика кількість слизу на голосових складках, в'ялість змикання.

На другій стадії відбувається:

- всі явища ще більш прогресують, з'являються больові відчуття, ускладнення в звукоутворенні. Скорочується діапазон дитячого голосу, у хлопчиків — до декількох звуків, різко падає сила звуку. Хлопчики співають двома голосами — дитячим і більш низьким, близьким за звучанням до чоловічого (при різких переходах від одного до другого голос зривається, «співають півниками»). Але у розмовній інтонації зрив відбувається ще раніше, ще до мутації, тобто розмовний голос мутує раніше. У дівчаток — голоси грубішають, набувають тріскотливих призвуків, стирається тембр і падає сила звуку на середній ділянці діапазону (мі-сі першої — фа першої – до другої октави);
- у гортані зміни — сильне почервоніння слизової, набряк в області черпаловидних хрящів (задня стінка гортані), запалення голосових складок, у цьому періоді відбувається стрибок у рості гортані таскладок, у цьому періоді відбувається стрибок у рості гортані та голосових складок.

Третя (найтриваліша) стадія:

- характеризується поступовим збільшенням діапазону та сили співоного голосу, тембровим збагаченням. Поступово зникають болючі відчуття, охриплість та сипота. Хлопчики поступово звикають користуватися новими нижніми нотами, цілком переходять на спів

теситури чоловічого голосу. Діапазон ре-ре1 і більше. Спочатку голоси їх ще слабкі по силі, не визначені за тембром, важко відрізнити баритон від тенора. Стадії мутації у дівчаток виражені неясково. В них голоси міцніють і збагачуються новим тембром швидше, ніж у хлопчиків і тому тип і характер голосу виявляється раніше, незважаючи на те, що голоси ще не мають повного діапазону. Мутація у середньому триває близько півтора року, у залежності від індивідуальних особливостей — від декількох місяців до декількох років. Співати у цей період можна і навіть корисно, тому що спів сприяє розвитку голосового апарату і більш швидкому формуванню голосу, але режим — помірний (спів в обмеженому діапазоні без напруги голосового апарату, помірною силою звуку без форсування, відпочинок дорівнює кількості затраченого на спів). Дівчатка перестають співати на 1–2 місяці після перших менструацій. Велика роль вчителя в цей період.

У сучасній педагогіці чільне місце відводять дослідженню питань, пов'язаних із розвитком музичних здібностей. Від них залежить успіх і швидкість оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками, які є важливими чинниками підготовки дітей до колективного музикування [16].

Відомі психологи визначаючи здібності, виділяють три елементи:

1. здібність — це індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої;
2. здібності — не будь-які уявні індивідуальні особливості, а лише такі, які стосуються успішного виконання дії;
3. здібність не зводиться до тих знань, умінь і навичок, що їх вироблено в людині.

Дещо інші підходи психологи (С. Л. Рубінштейна), головним показником музичних здібностей вважають легкість засвоєння нової діяльності. При цьому вони підкреслюють, що здібність людини — це передусім здатність до праці і навчання, в процесі яких вони (здібності) розвиваються. Своєрідне трактування здібностей зустрічаємо в О. І. Леонтьєва, який обстоює думку про вирішальну роль соціальних умов виховання у розвитку здібностей, применшуючи природну сторону здібностей людини. В. Г. Ананьєв у проблемі здібностей звертає увагу не лише на роль активної діяльності в засвоєнні суспільного досвіду, а й на зв'язок здібностей з особистістю як психологічним утворенням. Простежуючи зв'язок здібностей і характеру, вчений наголошує на тому, що розвиток здібностей

і характеру є єдиним, хоч деякою мірою і суперечливим процесом. О. Г. Ковальов і В. М. Мяснищев ставлять питання про ліквідацію розриву між здібностями та іншими якостями особистості. Обидва дослідники вважають, що під здібностями належить розуміти комплекс якостей особистості, необхідних для успішного здійснення будь-якої діяльності. К. К. Платонов розглядає здібності, спираючись на розроблену структуру особистості [12].

Деякі вчені (В. В. Богословський, О. Г. Ковальов, А. В. Петровський та ін.) виділяють загальні та спеціальні здібності. На їхнє переконання, загальні здібності відповідають вимогам не одних, а багатьох видів діяльності, а спеціальні — більш вузькому колу конкретної предметної діяльності (педагогічної, музичної, математичної тощо) [13].

Керівникові вокально-хорового, особливо дитячого, часто доводиться залучати нових учасників до занять у колективі, незважаючи на їх природню обдарованість. Виходячи із специфіки такої діяльності, важливо виявляти та розкривати музичні здібності у дітей. В тому числі й звуковисотний слух як головну точку відліку у формуванні й розвитку майбутнього музиканта.

Варто прислухатися до слушного висловлювання німецького педагога-музиканта Б. Бинковськи. Він вважав, що кожна дитина має музичні здібності і практично «немузикальних» людей не існує [19]. На його думку:

- людина з нормальними здібностями має музичні здібності;
- здібності до музики можуть бути різними, наприклад, в галузі ритмічного або звукового сприймання, музичної пам'яті, здібності до виконавства і творчості;

- у більшості «немузикальних» людей у процесі їхнього виховання музичні здібності або не були виявлені, або недостатньо розвивалися, і таким чином остаточно були загублені. Підбиваючи підсумок сказаному, можна зробити висновок, що виявлення звуковисотного слуху та інших музичних здібностей потребують у подальшому своєму розвитку кропіткої, добре продуманої творчої праці керівника дитячого колективу, що є одним із головних його педагогічних завдань.

Відомо, що дуже часто звуковисотний слух виявляють за допомогою співу. Правильно проінтонований спів — перший показник добре розвиненого музичного слуху. Завдяки використанню різноманітних варіантів виявлення музичного слуху (повторення учнем діатонічних мелодій, мелодій із широкими інтервалами, мелодій із збільшеними і зменшеними інтервалами) перед керів-

ником колективу вимальовується чітка картина щодо такого аспекту музичного розвитку дитини. На підставі цього педагог має виробити індивідуальний підхід до кожного учасника вокально-хорового колективу з метою подальшого активного формування звуковисотного слуху.

Багато вчених-практиків завжди робили акцент на слуховій спрямованості своїх виховних систем і протиставляли слухове сприйняття звучання ритмоінтонаційного малюнка зоровому сприйманню нот. За їхнім баченням, інтенсивний слуховий розвиток є водночас і розвитком «музичного мислення», тобто вмінням, оперуючи музичним матеріалом, знаходити подібне і різне, аналізувати і синтезувати, встановлювати взаємозв'язки. Звідси і формули: «виховувати мислячий слух» (Ф. Блуменфельд), «вчити безмежного вслуховування в музику» (К. І. Ігумнов) [6].

Відчуття звуковисотності повинно формуватися разом з музично-ритмічною чутливістю. Зазначимо, що виховання музично-ритмічної чутливості в учасників є також одним із основних завдань керівника дитячого колективу.

Музична педагогічна наука розглядає відчуття ритму як одну з першорядних, головних музичних здібностей. Ритм у музиці виступає як «організуючий і дисциплінуючий початок», як «творець форм у часі».

Слід визнати, що питання ритму часто замінюється приблизністю. Нерідко в музичній практиці мають місце украй негативні педагогічні прийоми виявлення у початківців відчуття ритму, коли їм пропонують вистукувати олівцем ритмічне завдання. У цьому разі не береться до уваги дуже важлива обставина, яку досить стисло сформулював професор Б. М. Теплов у своїй праці «Психологія музичних здібностей». «Відчуття музичного ритму має не тільки моторику, а й емоційну природу: в основі його лежить сприймання виразності музики. Тому без музики відчуття музичного ритму не може ні пробудитися, ні розвиватися».

Лаконічне визначення суті ритму, підтверджує вище сказане положення: Ритм не абстрактність: він інтонаційний «стріжень». Неінтонованого ритму в музиці немає і бути не може.

Вважаємо за доцільне перевіряти це відчуття у тісному зв'язку з проспівуванням. Пропонуючи учневі проспівати мелодію з характерною ритмічною будовою, ми одночасно вимагаємо від нього відображення її ритмічним «вистукуванням» без співу. Це завдання керівник може ускладнювати, використовуючи різноманітні угруповання

нот і пауз. Аналізуючи відтворення дитиною цих завдань, у вчителя складається чітке уявлення про його відчуття ритму.

Питанню виховання ритму в учасників дитячого вокально-хорового колективу потрібно приділяти найбільшу увагу, оскільки незначні похибки і прогалини у початковому навчанні вимагатимуть великих зусиль для їх виправлення в майбутньому.

Професор Цейтлін вважав, що тільки усвідомлене учнем мелодичного, смислового значення короткого за тривалістю звуку, навички відчувати протяжність його, потреба у повноцінному вираженні особливо короткотривалих нот здатні надати виконавцю істинну ритмічну організованість.

Виховання відчуття ритму в учасників вокально-хорового колективу — це втілення в їхнє музичне мислення основ порядку, рівноваги та різноманітності ритмічної будови музики. Воно має бути сформоване на слуховому, а не на зоровому сприйнятті. Тонке відчуття ритму у звуковисотному співвідношенні та вмінні розвивати такі якості в учасників колективу є основним і першочерговим завданням, що свідчить про професійну готовність керівника дитячого вокально-хорового колективу, до роботи з ним [9].

В чому полягає специфіка музично-педагогічної діяльності керівника дитячого вокально-хорового колективу, його педагогічна майстерність?

Основні педагогічні принципи в роботі з хоровим колективом, різноманітність засобів і прийомів в процесі роботи керівника з дитячим вокально-хоровим колективом багато в чому залежить від професійних, організаційних, психолого-педагогічних навичок керівника.

Розглянемо аналіз педагогічних ситуацій (діагноз), проектування результатів (прогноз), аналіз засобів досягнення кінцевого результату, побудову і реалізацію навчально-виховного процесу, оцінку отриманих даних, формування нових завдань, а також типи керівництва.

Функції та складові професійної майстерності керівника дитячого вокально-хорового колективу. А також роль батьків у процесі цілісного музичного виховання й розвитку дітей різного віку.

Одним із дієвих засобів виховного впливу на підлітків є вокально-хорові колективи, в яких вони беруть безпосередню участь. Однак у багатьох музичних дитячих колективах ще не забезпечено належних умов для повноцінного функціонування навчально-виховного процесу. Це певною мірою зумовлено недостатньою готовністю значної частини керівників дитячих вокально-хорових колективів до

такої музично-педагогічної діяльності, оскільки вони зорієнтовані, передусім на виконавський аспект і не надають важливого значення організаційно-педагогічним та психологічним чинникам.

Сучасна музична педагогіка має значні здобутки, які безпосередньо чи опосередковано стосуються питань розвитку художньо-творчого потенціалу керівників дитячих творчих колективів (Л. Арчажникова, Л. Коваль, С. С. Горбенко, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.). Дослідники зосереджують свою увагу на проблемах фахової музично-педагогічної освіти, педагогічної культури, організації культурно-дозвілєвої діяльності та підготовки майбутніх вчителів до естетично-виховної роботи [12].

Праці Ж. Верещагіної, С. С. Горбенка, О. Каргіна, О. Пінта, В. Чабаного засвідчили, що професійна підготовка керівника дитячого вокально-хорового колективу є багатогранною і включає систему знань, умінь і навичок, а також особисті якості та здібності [11].

Окремі напрями навчально-виховної діяльності керівника аматорського творчого колективу відображено в дослідженнях О. Ільченка, О. Олексюк, О. Оленіна, В. Лапченка, І. Мариніна. В них значну увагу приділено таким актуальним питанням, як інтенсифікація розвитку музичного мислення, формування їхньої пізнавальної активності засобами музики, принципи музично-естетичного виховання [13].

У теоретичних наукових працях, присвячених дослідженню роботи з дитячими вокально-хоровими колективами до сих пір всебічно не розкрито поняття готовності до керування колективом, враховуючи специфічні особливості та структуру.

Автори наукових досліджень (О. С. Каргін, І. Г. Маринін, С. М. Мальков, Є. І. Смирнова, М. Є. Соколовський, В. П. Подкопаєв, В. А. Соловйов, Ф. А. Соломонік, В. Ф. Чабанний та інші) присвячених аналізу професійної діяльності керівників дитячих вокально-хорових колективів, таку діяльність розглядають як сукупність організаційних, навчально-виховних та художньо-творчих завдань. Усі вони перебувають у тісному взаємозв'язку, однак кожен із компонентів багатогранного процесу навчання (організаційний, навчальний, виховний, репетиційний, концертний та ін.) має певну специфіку, хоча на практиці вони реалізуються одночасно [7].

Підготовка майбутнього керівника в різних галузях науки розглядається під певним кутом зору. Якщо, скажімо, розглядати категорію «готовність» у психологічному аспекті, то передусім головною буде мотиваційна сфера особистісних якостей людини, її потреби,

інтереси, ідеали, засоби самовираження. При соціологічному аспекті найістотнішим є дослідження «готовності» не лише як одного з компонентів психологічної структури, а й середовища. Останнє безпосередньо впливає на суб'єкт, його діяльність, мотивацію поведінки, в ньому розвивається якісний напрямок.

Педагогічний підхід здебільшого включає аналіз навчально-виховного процесу та визначення його ролі у формуванні особистості. Таким чином ці три аспекти — психологічний, соціологічний, і педагогічний є важливими чинниками формування готовності, що створює передумови до керування дитячими вокально-хоровими колективами.

Щоб уточнити розуміння поняття «організатор», звернімося до його сутнісної характеристики, оскільки поняття організації та управління (керівництва) часто розуміють як не розведені, тобто однакові. Наприклад, Л. І. Уманський підкреслює, що організаторська діяльність — це завжди управління, однак, не будь-яке управління можна назвати організаторською діяльністю. До таких понять належить самоврядування та керівництво, суспільна активність. Автор наголошує, що організаторська діяльність становить динамічний процес, рух і самопросування особистості організатора до кожного з групи організуючих, їхніх взаємовпливів та взаємодій, змін у перебігу життєдіяльності і водночас нерозривного зв'язку, єдності як одне з одним, так і з певними чинниками та умовами, що входять до цієї єдності [14].

Якщо розглядати поняття організації та керівництва з позиції часової послідовності (створення і життєдіяльність дитячого колективу) та припинення функціонування творчої групи, не важко розділити ці поняття. Відомо, що організатор здебільшого виступає в ролі керівника, хоч останній не завжди буває організатором. Більш вимогливий підхід до тлумачення понять «організація», «управління», пов'язаних із етимологією зазначених слів, показує, що «організувати» означає виконати попередні заходи та дії, необхідні для приведення у відповідність умов, компонентів, зв'язків із метою створення певного механізму. Далі такий механізм потрібно змусити діяти і тільки тоді, коли він почне функціонувати, можна говорити про керування ним. У цьому тлумаченні організаторські функції та вимоги до художнього керівника постають істотно відмінними. Можна бути чудовим організатором вокально-хорового колективу й водночас поганим його керівником, і — навпаки. Адже керівництво вимагає відповідних теоретичних знань та навичок.

Від рівня сформованості організаторських умінь залежатимуть в майбутньому художньо-творчі і педагогічні результати, що має для керівника вокально-хорового колективу виняткове значення. Щоб виконати репетиційне завдання, керівник повинен здійснити значну попередню організаційну роботу. Аналіз його організаторської діяльності, дає змогу виділити такі напрямки, як: педагогічний; художньо-виконавський; образно-змістовний; технічний.

При педагогічній організації керівник повинен уміти визначити на основі ідеальної моделі кінцеву мету колективу, етапи її реалізації.

Художньо-виконавська організація передбачає забезпечення нормального творчого процесу, вдумливу роботу над твором. Цей вид організаторської діяльності вимагає від майбутнього керівника великого емоційного напруження, органічного поєднання емоційного піднесення з високим інтелектуальним рівнем.

Образно-змістовний напрямок — це методика репетиційних занять та концертних виступів, приведення в дію відповідних засобів, визначення шляхів реалізації поставленої мети, що охоплює такі поняття, як організація виконання твору, розміщення учасників, методика роботи над партією, художньо-технічні прийоми творчого процесу.

Технічна організація передбачає вирішення питань, не пов'язаних із творчо-виконавською діяльністю. Її мета полягає в організаційно-педагогічному забезпеченні навчально-творчої діяльності колективу. Практика показує, що організаторський аспект часто є визначальним при формуванні творчого обличчя колективу. Тому до рівня організаторських умінь майбутніх керівників професійних і аматорських дитячих вокально-хорових колективів потрібно висувати високі вимоги, особливо стосовно створення дитячих колективів різних типів та видів, керування ними. Слід також постійно, наполегливо і послідовно вдосконалювати організаторські здібності, збагачувати свою роботу новими прийомами, що врешті-решт забезпечує динаміку і перспективу розвитку колективу, його мистецьке та художньо-виконавське зростання.

Багато які психологічні якості спільні для всіх керівників, вони мають однакові механізми дій в умовах адміністративно-керівної діяльності. До таких рис належить: стійкість нервової системи, здатність до тривалої й якісної праці, сильна воля, сміливість та рішучість, витримка, оптимізм, ініціативність, цілеспрямованість.

Як вважає А. С. Каргін, існують різні типи керівників. Розглянемо основні з них: авторитарний; ліберальний; демократичний [11].

Авторитарний тип відзначається сухістю, суворим ставленням до підлеглих. Такий керівник здатний затискувати ініціативу, чинити психологічний тиск на колектив чи окрему людину, підвищувати голос, гримати. Відомий психолог К. К. Платонов так характеризує авторитарний стиль: це «діяльність зі керівництва, яка ґрунтується на авторитеті керівника. Авторитарний стиль керівника легко переростає в командування і прояв волонтаризму — зайвого нав'язування своєї волі там, де без цього можна обійтися».

У специфічних умовах аматорського дитячого колективу, де все будується на засадах добровільності й інтересі, авторитарний стиль керівника заважає взаєморозумінню й виробленню потрібного тону при спілкуванні, не враховує особливостей поведінки і діяльності дітей у даній сфері. Нерідко учасники на знак незгоди з методами керівництва такого наставника залишають колектив.

Ліберальний керівник відрізняється протилежними. Його вплив на колектив є мінімальним. Він малопомітний серед учасників, діє найчастіше через прохання або умовляння, не виявляючи достатньої твердості й послідовності. Може залишити поза увагою порушення, невиконання учасником свого завдання. Він не є офіційним лідером колективу, хоча в ньому багато що залежить від авторитету керівника, його вміння забезпечити нормальну і змістовну роботу кожного учасника.

Керівнику демократичного типу властиво уміння впливати на людину через неформальну групу і колектив. Його авторитет ґрунтується на таких різнопланових якостях, як м'якість і вимогливість, поступливість і непримиренність. Він може вимагати і просити, карати і підтримувати, тобто демократичний стиль керівника відрізняється широтою і гнучкістю прийомів та методів роботи і ставленням до колективу.

З наведених характеристик видно, що найбільше до керування дитячим колективом придатний керівник демократичного типу. Однак це не означає, що з колективом не можуть працювати керівники авторитарного або ліберального типів. Але в цьому разі вони мають враховувати особливості керівництва дитячими вокально-хоровими колективами, постійно працювати над собою, виховувати якості демократичного типу керівників, наполегливо оволодівати різними методами роботи.

Важливим компонентом управлінської діяльності дитячого колективу є навіювання, механізм якого розкрито в праці Г. Л. Єржемського

«Психологія диригування». Автор переконливо доводить, що навіювання виникає завдяки специфіці диригентського виконавства як процесу спілкування творчих партнерів, бо диригент керує не інструментами, а діями людей, які грають на них. Тому фактор навіювання, вплив виконавців на техніку мають важливе значення [8].

Одним із найважливіших факторів, які сприяють посиленню навіюючого потенціалу, є статус диригента як керівника колективу. Цей феномен його психологічної вищості виникає на фоні сильної волі, творчого характеру, позитивного професійного досвіду, внутрішньої впевненості у своїх здібностях щодо впливу на колектив та обов'язкової поваги до особистості музикантів. Отже, здатність до навіювання може бути лише в яскравій, внутрішньо організованій творчій людині, наділеній переліченими вище психологічними, високоморальними, педагогічними якостями, що сприяє формуванню диригента як авторитетної особистості.

Ці компоненти теоретичних передумов керування дитячими вокально-хоровими колективами забезпечують створення художніх цінностей, організацію творчого процесу та задоволення естетичних бажань. Але діяльність щодо вирішення кожного з цих взаємопов'язаних завдань є професійною прерогативою педагога, вихователя, виконавця.

Відповідно до сучасного бачення керування дитячими вокально-хоровими колективами, доцільно виділити такі напрямки майбутньої професійної діяльності:

- методичний, включає найважливіші аспекти професії керівника дитячого колективу, якому передусім доводиться розпочинати діяльність з організації колективу, створення органів самоврядування, шукати ефективні форми і методи проведення репетиційних занять. Потрібно враховувати важливі методичні основи, оскільки керування дитячим колективом не є адекватним керуванню професійним. Робота має ґрунтуватися на зацікавленні учасників творчою діяльністю і включати проведення репетицій, організацію навчально-виховної діяльності, залучення нових учасників тощо;

- психолого-педагогічний. Музично-педагогічна діяльність із дитячим бандурним колективом вимагає постійного зацікавлення учасників, врахування їхніх вікових інтересів і здібностей. Для ефективної роботи та досягнення наміченої мети доводиться використовувати всі можливі засоби психолого-педагогічного впливу

на особистість учасників. Цей напрямок особливо актуальний при роботі з дитячим колективом, адже поряд із виконанням функцій музиканта та диригента керівник повинен бути також педагогом і психологом, що сприятиме зростанню його професійного та морального авторитету;

- музичний. Навчання учасників професійному становленню хористів є дуже важливим для керівника, бо від результатів виконавської діяльності безпосередньо залежить і «закріпленість» учасників у колективі. Водночас дитячий колектив виконує певне соціально-педагогічне призначення у разі, якщо його учасники достатньою мірою оволоділи художньо-виконавськими навичками й уміннями. Слід зазначити, що процес формування у дітей елементарних навичок співу в дитячому колективі музичних закладах поза спеціальних має певні відмінності від навчання в дитячій музичній школі. Навчання дітей виконавській майстерності будується на знанні й дотриманні керівником принципів дидактики. Це — цілеспрямованість, активність, доступність, систематичність, індивідуальний підхід;

- діагностико-прогностичний (включає діяльність із вивчення об'єкта педагогічного впливу, тобто дитячого колективу і кожного з його учасників, що дає можливість визначити оптимальні шляхи і методи виховного впливу. За В. А. Соловйовим, важливо виявити музичні здібності учасників і нахили до певного виду музичної діяльності, вивчити особливості учасника, інтереси і мотиви його діяльності.

Структура готовності до керування дитячим вокально-хоровим колективом.

ЗНАННЯ ТА УМІННЯ			
Методичні	Музичні (спеціальні)	Психолого-педагогічні	Діагностико-прогностичні
1. Залучення дітей до творчої діяльності	1. Виявлення музичних здібностей	1. Вивчення індивідуально-психологічних особливостей учасників	1. Вивчення мети і завдання колективу

Продовження табл.

2. Створення колективу	2. Володіння основами диригування	2. Формування естетичного смаку	2. Аналіз непередбачуваних ситуацій і розкриття причинно-наслідкових зв'язків
3. Формування в учасників стійкого інтересу до колективного музикування	3. Аналіз партитур	3. Забезпечення професійного і морального авторитету	3. Прогнозування репетиційних занять і концертних виступів
4. Організація навчання учасників гри на інструментах та співу	4. Складання репертуару з урахуванням вікових особливостей учасників	4. Формування гуманних якостей в учасників	4. Виявлення допущених помилок та визначення способів їхнього виправлення

§ 2. Психолого-педагогічні аспекти роботи з дитячим хоровим колективом

У багатьох дослідженнях, присвячених вивченню особистості керівника музичного колективу (Г. І. Анашкіна, Н. Ю. Арефіна, Ж. Ф. Верещагіна, Є. І. Смирнова, Ф. М. Чабанний та ін.), чітко окреслено структуру спеціальних здібностей диригента. Вона включає такі здібності [7]:

- організаторські (забезпечують педагогічну і творчу діяльність колективу; талановитий організатор точно визначить місце кожного учасника в спільній творчій діяльності хору, що сприятиме успіхові спільної справи, розвитку кожного учасника, а відтак й активному творчому життю художнього колективу);

- педагогічні здібності, які включають у свою чергу, педагогічну спостережливість, що дає можливість бачити і розуміти внутрішню суть людини та відповідним чином впливати на неї; педагогічне передбачення (здатність проектувати розвиток творчого колективу та особистості, розподіл уваги, завдяки чому можна тримати одночасно в полі зору декілька об'єктів); здатність переконувати та навіювати (від чого залежить ефективність виховних впливів та авторитет керівника); педагогічний такт (дає можливість правильно зіставляти повагу і вимогливість до особистості);

- комунікативні здібності забезпечують можливість передачі інформації, здатність до спілкування, встановлення контактів між людьми;

- конструктивні здібності забезпечують відбір потрібного матеріалу для роботи з колективом, його композиційної побудови, планування усєї роботи з колективом;

- дослідно-творчі здібності. Їх наявність створює можливість проводити дослідження, вивчати стан виконавської підготовки учасників та всього колективу, рівень його творчого розвитку, якість керівництва ним і на цій основі визначати шляхи дальшого вдосконалення творчої діяльності. Водночас це уміння планувати творчий пошук, прагнення до кращих зразків виконавської діяльності, удосконалення нових форм навчання учасників.

Творчість у роботі керівника аматорського колективу займає особливе місце, оскільки вона проявляється в тому, що заняття цікаві, захоплюють учасників, образно пояснюються виконання того чи іншого твору. Її можна визначити як найвищий ступінь пізнання, що виявляється у відборі та узагальненні певних мистецьких явищ в індивідуально неповторній формі сприйняття їх. Тому художньо-творча діяльність з дитячим колективом здебільшого зумовлюється специфікою його діяльності. Вона має публічний характер, здійснюється у певній аудиторії і потребує уміння керувати своїми почуттями і настроєм.

З досліджень Ф. Н. Гонобліна, В. А. Крутецького, Н. В. Кузьміна, Н. Д. Левітова випливає, що неодмінним компонентом майстерності керівника слід назвати педагогічні здібності. Автори визначають комплекс провідних здібностей у педагогічній діяльності [8]:

- дидактичні — вміння доступно, цікаво і виразно пояснити;

- комунікативні — здатність встановлювати правильні, доброзичливі стосунки з учасниками;

- організаторські — здатність організувати колектив учнів і себе для досягнення запланованого результату;

- перцептивні — вміння проникати у внутрішній світ учасників, розуміти їх прагнення та інтереси;

- інтелектуально-пізнавальні — уміння керувати пізнавальною діяльністю дітей і підвищувати свій інтелектуальний рівень;

- емоційні — пов'язані з емоційним ставленням до виконуваної роботи і емоційною стійкістю, спроможністю володіти собою;

- сугестивні — уміння навіювання і вольового впливу на вихованців, пов'язані з авторитетом особистості керівника.

Комплекс зазначених здібностей, що є елементами професійно-педагогічних особливостей, важливий для керівника художнього колективу різних жанрів. Без них не можна оволодіти педагогічною майстерністю. Однак у керівника дитячого вокально-хорового колективу ці здібності мають бути яскраво вираженими, без них його діяльність є нездійсненою. Так, Л. Г. Арчажникова, підкреслює, що найчастіше головну роль у досягненні відповідних творчих успіхів колективу відіграє яскравість особистості керівника, його загальна культура та ерудиція, артистизм і захопленість, уміння використовувати в роботі різноманітні художні інтереси, доброзичливе ставлення до дітей та вміння захоплювати їх своїм емоційним станом.

Для успішного здійснення професійних функцій керівник мусить усвідомити об'єктивні психологічні механізми, що лежать в основі його взаємодії з дитячим музичним колективом. Свої творчі задуми з колективом можна здійснити тільки у разі рівноправного спілкування, причому за умови активної допомоги всіх його учасників. Як відомо, результативність діяльності керівника-диригента впливає з особистісного фактора, його опори на індивідуалізацію роботи з учнями. А це вимагає від нього розуміння діяльності внутрішніх механізмів, закономірностей їхнього формування, а також організації структури дитячого вокально-хорового колективу.

Виділимо найістотніші фактори діяльності, які впливають на творчий процес дитячого колективу. Ними є:

- особистий авторитет керівника, що впливає з розуміння дитячої індивідуальності та необхідності поваги до колективу;
- володіння теоретичними науковими знаннями та практичними навичками;
- створення творчої атмосфери та взаємоповаги учасників;
- прищеплення гуманних ідей та виховання національної свідомості через вивчення народних традицій, української музичної спадщини та світової класики.
- Крім знань із різних галузей науки, для формування готовності до керування дитячими вокально-хоровим колективом керівник повинні володіти:
 - комплексом методичних знань із вітчизняного та зарубіжного виконавства;
 - уміти через диригентські жести передати трактування музичного твору;

- аналітично підходити до відтворення музичного образу та усунення недоліків у трактуванні його учасниками;
- мати художній смак, творче мислення, глибоке відчуття образів, володіти яскравою емоційністю, високими моральними якостями і здатністю проявляти це в процесі занять із колективом. І з цими висновками не можна не погодитися.

Одним з питань роботи з дитячим вокально-хоровим колективом є репертуарна політика. Великого значення тут набувають вокальні вправи, розспівування, які формують співацькі навички хориста.

У сучасних умовах розбудови української державності постає питання щодо підтримки, укріплення, вивчення та вдосконалення виконавських традицій саме дитячого вокально-хорового мистецтва. Величезна кількість керівників дитячих вокальних колективів, педагогів зверталися до питань колективного дитячого співу. Серед них праці К. Віноградова, Г. Дмитрієвського, М. Леонтовича, С. Максимова, О. Огороднова, В. Попова, В. Соколова, Л. Шаміної, Г. Стулової тощо. Однак саме вокальні засади дитячого вокально-хорового співу потребують особливої уваги та дослідження факторів, що сприяють розвитку особливих рис вокального інтонування, що притаманні традиції дитячого вокально-хорового виконавства [7].

Вокальна робота у дитячому колективі є складним моментом функціонування останнього. Аналіз праць провідних педагогів, керівників вокальної справи доводять, що голоси дитячого вокального колективу приблизно відповідають жіночим голосам. Однак специфічність дитячого голосового апарату, а саме тонкі та короткі голосові зв'язки, малий об'єм легень, постійні психофізіологічні зміни організму, фальцетне звучання головного регістру відрізняє дитячі голоси від дорослих. У ряді праць, присвячених проблемам розвитку та особливостям дитячого голосу, зустрічається детальна характеристика різних вікових груп та, відповідно до цього, виділяються етапи становлення голосу дитини, а саме комутаційний (5–10 років), мутаційний (11–14 років), після мутаційний (15–16 років).

Таким чином, дитячі голоси умовно поділяються на три вікові групи — молодшу, середню та старшу. Кожна з них відрізняється характером звучання, який залежить від фізіологічних можливостей голосового апарату та об'ємом звукового діапазону.

У молодшій групі діапазон голосів приблизно однаковий від «до» першої октави до «до» — «ре» другої октави, тому немає чіткого поділу на хорові партії. У середній та старшій віковій групі

голоси дітей розподіляються на високі (сопрано або дисканти) та низькі (альти).

Однак сопрано середньої вікової групи мають менший діапазон голосу, меншу силу звучання та тембральну забарвленість ніж сопрано старшої групи. Відповідно і альти у середній віковій групі не мають повноцінного грудного регістру та менш потужні за силою звучання. Тому діапазон сопранової партії у середній віковій групі від «до» — «ре» першої октави до «фа», рідко «соль» другої октави, а діапазон альтової партії від «ля» малої октави до «ре» — «мі бемоль» другої октави.

Діапазон хорових партій старшої групи збільшується на півтора, два тони і складають: сопрано від «до» першої октави до «соль» — «ля» другої октави, альти — від «соль» — «ля» малої октави до «ре» — «мі бемоль» другої октави. Якщо в альтовій партії співають юнаки, то діапазон їх партії приблизно буде від «до» малої октави до «ре» першої октави, що значно розширює нижню межу діапазону колективу.

Розспівка у дитячому вокально-хоровому колективі, мета та послідовність проведення розспівки.

Розспівування вокально-хорового дитячого колективу — це свого роду вокально-слухова настройка співаків на початку занять або перед концертним виступом. Іншими словами, це є підготовка кожного співака та всього колективу до роботи над репертуаром або до концертного виконання. Розспівка триває 10–15 хвилин і більше (коли включає роботу над вокальною технікою).

Завдання вокальної розспівки — спів на єдиному правильному звучанні (на диханні, на правильній позиції), з чистою інтонацією, а також робота над ансамблем, строем (унісон, спів в. 2 та м. 2, мелодично та гармонічно, тризвуки акордів та їх обернень), активізація артикуляційного апарату, вправи на нюансування. вокальна розспівка повинна починатись із зручних вправ на середніх нотах діапазону хорових партій, на невеликій звучності. Корисно співати вправи зверху вниз, для наведення на високу позицію, спів закритим ротом (мормурандо). Вправи не повинні бути довгими та складними, їх не слід часто змінювати. Матеріалом для розспівування можуть бути також фрагменти з музичних творів. Перші твори після розспівування не повинні бути надмірно складними у вокальному відношенні.

Вправи повинні використовуватися системно, у відповідному порядку, дотримуючись основних дидактичних принципів — поступовість, наступність, запобігання вперед та повернення назад, ускладненість [8].

Зупинимося на роботі над диханням:

Цикл співочого дихання складається із трьох основних моментів:

- вдих короткий, але, по-можливості, спокійний, в характері і темпі виконуваного твору, помірний за кількістю вдихаємого повітря, без підняття плечей, при переважному розширенні нижніх ребер;
- затамування або затримання дихання перед атакою звуку;
- видих більш тривалий, економний, поступовий при збереженні положення вдиху за допомогою міжреберних м'язів і за рахунок плавного підтягування низу живота.

Навички співочого дихання формуються поступово з урахуванням вікових особливостей дітей. З погляду методики всю роботу у цьому напрямку можна розбити на три етапи [11].

На першому етапі роботи з дітьми молодшого шкільного віку над навичками співочого дихання педагог обмежується тим, що досягає спокійного вдиху мимовільної регуляції видиху у процесі співу м'яким, легким, наспівним звуком.

На другому етапі у роботі з дітьми середнього віку до навичок прищеплених молодшим школярам, додаються напрацювання відчуття розширення нижніх ребер при вдиху.

На третьому етапі висувається умова зберігання вдихової «установки», тобто зберігання нижніх ребер в розширеному положенні при фонації музичної фрази. Умовами для успішної роботи над розвитком навичок правильного співочого дихання є підбір пісенного репертуару з поступово збільшеними музичними фразами, вміння вчителя активізувати психофізіологічний стан своїх учнів методом емоційної дії на них.

Для правильного засвоювання прийомів співочого дихання під час розспівування виконуються окремі вправи:

- після вдиху учень вимовляє глухий губний приголосний [ф], уявляючи, що він гасить свічку;
- для відчуття руху діафрагми під час видиху поштовхами вимовляє приголосні [п], [б], [в], [м];
- відношення часу вдиху до часу видиху – 1:1, 1:2, 1:3, 1:4 із поступовим збільшенням часу видиху.

Дихальні вправи:

1. М'яко, по руці, взявши глибоке дихання «у живіт», співаки рівномірно, повільно та беззвучно видихають повітря, багаторазово вимовляючи приголосний [Ф]. При цьому повітряна хвиля ніби м'яко б'є в передню стінку живота. Вся увага співаючих концентрується

на глибині дихання, роботі черевного пресу, збереженню повітря. Вправа виконується при повній фізичній свободі, м'яко.

2. Вправу без звуку слід сполучати з виконанням вправ на окремі голосні. У результаті тренувань у співаків виробляється рефлекторна навичка вірного співочого дихання, знімається непотрібна напруга м'язів, їх рухи стають скоординованими та цілеспрямованими.

3. Дуже корисно в якості тренування примусити співаків сприйняти відчуття беззвучного крику (беззвучно кричати **[А]**). При цьому увага повинна бути сконцентрована на відчутті діафрагми: чим сильніший уявний крик, тим відчутніша важкість на діафрагмі.

4. Вправа на відчуття глибини дихання. Потрібно попросити співаючого «промукати», «пробасити» голосну **[А]** ніби із живота або «животом» і обов'язково відчутти при цьому залежність сили звуку від роботи діафрагми та черевного пресу: як тільки підвищується інтонація та посилюється звук, відразу відбувається відповідна реакція діафрагми — вона важчає, живіт трішки висувається вперед. Тобто співак повинен фізично відчутти повний взаємозв'язок між процесом дихання та звукоутворенням.

5. Інтонувати склад **[ОЙ]** на зручній висоті, імітуючи стан переляку. При цьому момент зародження звуку повинен бути стрімким, швидким, зафіксованим надіафрагмі; в цьому місці знаходиться опора звуку. Після фіксації початку звуку його слід продовжити, протягнути на голосну **і**, відчуваючи щільне, вільне звучання на опорі, на діафрагмі.

6. Співати звуки примарної зони, намагаючись якнайдовше утримувати їх на диханні. Кожний звук, взятий по руці диригента, тягнути рівно та вільно, без поштовхів, відчуваючи стан видиху, тобто якби на себе. Використовувати голосні: **[Ю], [У], [Я], [А], [О]**.

7. Пізніше, коли з'являться навички правильного дихання, можна перейти до вправи на філірування звуку. Один звук (наприклад, **соль**) тягнеться на який-небудь склад **[ЛІ], [ЛЕ], [ЛЯ]** всіма учасниками хору в унісон. Керівник тактує на 2/4, показуючи постійне посилення звуку від **piano** до **forte**, після чого настає **subjito piano**, яке знову приходить до **forte**. Так слід повторити декілька разів, добиваючись еластичного, гнучкого звуку, він повинен тягнутися ніби «гумовий», «полоскатись» за допомогою активної роботи стінок діафрагми живота. Виконувати вправу слід в повільному темпі, поступово доводячи її до швидкого темпу. Головне — щоб виконавці відчували залежність посилення звуку від напруги м'язів живота.

Вправа добре тонізує, допомагає швидко придбати відчуття опори дихання. Рекомендується мати її в частому використанні, особливо у тих випадках, коли співаки з-за якихось причин перестають співати голосні: [Ю], [У], [Я], [А], [О].

8. Короткий вдих з розширенням нижніх ребер та фіксацією на цьому уваги хористів. Кожний контролює свої рухи, поклавши долоні рук на нижні ребра. Видих довгий з рахунком. Ряд цифр також поступово збільшується. При цьому співаки намагаються зберегти нижні ребра в положенні вдиху, тобто розвинутими.

9. Короткий вдих з розширенням нижніх ребер, затримка дихання, по руці диригента з м'якою атакою заспівати один звук в межах зони примарного звучання та тягнути його рівним та помірним по силі голосом. Спочатку звук продовжується 2–3 сек., потім постійно і поступово подовжується. Нижні ребра фіксуються в положенні вдиху.

Для розвитку вокальних даних дітей ми пропонуємо вправи на різні види техніки, які допоможуть у розвитку музичних здібностей, формуванні вокальних вмій і навичок [15]:

1. *Мажорна гама*. Дана вправа корисна для засвоєння правильного співацького тону, сталої (стійкої) та вивіреної інтонації, тембру голосу. Під час емісії звуку та виконанні вправи необхідно слідкувати за раціональним витрачанням дихання, рівній силі та тембру звуку.

Співати потрібно на звук «і», «а» та слідкувати за правильною артикуляцією.

2. *Мінорна гама* (гармонійна). Дана вправа корисна для розвитку гармонійного слуху особливо у роботі в середньому регістрі. Партія фортепіано як гармонійна підтримка дозволяє співаку вірно інтонувати та закладає навички співу з супроводом.

3. *Вправи на розвиток наспівного та заокругленого звуку*. Дані вправи мають за мету розвиток навичка плавного та заокругленого звуку, його вирівнювання та відчуття високої позиції, що сприяють зібраності звучання та активізують вступ. Співати потрібно на «морморандо» за умов ледве зімкнутих губ та ледь розтулених зубів на голосні звуки «у», «о», «а».

4. *Вправи на формування одно характерного звучання голосних звуків*. Дані вправи звучать на одній ноті на різні голосні у середній діапазону. Для більшого відчуття резонування можна додавати приголосні «з», «м», що надають звукові яскравості та дзвінкості.

5. *Вправи для вирівнювання регістрів та розширення діапазону*. Дані вправи допомагають у вирівнюванні регістрів, округлення

голосних. Використовуються вправи зі застосуванням складів «ку» (даний склад концентрує, збирає та округлює звук), «зі» (звучить сріблясто, дзвінко). Для вирівнювання регістрів слід стежити за нерозривністю вокальної лінії.

6. *Вправи, що сприяють розвитку рухливості голосів.* Дані вправи використовуються для розвитку рухливості «легких» голосів (сопрано і тенор) та «важких» голосів (альтів та басів). Вони передбачають виконання назв звуків, різноманітних складів у різних темпах та характерах.

7. *Вправи на філірування звуку.* Дані вправи застосовуються у вокальній практиці для вироблення гнучкості вокальної техніки, зокрема її динаміки (філірування звуку). Тобто поступового посилення або послаблення звучності однієї ноти або акорду. Їх можна застосовувати у співі як закритим ротом, так і розспівуванням голосних або складів.

8. *Вправи для вироблення чіткої дикції.* Дані вправи застосовуються для вироблення ясної дикції та активної артикуляції за умов швидкої та стрімкої вимови приголосних. Для досягнення чіткості та рухливості артикуляційного апарату потрібно комбінувати спів голосних та приголосних у різних сполученнях з додаванням йотованих складів.

9. *Вправи для розвитку відчуття ритму.* Дані вправи, які побудовані на розспівуванні гам у різних ритмічних малюнках та простих розмірах розвивають відчуття ритму.

10. *Вправи для розвитку співацького дихання.* Дані вправи направлені на зміцнення співацького дихання, набуття навичка швидкого та безшумного вдиху ротом або носом за умов незмінного положення плечей, затримання дихання перед звукоутворенням з наступним економним та рівномірним витраченням повітря та поступовим розслабленням вдихувальних м'язів. Особливу увагу слід приділяти занадто глибокому диханню при відсутності достатнього вокального досвіду, що може викликати елементи форсованого звучання, позбавлення звуку рівності та підвищення інтонації і навпаки — слабе та пасивне дихання може призвести до зниження інтонації та позбавлення звуку яскравості та активності. Закріплювати навички активного дихання та твердої атаки звуку можна вправами, у яких після кожних двох нот береться коротке, але досить об'ємне дихання.

11. *Вправи, що сприяють чистому інтонуванню інтервалів.* Дані вправи сприяють чистому інтонуванню та відчуттю стійкості звуків

у різних тональностях. Їх передумова полягає у вільному володінні великими та малими секундами.

Секунда є найбільш складним інтервалом особливо для студентів — початківців. Дана вправа корисна для розвитку інтервального слуху. На інтервалах (мала та велика секунда) м'язи «відпочивають» та «лінуються». Перехід голосних з «і» до «а» має відбуватися плавно, без зусиль, без зрушення голосу, без перерви у звучанні. Незалежно від зміни артикуляції, інтервали мають звучати відносно чисто, зберігаючи єдину позицію.

Кварти. Дана вправа сприяє засвоєнню великих інтервалів, а також розширенню діапазону та розвитку рухливості та гнучкості голосу. З метою набуття навичка чистого інтонування, кварта доречно співати без супроводу на голосний «а» округлим звуком.

12. *Вправи, що сприяють засвоєнню штриха legato.* Дані вправи мають бути включеними до репертуару з урахуванням наступних вимог — маленькі музичні фрази (дозволяють студентам слідкувати за рівністю звуку, раціональним використанням дихання), наявність половинних пауз, залігованих нот (надають можливість спокійного вдиху та формують відповідну атаку звуку).

Зупинимося на питаннях репетиційного процесу та його етапів як основи навчання і виховання майбутнього виконавця — вокаліста-хориста, основних методах навчання у репетиційному процесі з дитячим вокально-хоровим колективом. Оволодіння елементарними прийомами ансамблевого виконавства з дотриманням метроритмічної та темпової синхронності, динамічного та інтонаційного ансамблю.

Розглянемо метод пізнання: від загального до конкретного; метод вибіркового вивчення ансамблевого твору; метод зміни темпових та динамічних характеристик; метод багаторазового повторення; метод аналітичного сприймання реального звучання; метод стимулювання й мотивації (заохочення, інтерес до навчання); метод перевірки та виявлення знань, умінь й навичок.

Основні етапи ознайомлення дітей з музичним твором.

Розспівування дитячого колективу та принцип добору вокальних вправ як важливий засіб вироблення виконавських умінь і навичок у дитячому колективі хористів.

Важливою умовою активізації творчого процесу та підтримання піднесеної атмосфери в колективі є добре сплановані та змістовно проведені репетиції. Крім урахування методичних, педагогічних, психологічних та ін. специфічних особливостей дитячого

колективу, важливо детально продумати план роботи над твором. Зокрема, потрібно врахувати можливі труднощі, які можуть виникати під час його розучування з колективом, передбачити шляхи подолання складних ситуацій. До останніх, наприклад, можна віднести технічно важкі пасажі, темпові відхилення, окремі деталі, пов'язані з ансамблем, та ряд інших моментів.

При складанні плану необхідно передбачити час, потрібний для:

- попереднього ознайомлення виконавців із їхніми партіями (завчасне вивчення кожним виконавцем своїх партій значно прискорює репетиційну роботу; при цьому враховується складність твору і виконавський рівень музикантів);
- проведення групових репетицій (насамперед відпрацьовуються складніші в технічному плані епізоди; у ряді випадків корисно попрацювати окремо із групою виконавців, вимагаючи при цьому від них злагодженості і рівності звучання);
- розучування твору на загальних репетиціях (мета їх — досягти загального ансамблю, поєднання результатів, набутих на індивідуальних та групових заняттях, встановлення злагодженого звучання усього колективу та вдосконалення завдань).

Важливою рисою керівника, яка підкреслює його професійну готовність, є вміння економно використовувати репетиційний час. Кожна зайва репетиція (або невиправдане її затягування) тільки перешкоджає встановленню творчої атмосфери і погіршує результативність роботи. Тому продумане планування дасть змогу досягти кращих результатів.

Щоб кожна репетиція проходила сплановано, важливою умовою для керівника має бути глибоке проникнення у музичний задум автора, характер, гармонічну будову, виражену у нотному записі партитури. Вміло розкриваючи музичну палітру, написану нотними знаками, керівник зможе викликати творче захоплення виконуваним твором у дитячому колективі. Відтак досконале знання партитури є основою успішного функціонування колективу та правильної інтерпретації твору. Існують такі специфічні особливості роботи над партитурою:

- асоціативне та абстрактно-теоретичне мислення, тобто здатність до уявлення, зіставлення та порівняння;
- аналітичний підхід до вивчення твору;
- індивідуальна інтерпретація твору на основі проведеного аналізу та охоплення його цілісної структури.

Освоєння партитури зобов'язує до вивчення широкого кола питань і вимагає наполегливості, допитливості, терпіння і великої віддачі. В процесі попередньої роботи над партитурою в керівника формується уявлення про музичний твір, його стильові особливості, специфіку його звучання із урахуванням акустичних умов та потенційних можливостей учасників.

Керівник також має усвідомлювати основні темпи — образи, їхній розвиток та співвідношення. Якщо твір є перекладом з відомого оригінального твору, то керівник заздалегідь ознайомлюється з оригіналом. Це допоможе йому краще зрозуміти характер твору. До початку репетиції керівник має засвоїти партитуру в усіх її деталях, щоб твір «звучав» у його свідомості. Цей аспект діяльності керівника як диригента передбачає проникнення у внутрішню сутність музики, що органічно поєднується з художньою повноцінною інтерпретацією твору. Професійний аналіз та активне осмислення внутрішнього змісту авторського задуму формує в керівника дитячого вокально-хорового колективу власне розуміння музики та правильне відтворення музичного образу.

Проблема читання нотного тексту «про себе» та внутрішнього слухання або уявлення послідовно розгорнутого в часі музичного твору належить до найскладніших проблем диригентської педагогіки. Керівник повинен уміти мобілізувати досвід, накопичений у попередній виконавській роботі, щоб синтезувати його в нові комплекси, в нові, більш складні, слухові образи, почерпнуті ним у процесі попередньої аналітичної роботи над твором.

Крім того, керівник має пам'ятати: яким би не було простим, на перший погляд, завдання, виконання твору завжди вимагає максимальної цілеспрямованості і розумового зосередження.

Неабияку роль в оволодінні елементами передрепетиційної техніки (здатність до внутрішнього чуття музики або уявного розгортання в часі музичного образу твору) відіграє не тільки музично-теоретична підготовка до керування дитячими колективами, а й усвідомлення ним специфіки роботи з таким колективом.

Важливим психологічним механізмом, без якого неможливий творчий акт, є ідентифікація, тобто уявлення себе на місці іншого. Застосовуючи цей метод під час роботи над партитурою, потрібно вивчати кожен партію окремо від початку до кінця, уявляючи себе на місці кожного з учасників творчого процесу, а відтак, урахувавши реальні виконавські можливості кожного учасника, втілювати влас-

ний задум. Однак, у цьому разі керівник повинен досконало володіти методикою співу. Тільки після ретельного аналізу цих особливостей можна починати практичну роботу з колективом. Лише за таких умов можливе поєднання запису партитури з її ідейно-художнім змістом. Знехтувавши ці принципи, замість розкриття змісту твору, здебільшого відбувається заучування нотного тексту.

Складність ансамблевого співу гри полягає в дотриманні кожним учасником точного метроритмічного малюнка. Ансамблева підготовка має бути попереднім етапом творчого процесу. Кожен учасник повинен твердо засвоїти правила і прийоми ансамблевого співу.

Основними елементами ансамблю є: чистота інтонації ладу; ритмічна і динамічна злагодженість; однакове фразування.

Важливою якістю оволодіння ансамблевого співу є: попереднє відчуття виконуваного твору як єдиного цілого, а також змісту і форми; творчий зв'язок учасників, який ґрунтується на однаковому трактуванні твору, розумінні образу, коли основним є ритм, інтонаційна чистота та ансамблева злагодженість.

Яке значення має репертуар у вокально-хоровому вихованні дітей, який стимулює дитячу творчість. Основні критерії і принципи формування репертуару для дитячих вокальних колективів відповідно до індивідуальних, психологічних, вікових, технічних особливостей дитини і колективу.

Сучасні репертуарні тенденції в Україні. Розмежування календарно-тематичного планування навчального та концертного репертуару.

Найбільш яскравою видовищною і змістовною формою діяльності музичних дитячих вокально-хорових колективів є концертні виступи, фестивалі та конкурси, на яких виконавці мають можливість продемонструвати свої творчі досягнення та самобутність, привернути увагу широких верств населення, концертних установ, засобів масової інформації, організаторів мистецьких акцій, композиторів. В Україні сьогодні проводяться різноманітні музичні фестивалі та конкурси — міжнародні, всеукраїнські, регіональні, місцеві.

Конкурси і фестивалі як засіб активізації концертно-виконавської діяльності вокалістів розглядає хоровий спів як конкурсний інструмент, усталений у цій якості наприкінці 20-х років, завдяки яскравим презентаціям К. Стеценка, О. Кошиця, М. Лисенка тощо, що переконливо засвідчили право функціонування хорового співу дітей на концертній естраді.

Конкурсні змагання в цьому традиційному розумінні є можливіми лише для виконавців академічного та народного напрямків.

Конкурси виконавців у галузі хрпвого дитячого співу, що регулярно проводилися в Україні з 1926 років р., стимулювали зростання художньо-естетичних і технічних можливостей концертних виступів, формували нове покоління блискучих хористів. Водночас вони виявляли нагальні проблеми стосовно удосконалення вокально-хорової техніки, репертуару. Ускладнення завдань поступово призвело до уніфікації організаційно-програмних вимог, їх наближення до загальних засад міжнародної конкурсної практики (попередня відбіркова система, поетапне прослуховування, спеціальні вимоги до програм тощо).

Однак конкурси хористів мають свою суттєву особливість, що полягає в інтеграції виконавства трьох напрямків: загальнохорового, вокального та ансамблевого. Ускладнення репертуару призводить до включення в обов'язкову програму творів великої форми зарубіжних композиторів, поліфонічних п'єс.

Сьогодні дитячі вокально-хорові колективи дітей на високому академічному рівні представляють музичну культуру України, багату давніми самобутніми мистецькими традиціями й високим рівнем професійного виконавства не тільки в Україні, а й далеко у зарубіжжі. Наші дитячі хорові колективи є переможцями багатьох престижних музичних міжнародних конкурсів та фестивалів.

Стосовно розглядуваної нами проблеми необхідно визначити роль репертуару у вирішенні соціально-педагогічних завдань та виявити специфічні особливості добору творів.

Специфіка складання репертуару полягає у врахуванні віку, художнього сприйняття та технічних можливостей учасників. Якщо у професійному колективі музиканти зобов'язані виконувати запланований твір на високому художньо-професійному рівні, мета якого — нести музику до широкої людської аудиторії, то в репертуар дитячого вокально-хорового колективу, в першу чергу, повинні бути закладені виховні ідеї для самих учасників з урахуванням їх емоційного та розумового сприйняття.

Нині гостро стоїть питання відносно репертуару, який би не поступався за художньо-естетичним рівнем репертуарові професійних та аматорських колективів і був доступним у технічному відношенні для виконання дитячим колективом. Щоб сформувати такий репертуар, можна аранжувати твори, написані для професійного

колективу, оригінальні твори (з дозволу композитора), враховуючи особливості дитячого музикування.

Тривалий шлях формування майбутнього музиканта тісно пов'язаний із роботою над художнім твором. Складність складання репертуару спричинюється також специфікою навчання колективного співу. Однак навіть перші репетиції не повинні бути тільки постановочними, «технічними», а мати в основі художню спрямованість на музичне виконання.

До репертуару потрібно включати як твори різних жанрів класичної музики, спеціально для дитячих колективів. Навіть високохудожній твір ніколи не справить враження на слухачів, якщо його невдало аранжували.

Основу репертуару дитячого колективу мають становити твори, написані на теми українських народних мелодій та композиторів класиків минулого і сучасності. Оскільки керівник має справу з дитячим колективом, який вимагає специфічного підходу до репетиційних занять, слід добирати твори, які відповідають особливостям музично-педагогічної діяльності такого колективу. Це полегшить їхнє технічне виконання та дасть можливість уже на першому етапі навчання відчувати красу звукових барв.

У наш час, починаючи з 90 років ХХ століття проблема репертуару для вокально-хорового колективу користується підвищеною увагою, зокрема для дитячих колективів. Якщо в країнах Заходу (діаспори) — Німеччині, Америці, Франції видання творів розділено на вікові категорії учасників, з врахування технічних можливостей, то вітчизняним керівникам таких колективів доводиться шукати і виважено підбирати потрібний репертуар, який відповідав би естетичному рівню та технічним можливостям учасників.

При формуванні гуманних якостей у дитячому колективі, майбутній керівник повинен спиратися на знання про психолого-фізіологічні та вікові особливості учасників, уміти практично застосовувати у навчально-виховному процесі. Пошук різноманітних форм і методів впливу на дітей має відбуватися у словесному спілкуванні, особистому показі так і через правильно складений репертуар.

Навчальний репертуар колективу повинен включати інформацію про видатних людей (наприклад, композиторів, музикантів-виконавців, поетів та ін.), їхні вчинки, формувати уяву і перші поняття про якості гуманної людини, давати знання про моральну

поведінку в колективі. Вокально-хоровий дитячий репертуар сучасності формується у сплаві напрацьованих академічних принципів мислення, композиційних і технічних прийомів, сформованих у музиці для інших колективів та опосередкування у нових суспільних, естетико-художніх, філософсько-ціннісних умовах надбань традиційного хорового мистецтва.

Соціально-педагогічний зміст діяльності аматорського дитячого вокально-хорового колективу полягає в органічному поєднанні художньо-виконавського і виховного процесів, наданні їм художньо-естетичної спрямованості.

Розв'язання цієї проблеми в багатьох аспектах пов'язане з репертуаром, навколо якого будуватиметься робота керівника дитячого вокально-хорового колективу. Відповідно до теоретичних передумов роботи з дитячим колективом необхідно визначити роль репертуару у вирішенні соціально-педагогічних завдань, які стоять перед його учасниками. Тому проблема репертуару повинна знаходити вміле розв'язання, передусім з боку керівника колективу.

Відомо, що формування світогляду виконавців, розширення їхнього життєвого досвіду відбувається завдяки осмисленню музичних творів, їхній ідейній спрямованості.

Однак не можна відносити до ідейних творів ті, що мають яскраво виражений пропагандистський характер. Професійно аранжирована українська пісня, яка розкриває історичне минуле нашого народу і нерідко сповнена здорового народного гумору може слугувати вдалим матеріалом для виховної роботи. Твори, які входять до репертуару вокально-хорового колективу, мають пробуджувати такі почуття, як доброта і чуйність, сприяти у формуванні людини гуманної, спроможної розуміти і цінити високу духовність.

Поняття ідейного рівня творів не слід розглядати окремо від поняття його художньої цінності. Тільки ті твори об'єднують та надихають людей, які мають справжній художній зміст. Завдання репертуару полягає в тому, щоб розвивати та вдосконалювати музично-образне мислення учасників хору, їхню творчу активність, а також збагачувати інтонаційний слухацький досвід. Добитися такої мети можна лише через поновлення та розширення музичного матеріалу. Репертуар дитячих колективів має бути різним за тематикою, жанрами, художніми засобами побудови мови. Різноманітність за тематикою, образами повинна поєднуватись так, щоб було б неможливим зіставлення схожих за композицією концертних програм.

При формуванні репертуару слід враховувати технічні та художні можливості дитячого колективу. Навіть тривала репетиційна робота не дає позитивного результату, якщо взято твір підвищеної складності чи легкий для виконання, який не вимагає творчих пошуків, застосування виконавцями своїх здібностей.

Складаючи репертуар, керівники мають засвоїти і в майбутній роботі, дотримувались дидактичного принципу «від простого до складного». Враховуючи особливості навчального процесу колективу, потрібно добирати твори, які допомагають вирішенню конкретних навчальних завдань. Практика свідчить, що в кожному дитячому музичному колективі з часом виробляється відповідний репертуарний напрямок, нагромаджується репертуарний багаж, що відповідає кількісному та якісному складові колективу. Досягши певних вершин, дитячий творчий колектив продовжує шукати ґрунт для розвитку в більш складному репертуарі. Тому, безсумнівно, репертуар має завжди передбачати перспективу [11].

На практиці проблему навчального та концертного репертуару доводиться розв'язувати в основному у початковий період роботи з колективом, коли учасники оволодівають навичками співу, коли встановлюється тісне взаєморозуміння між музикантами та керівником. У цей час добирають твори, написані з використанням народних мелодій. Вони повинні становити ідейно-художню цінність репертуару, оскільки це історія народу, його духовне багатство та краса. Виконання і трактування таких творів має бути сучасним, відрізнятися своєрідністю. Тільки тоді їх слухають з інтересом і вони справляють глибоке враження.

Велике зацікавлення учасників і слухачів викликають твори, написані місцевими композиторами або й самим керівником. Вони, як правило, є мало відомими, але їх завжди слухають з увагою. Матеріалом для таких творів може бути місцевий фольклор — наспіви, обрядові та козацькі пісні.

Ці твори відзначаються, насамперед, новизною, оригінальністю задуму, музичною тематикою, збереженням і багатством місцевих народно-виконавських традицій. Звичайно, репертуар буде однобічним, якщо не звертатися до світової класичної музики. Але вивчати шедеври і виховати на них слід через призму творів національних композиторів, народних мелодій, які зберегли генетичний код, притаманний народові.

Висновки

Розглядаючи складання репертуару як одну з теоретичних передумов керування дитячим вокально-хоровим колективом, потрібно врахувати такі фактори, як:

- ідейна та художньо-естетична спрямованість і цінність твору;
- можливість її художнього і технічного виконання в дитячому колективі з урахування вікових особливостей учасників.

Виконання кожного твору повинно сприяти:

- удосконаленню технічної майстерності і виробленню художнього смаку в учасників, закріпленню і розвитку ансамблевого співу;
- патріотичному вихованню учасників, розумінню музики, збагаченню духовного світу і моральної культури;
- розширенню концертної практики, забезпеченню участі дитячого колективу в громадській і культурно-масовій роботі.

Жанри календарно-обрядових пісень (колядки, щедрівки, гаївки тощо) є невід'ємною частиною сучасного навчального і концертного репертуару у дитячих вокально-хорових колективах. Якщо раніше вони біли лише частиною обрядового дійства, то тепер вони все більше звучать у концертних виступах.

Обробки народних пісень для дитячих колективів розглядаються, як правило, через призму індивідуальної композиторської стилістики. Серед вокально-хорових композицій переважають обробки українських народних пісень (побутових та обрядових) і твори сучасних композиторів.

40–60 рр. ХХ ст. — залучення в мистецький процес фахових композиторів у тісній співпраці з виконавцями-хористами. Опанування великими концертними формами з поєднанням європейських традицій та етнічно-традиційних рис, великим спектром різновидів романтичної мініатюри.

60–90 рр. ХХ ст. — нова фольклорна хвиля та неофольклоризм, фольклорна обробка у поєднанні з неobarоковими жанрами і поліфонічними прийомами розвитку

Планомірний і цільовий розвиток дидактичної літератури різних рівнів та виконавських складів на основі аранжувань, перекладів й оригінальної композиторської творчості.

Сучасний період – новаторські експериментальні жанри та виконавські склади (камерні ансамблі мішаного типу, нетрадиційні концертні форми, твори для камерних, у супроводі естрадних оркестрів,

оркестрів народних інструментів, синкретичні та проміжні жанри: драма, кантата, концертні форми з вокалом опанування імпресіоністичних, популярно-естрадних, джазових засобів, стилістики постмодернізму, новітніх композиторських технік (сонористика, алеаторика, колаж, політональність, поліфонія пластів, принципи інструментального театру), реконструкція з рукописів й аудіозаписів зразків новаторського виконавського репертуару.

У будь-якій аудиторії народну музику зустрічають з особливою теплотою, тому в керівника повинна бути велика відповідальність за характер трактування народної пісні, мелодії, танцю чи маршу. Тільки за таких умов репертуар сприятиме зростанню в дітей художньо-естетичного рівня та формуванню національної свідомості.

Підбиваючи підсумки щодо особливостей складання репертуару дитячого хорового колективу, виділимо найважливіші умови, що їх необхідно враховувати при формуванні репертуару. Це: рівень підготовки та здібність учасників; художній рівень музичних творів, ідейний зміст та його методико-педагогічне застосування.

Література

1. Білан Л. Професійна педагогічна діяльність. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. 2013. № 1. С. 8–11.
2. Бояківська І. О. Психологічні детермінанти особистісного самовизначення обдарованих підлітків. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2013. Вип. 22. С. 3–9.
3. Горбенко С. С. Дитяче хорове виховання в Україні : навч.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1999. 253 с.
4. Григор'єва В. В. Вокальні засади дитячого хорового виконавства. *Педагогічні науки: теорія, історія інноваційні технології*. 2011. № 3. С. 316–322.
5. Духовна Є. Н. Охорона дитячого голосу. Київ, 1974. 98 с.
6. Ковмір О. М. Педагогічні умови формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 190 с.
7. Кречко Н. М. Актуальні питання роботи диригента з хоровим колективом. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство*. 2018. № 1, вип. 38. С. 63–68.

8. Кречко Н. М., Якобенчук Н. О. Дитячий хоровий спів та його роль у музичній культурі. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 2 (185). С. 76–79. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-2\(185\)-76-79](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-2(185)-76-79)

9. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: історія та теорія : навч. посіб. Суми : Козацький вал, 2009. 208 с.

10. Михайлова Н. М. Трансформація рольової функції хору у музичній виставі (на прикладі театральної практики останньої третини ХХ — початку ХХІ століть) : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства ; 17.00.03 / Харків. нац. ун-т мистецтв ім. І. П. Котляревського. Харків, 2012. 17 с.

11. Нарожна Н. І. Основні напрямки фахового навчання в хоровій педагогіці. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 1 (93). С. 162–166.

12. Остапенко Л., Сінельников І. Розспівування як складова вокально-ансамблевого виховання аматорського хорового колективу. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 4 (96). С. 157–160.

13. Остапенко Л., Сінельников І. Самостійна робота як складова формування професійної майстерності студента-вокаліста. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 3 (95). С. 148–151.

14. Остапенко Л. В., Іваниш А. А. Хорове аматорство в сучасній Україні. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 5 (182). С. 69–73. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2018-5%20\(182\)-69-73](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2018-5%20(182)-69-73)

15. Остапенко Л. В., Нарожна Н. І. Специфіка роботи з хоровим колективом у сучасних мистецьких умовах. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 6 (189). С. 69–72. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6\(189\)-69-72](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6(189)-69-72)

16. Перцова Н. О., Скопцова О. М. Виховний потенціал вокально-хорової творчості Олександра Білаша. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 32, т. 2. С. 37–40. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.7>

17. Роденкова О. Д. Психологічно-педагогічний аспект розвитку співацького голосу учнів підліткового віку в мутаційний період. *Проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців мистецьких дисциплін* : зб. матеріалів Всеукр. відкрит. наук.-практ. конф. (м. Суми, 7–9 квіт. 2011 р.). Суми : Вінніченко М. Д., 2011. С. 165–167.

18. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2011. 640 с.

19. Слободяник Н. В., Сверлюк Я. М. Основи знань керівників дитячих музично-аматорських колективів : навч. посіб. Рівне : РДГУ, 2003. 182 с.

20. Смирнова Т. А. Хорознавство (історія, теорія, методика) : навч. посіб. Харків : ХДПУ, 2000. 180 с.

1.4. НАЦІОНАЛЬНІ ОСВІТНІ ТРАДИЦІЇ: КРИСТАЛІЗАЦІЯ ХОРОВОЇ ШКОЛИ Г. ВЕРЬОВКИ ТА Е. СКРИПЧИНСЬКОЇ-ВЕРЬОВКИ КРИЗЬ ПРИЗМУ СПАДКОЄМНОСТІ

Олександр Кравчук

Хорова школа «... рівень оволодіння засобами хорової діяльності, які забезпечують уособлену професійну наступність і спадкоємність світоглядних, музично-естетичних і технологічних ознак певних суб'єктів хорової культури».

Анатолій Лащенко [17, с. 3].

Вступ

Сучасна вітчизняна освіта нині проходить етап постійної модернізації, розвитку стандартів, вимог, методів та підходів, багато у чому переймаючи і наслідуючи досвід європейських країн. Проте, усі зміни базуються на багатовікових українських освітніх традиціях. Музична педагогіка є складовою вітчизняної педагогічної системи у якій процес викладання та навчання є складною системою і має свої специфічні професійні особливості. Тому наукові розвідки з питань музичної освіти, розвитку й становлення хорових шкіл є процесом поглиблення знань з окресленої тематики й розширенням спектру наукових інтересів сучасних дослідників.

Дослідження хорової школи Г. Верьовки та Е. Скрипчинської є першою спробою у вітчизняній культурології проаналізувати та виокремити виконавські, методико-педагогічні засади авторської хорової школи, що виховала не одне покоління музикантів. У роботі вперше об'єднано та представлено, як сповідників педагогічних, виконавських традицій видатних Майстрів хорового мистецтва Г. Верьовки та Е. Скрипчинської, представників класу диригування Л. Венедиктова, М. Кречка, С. Павлюченка. Виокремлено постаті сучасних диригентів України які є представниками хорової школи та музикантами, що сповідують її традиції, асимілюючи їх до сучасних вимог вітчизняної освіти. Виокремлені аспекти розкривають актуальність звернення до питання історії української хорової культури, зокрема київської хорової школи, та виокремленню з неї авторської школи зі своїми унікальними виконавськими та методико-педагогічними

традиціями, що мають педагогіко-культурне значення у окресленні освітніх, мистецьких традицій української національної освіти.

§ 1. Українська «хорова школа» як предмет культурознавчого дослідження: регіональний підхід

Українська хорова культура має полівікові традиції, що беруть свій початок від витоків хорového мистецтва з часів Київської Русі. Науковці відзначають два напрямлення розвитку хорového мистецтва на теренах нашої країни: перший — це богослужбова співацька традиція, другий — пісенна традиція дохристиянського часу, що викристалізувалася в «... особливий тип хорової діяльності» [17, с. 3]. Динамічний розвиток, а точніше, розквіт професійного хорového мистецтва доцільно вважати II половину XIX ст., а саме, у період активної діяльності Миколи Лисенка та його видатних послідовників — К. Стеценка, М. Леонтовича, О. Кошиця, Н. Городовенка, П. Гончарова та ін. Інтенсивна репрезентативна, дослідницька, композиторська, виконавська діяльності митців кінця XIX — початку XX століть зберегла, розвинула і передала наступним поколінням багатовікові пісенно-музичні традиції українського народу, що втілювали у собі унікальну національну ідентичність.

Диригентська діяльність — багатогранна та є однією з найскладніших музично-виконавських професій. Як вказує дослідник Ляшко М. П.: «... Її структура багатокомпонентна, а прояви багатогранні. Тому до диригента ставляться найвищі професійні вимоги. Визначальним та багато у чому основним у творчому процесі створення художнього твору є спілкування диригента й музикантів. Часто, діяльність диригента викликає суперечливі судження, як у професійних музикантів, так і у слухачів [19, с. 35]. Процес осягнення багатокомпонентної професії хорového диригента відбувається у класі з педагогом, де і формуються основні методи як роботи з музичним твором, так і роботи з своєрідним «живим музичним інструментом» — хоровими співаками. Процес взаємовідносин диригента з хором є важливим елементом творчої співпраці. Саме ці методико-творчі орієнтири формуються у хоровому класі-школі на основі принципів, підходів та традицій.

Окреслюючи питання «хорової школи» сучасні культурологи, мистецтвознавці, дослідники української музики всебічно розглядали, аналізували, почасти, й відкривали для вітчизняної науки

національні хорові школи, їх представників та послідовників. Неодноразово вони зверталися й до формування самого поняття «хорова школа». Доцільно зазначає А. Лашенко, що нині дефініція «хорова школа» знаходиться, скоріше, у процесі формування, ніж у формі сталого визначення. Водночас сам дослідник вказує на те, що хоровою школою слід вважати «... рівень оволодіння засобами хорової діяльності, які забезпечують уособлену професійну наступність і спадкоємність світоглядних, музично-естетичних і технологічних ознак певних суб'єктів хорової культури» [17, с. 3].

Дослідниця А. Охотницька констатує, що «хорова школа — це комплексне поняття, яке характеризується наявністю індивідуально-стильових ознак, прийомів, методів у діяльності диригента і хорового колективу», а при визначенні авторської школи К. Пігрова, вказує, що школа є продуманою педагогічною системою музичного навчання диригентів хору та педагогів [23, с. 305, 308].

У цьому контексті доцільним видається згадати роботу «Диригентсько-хорові школи України» А. Охотницької у якій дослідниця зауважила на тому, що донедавна усі регіональні хорові школи України були розмежованими системою функціонування, а нині «... все більше йдеться про інтеграційні процеси в підготовці та вихованні професійних хорових диригентів» [23, с. 305]. Йдеться про взаємопроникнення творчих, виконавських, педагогічних традицій різних українських регіональних хорових шкіл у єдиний «симбіоз», що складає професійне портфоліо сучасного українського хорового диригента.

Українське хорове мистецтво має декілька регіональних шкіл: Київську, Одеську, Львівську та Харківську. До Одеської школи, що заснована К. Пігровим, належать імена видатних диригентів-хормейстерів: А. Авдієвського, Д. Загребського, Г. Ліознова, В. Іконника, Є. Дущенко, М. Гринишина, С. Дорогого, А. Мархлевського, В. Шипа, В. Толканьова, В. Кучеровського, П. Горохова та сучасні представники школи Г. Шпак, В. Регрут, О. Віла-Боцман, Ю. Кучурівський, Є. Бондар, С. Савенко та ін. До Харківської школи належать імена: В. Палкіна, Ю. Кулика, Є. Копачова, В. Ірха, З. Яковлева, І. Бідака, Л. Шапіро, С. Прокопова, А. Кошмана, Г. Савельєва А. Сиротенка, О. Фартушка. До Львівської хорової школи належать імена М. Колеса, Е. Вахняка, В. Василевича, В. Пащенко, А. Кушніренка, М. Попенка, В. Пекура, О. Цигилика, Б. Антківа, І. Жука, В. Чуби, М. Кацала.

До Київської хорової школи, що має багатий перелік представників, відносяться імена М. Вериківського, О. Сороки, Ю. Таранченка,

П. Гончарова, Г. Верьовки, Е. Скрипчинської, О. Міньківського, Г. Компанієць, Л. Венедиктова, М. Кречка, С. Павлюченка, П. Муравського, О. Тимошенка, М. Берденнікова, В. Колесника, Г. Ткаченка, В. Мальцева, А. Поляруша, Л. Падалко, Е. Виноградової, Р. Корецької, М. Щоголя, М. Хардасва, В. Дженкова, І. Шилової, Є. Савчука, В. Скоромного, Т. Копилова, Г. Горбатенко, В. Лисенка, Л. Бухонської, Т. Малицької, П. Окрушко, Г. Косинського, В. Петриченка, А. Захарова, З. Корінця.

До окреслення представників київської хорової школи додамо імена сучасних хормейстерів-диригентів, керівників провідних професійних та навчальних колективів: М. Гобдич, Ю. Курач, В. Курач, О. Тарасенко, Е. Сокач, Д. Радик, З. Томсон, Н. Кречко, Ю. Пучко-Колесник, Ю. Ткач, А. Масленнікова, П. Струць, Б. Пліш, І. Богданов, Н. Селезньова, Х. Бедзір, О. Нікітюк, В. Яценко та ін.

Окрім регіональних шкіл в Україні, дослідники виокремлюють хорові школи пов'язані з певними персоналіями. Це викликано тим, що деякі хорові диригенти у певний час були «надвагомими» постаттями у регіоні та мали значний вплив на формування традицій, смаків, художньо-музичних напрямів. До прикладу, одеську хорову школу пов'язують з постаттю К. Пігрова, львівську хорову школу — з іменем М. Колесси, харківську хорову школу — з іменем В. Палкіна. Хорове мистецтво столиці нашої держави пов'язано з іменами багатьох видатних диригентів-хормейстерів, які тривалий час працювали і викладали у Києві. Йдеться про хорові школи Григорія Верьовки та Елеонори Скрипчинської-Верьовки, П. Моравського, Л. Венедиктова, М. Кречка, С. Павлюченка, О. Тимошенка та ін. Зазначені особистості залишили вагомий слід у розвитку хорової школи Києва та загалом усієї України, у вихованні диригентської майстерності багатьох вітчизняних музикантів, що й дозволяє дослідникам виокремлювати їх школи з регіональної «київської» у індивідуальні, авторські, унікальні за художньо-методичними, педагогічними та виконавськими цінностями, формами роботи у царині вокально-хорового мистецтва.

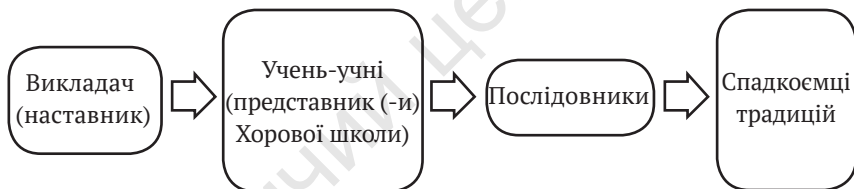
Український дослідник О. Шокало, охарактеризовуючи хорову школу П. Муравського, писав: «Хорова школа Павла Муравського — це співоча система, яка саморозвивається, поєднуючи в своїй цілісності принцип моральності, світоглядну ясність, мистецьку професійність, українську ідейність та дієвий ідеалізм чистоти». Як зауважує науковець, хорова школа П. Муравського виховала понад 1000 диригентів-хормейстерів, які нині наслідують його професійні традиції виховуючи нову генерацію українських диригентів-хормейстерів [30].

Відома сучасна науковиця Г. Карась, аналізуючи київську хорову школу, зауважила: «...київська хорова школа як цілісне художнє явище увібрала в себе національні традиції духовного і народно-демократичного світобачення та звертається до світового досвіду хорового співу вже на паритетних засадах» [9, с. 6].

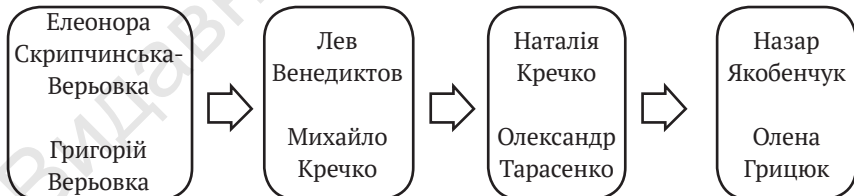
Такими чином, ми можемо простежити відсутність чіткого визначення дефініції поняття «хорова школа» та виокремити декілька конотацій цього поняття. Нині в українському науковому дискурсі відбувається процес поглиблення категоріального апарату хорознавства, й відтак, до поняття «хорова школа» може входити як регіональна характеристика, так і опис авторської школи.

На початку варто розуміти, що такого структурного елементу у системі національної освіти як «хорова школа» не існує, це певне абстрактне поняття, яке окреслює сукупність диригентів-хормейстерів, які об'єднані спільними світоглядно-професійними наративами, що мають характер традиційності та наслідуваності.

Для візуального означення поняття «хорова школа» у розумінні авторської школи наведемо наступну структуру:



Унаочнюючи окреслену структуру приведемо додатковий приклад:¹



Персоналізуючи структуру хорової школи стає зрозумілим, яким чином сучасне хорове мистецтво України пов'язане з традиціями, що закладені понад століття тому.

¹ Виокремлені імена хорових диригентів у таблиці не є повним або вичерпним переліком учнів та послідовників, проте унаочнює думку автора про передачу традицій від покоління до покоління.

А. Мартинюк у своїй дисертації «Теорія і практика диригентсько-хорової школи в Україні ХХ — початку ХХІ століття», надає свою структуру зв'язків: «лідер (вчитель) — представники школи — послідовники-спадкоємці», що цілком підтверджує уніфікованість цієї структури [21, с. 9].

Про сутність традиції вдало зазначила українська дослідниця О. Бенч-Шокало у своїй книзі «Український хоровий спів: Актуалізації звичаєвої традиції» де вказує на те, що саме традиція містить у собі надбання народу минулого та теперішнього поколінь яка забезпечує вічне життя етнічного духа та витривалість наступних поколінь [2, с. 3].

Таким чином бачимо елемент наслідування традицій, що був закладений педагогом, розвинений, доповнений, осучаснений його учнем та переданий наступним поколінням диригентів. Саме у такій послідовності-координації відбувається передача та наслідування виконавських, педагогічних, художньо-образних традицій. Як зазначає Анатолій Лашенко: «Феноменологічна сутність київської хорової школи полягає в тому, що вона завжди сповідувала спадковість» [17, с. 185]. Спадковість київської школи характеризується наслідуванням, як виконавсько-творчих, педагогічних методів, так і продовженням, розвитком певних художніх ідей та їх реалізації вже у сучасному контексті.

§ 2. Творчий Всесвіт Г. Верьовки та Е. Скрипчинської-Верьовки: створення авторської хорової школи

Для вітчизняного хорового мистецтва постаті Григорія Гурійовича Верьовки та Елеонори Павлівни Скрипчинської-Верьовки є знаковими. Їх багаторічна праця у царині музичного мистецтва (виконавський та педагогічний аспекти) ознаменовує цілу епоху розвитку як регіональної (київської) хорової школи, так і української музики у цілому.

Свою професійну освіту обидва Майстри хорової справи отримали у Київському музично-драматичному інституті імені Миколи Лисенка² де і познайомились, а згодом побралися (1924 р.). Григорій Гурійович у період з 1918 по 1921 роки навчався у інституті по класу

² Державний музично-драматичний інститут імені М. В. Лисенка — вищий мистецький навчальний заклад, заснований 1918 року на базі Музично-драматичної школи Миколи Лисенка.

композиції у відомого українського музикознавця, педагога, піаніста Болеслава Яворського³ та по класу диригування у Олександра Орлова⁴.

Елеонора Павлівна Скрипчинська освіту здобула у класі диригування Болеслава Яворського та по класу фортепіано у Володимира Пухальського⁵. Гра на фортепіано Елеонори Павлівни захоплювала усіх, хто мав змогу її чути. Відомий музикознавець Арнольд Альшванг якось звернувся до неї з проханням: «Мені треба програти "Пасифік 231" Артюра Онеггера, чи не були б Ви люб'язні пограти зі мною чотириручне перекладення цього твору?» Згодом, саме він був причетний до навчання Е. Скрипчинської у Володимира Пухальського [15, с. 43].

Елеонора Павлівна, за спогадами М. Кречка, була чудовим хоровим диригентом, її диригентський жест був натхненним, чітким, «...напрочуд граціозним», що нагадував політ лебедя. Її жест визначав не тільки те, «що» і «як» потрібно виконати хоровому співаку та колективу, але й завчасно випереджав усе, що має бути у наступному такті. За думкою М. Кречка, це неабияк допомагає виконавцеві відчувати свободу та «... визначає насолоду співтворчості з диригентом» [14, с. 30].

Сімейний, творчий, педагогічний тандем Г. Верьовки та Е. Скрипчинської варто розглядати саме у парі, оскільки, за спогадами учнів, під час навчання мали змогу навчатися у обидвох педагогів паралельно. Як зауважує Наталія Кречко, донька Михайла Кречка, її батько згадував, що по документах учні Григорія Гурійовича та Елеонори Павлівни були у різних класах, а у дійсності переймали досвід спільно у двох педагогів. Іноді Елеонора Павлівна займалася зі студентами обох класів постановкою мануальної техніки диригента, вивченням музичних творів, теоретичним осмисленням партитури молодим диригентом, а Г. Верьовка у свою чергу, займався художньою частиною, тим, як диригент має інтерпретувати твір, як буде працювати з хоровим колективом.

У період навчання Григорій Гурійович часто залучав своїх студентів до роботи з народним хором (нині — Національний заслужений

³ Болеслав Леопольдович Яворський — український музикознавець, піаніст, композитор і педагог-новатор, організатор музичної освіти. Доктор мистецтвознавства.

⁴ У 1925–29 роках — головний диригент Київської державної опери, а 1927–29 — професор Київської консерваторії (нині — Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського).

⁵ Володимир В'ячеславович Пухальський — український піаніст, композитор, педагог, музичний діяч. Перший ректор Київської консерваторії.

академічний український народний хор ім. Г. Верьовки) у якості хористів та хормейстерів. Так у своїх спогадах зазначав М. Кречко, описуючи враження від диригентської роботи викладачки з фаху Е. Скрипчинської: «... Співати в хорі, яким керує Елеонора Павлівна — найвища насолода. Така одностайна думка колективу. Як колишній співак, а також хормейстер Державного українського народного хору, можу засвідчити, що під час її диригування відчуваєш невимовну легкість творчого процесу» [14, с. 30].

Таке творче суголосся педагогів у історії українського музичного мистецтва є не поодиноким прикладом сімейного, мистецького тандему. Відомий педагог з вокалу, оперний співак І. Паторжинський (*викладач з вокалу М. Кречка*) працював у парі зі своєю дружиною, Марфою Паторжинською-Снагою. Таким чином учні, перебуваючи у класі такого мистецько-педагогічного дуету, переймали досвід у двох педагогів, а педагоги, у свою чергу, не розривалися на увесь спектр педагогічних задач, концентруючись у тій царині, де вони почували себе комфортно. М. Кречко був учнем Е. Скрипчинської, а Л. Венедиктов був учнем Г. Верьовки, проте обидва переймали професійні знання у кожного з педагогів.

Процес навчання та особистісних взаємовідносин у класах Г. Верьовки, Е. Скрипчинської не був формалізованим. Скоріше це нагадувало сім'ю, у якій є творча мати та батько, котрі навчають своїх дітей, передаючи їм свої професійні секрети та майстерність.

Комфортні умови взаємовідносин, «сімейного» затишку, творча атмосфера — все це можна вважати методом глибокого осягнення професії. Або ж, до певної міри, характерною ознакою їхньої хорової школи. Адже вони заклали у своїх учнів підвалини цього методу, який послідовники вдало використовували та реалізують у своїй педагогічній майстерності. Тобто, творча атмосфера у навчальному класі, тепле спілкування з учнями, застосування форми взаємовідносин «наставник-учень», сприяло кращому розкриттю індивідуальних творчо-професійних можливостей хормейстерів.

Про сприятливу атмосферу на уроках з фаху згадує у своїй роботі дослідник М. Колос: «Надзвичайно сприятлива психологічна аура на уроці, коли надавалася перевага вільному волевиявленню студента щодо висловлювання власних думок та відтворення диригентських дій» [10, с. 34]. Цей метод у подальшому використовували М. Кречко, Л. Венедиктов, С. Павлюченко у своїй педагогічній та диригентській роботі. А нині, вже представники їх «диригентських

шкіл», зокрема, Н. Кречко та О. Тарасенко виховують нову плеяду диригентів, створюючи комфортні умови для розкриття внутрішнього потенціалу молодого музиканта.

Григорій Верьовка мав непересічне диригентське обдарування. За спогадами, його мануальна техніка вирізнялася легкістю та точністю передачі художньо-образної сутності музичного твору. Сучасники Г. Верьовки до опису портрету особистості відносять його людяність, ширість та чуйність до оточуючих. За спогадами Анатолія Захарова: «...професору була притаманна особлива прозорливість у виявленні своєрідності мистецького обдарування студентів та надзвичайний дар щодо розкриття його різнобічних граней» [10, с. 36].

Багатолітня праця Григорія Гурійовича у сфері музичного фольклору безпосередньо відображається у педагогічній діяльності. Основними рисами педагогіки Григорія Верьовки були: спрямованість на глибокий розвиток музичного мислення диригентів, формуванню усвідомленого та самостійного підходу при розробці художньо-виконавської концепції хорового твору, досягненню хорової музики різних стилів та жанрів, що збагачувало досвід диригентів та хормейстерську майстерність.

У його класі велику увагу було приділено вивченню народно-пісенної спадщини України. Чільне місце відводилось опануванню творів М. Леонтовича задля формування музичного мислення диригентів. Широка палітра жанрів, різноманітність інтонаційного, тематичного матеріалу творів українського класика Миколи Дмитровича Леонтовича вдало розкривали хоровий стиль, який притаманний українській вокально-пісенній культурі.

Осягнення студентами музичної спадщини нашого народу отримало полівекторну спрямованість. Основними рисами педагогіки Григорія Верьовки були: спрямованість на глибокий розвиток музичного мислення диригентів, формування усвідомленого та самостійного підходу при розробці художньо-виконавської концепції хорового твору, осягнення хорової музики різних стилів та жанрів, що безумовно збагачувало внутрішній світ майбутніх диригентів та відточувати їхню хормейстерську майстерність.

Відомий хоровий диригент Лев Венедиктов⁶, учень Г. Верьовки, у своїх спогадах, згадував: «...в його основі педагогіки був "принцип

⁶ Венедиктов Лев Миколайович — український хоровий диригент, педагог, народний артист України, член-кореспондент Національної академії мистецтв України, Герой України, учень Г. Верьовки.

Гіппократа" — не нашкодъ. Він був ненав'язливий у своїх вимогах, але непохитний у своїх принципах. Він навчив мене відноситись до людей, з якими я працюю, під моїм керівництвом, відноситись людяно, так як він відносився до (хористів) свого хору...» [5, пер. з рос. — авт.].

Елеонора Павлівна Скрипчинська-Верьовка як теоретик, педагог, хоровий диригент, музично-громадська діячка була палкою прихильницею теоретичної системи Б. Яворського. Як зазначають дослідники, Елеонора Павлівна у Київській консерваторії викладала практично весь блок теоретичних та диригентсько-хорових дисциплін, до яких входили: ладовий ритм та курс «слухання музики», сольфеджіо, гармонія, хоровий клас, методика хорового виконавства, хорове аранжування, читання хорових партитур, камерний спів, вокальний ансамбль. Такий синтез практичних та теоретичних знань, висока музична ерудиція, професіоналізм є слідуванням традиціям й наративам закладеними її педагогом, Б. Яворським, що стало своєрідним «знаком якості» київської хорової школи. Віра Шемчук, аналізуючи творчу постать Елеонори Павлівни, пише: «Школа хорового виконавства Скрипчинської, як відомо, була створена на науково-музичних засадах Болеслава Яворського і, в першу чергу, це стосувалося етнокulturологічної спрямованості, зацікавленості народними пісенними традиціями. Прискіпливе ставлення Е. Скрипчинської до тексту музичного твору, давало змогу глибше проникнути у музичний, образний та емоційний зміст народної пісні, зрозуміти його специфіку та показати відмінність пісень різних етнокulturних регіонів України» [29, с. 230].

Ще одним яскравим послідовником традицій Б. Яворського був чоловік Елеонори Павлівни — Григорій Верьовка, який, на думку О. Берегової був: «...прибічником поєднання у педагогіці традиційної пісенно-хорової школи з якісно новою музично-освітньою системою» [3, с. 68–69].

Як згадував М. Кречко у статті «Бути схожим на вчительку»: «...основні принципи педагогічного методу Е. П. Скрипчинської можна визначити як а) ідеальний професіоналізм у співдружності з найтоншим музичним смаком; б) комплексний підхід у навчанні та вихованні молодого музиканта; в) таке ставлення педагога, яке спричиняється до рівності й щирості стосунків, спрямованих на максимальну взаємну відповідальність студента і педагога; г) високий морально-етичний приклад педагога» [14, с. 30].

Про педагогічну майстерність Е. Скрипчинської, А. Мартинюк зауважив: «Педагогічна та мистецька концепція Е. П. Скрипчинської

є яскравим прикладом гуманістичної педагогіки, яка інтегрує в собі соціокультурні, психологічні, освітньо-виховні та інші аспекти, представляє теоретичну і практичну цінність для сучасної педагогіки» [20, с. 118].

Поєднання професіоналізму та чудового музичного смаку стали основою педагогічного методу Елеонори Павлівни. У вихованні молодого музиканта вона використовувала комплексний підхід, що зосереджувався на відповідальності, взаємоповазі та щирості стосунків між педагогом та студентом. Це допомагало студенту розкрити свої можливості та професійно зростати. «Про надзвичайну атмосферу у класі Скрипчинської говорили майже всі, хто займався у неї. Це були М. Кречко, Л. Венедиктов, С. Павлюченко, Є. Бобровники, В. Лисенко, А. Захаров, Е. Виноградова, В. Суржа, В. Мисько, В. Дженков та багато інших». Елеонора Павлівна вправно створювала у класі диригування атмосферу затишку, простоти та невимушеності. У роботі над хором твором завжди проводився детальний аналіз: «... коли студент вперше приносив ноти, Скрипчинська сідала за інструмент поруч зі студентом та починалась бесіда. Елеонора Павлівна розповідала про композитора, його епоху, творчі принципи і про конкретний твір, який розбирався. Вона проводила детальний аналіз твору — такт за тактом, фраза за фразою. Це був чудовий аналіз гармонії, форми, модуляційних світлотіней, драматургії, оркестровки тощо» [29, с. 230].

У статті «Елеонора Скрипчинська: життєва партитура» дослідник М. Демченко писав: «Для Елеонори Скрипчинської було найважливіше, щоб студент зрозумів, у чому труднощі виконання, та усвідомив шляхи їхнього подолання, а не копіював її жести. <...> Диригуванню завжди передувала бесіда про композитора, його епоху, мистецькі принципи і конкретний твір. Викладачка такт за тактом аналізувала гармонію, форму, модуляційні світлотіні, підкреслювала особливості оркестрування тощо. Основні принципи педагогічного методу Елеонори Скрипчинської — це ідеальний професіоналізм у поєднанні з найвишуканішим музичним смаком, комплексний підхід у навчанні та вихованні молодого музиканта, щирість стосунків студента і викладача...» [6, с. 13].

Таким чином ми бачимо, що творчо-педагогічні методи та традиції були узагальнені у педагогічній практиці Г. Верьовки та Е. Скрипчинської-Верьовки на засадах, закладеними Болеславом Яворським й кристалізувалися у авторську «хорову школу» зі своїми індивідуальними якостями, та особливостями. Універсалізм

отриманих теоретичних та практичних знань у класах Г. Верьовки та Е. Скрипчинської-Верьовки його представникам спонукав до полівекторної реалізації свого мистецького таланту. Лев Венедиктов реалізував себе як диригент у жанрі оперного мистецтва, керуючи хором у Національному академічному театрі опери та балету України імені Тараса Шевченка та паралельно викладаючи диригування у Київській державній консерваторії. Михайло Кречко все життя працював з різними хоровими колективами. Починав свій творчий шлях із Закарпатським народним хором, яким керував 15 років, потім, став головним диригентом Державної капели «ДУМКА» (нині — Національна академічна хорова капела «ДУМКА») і останні роки свого життя керував створеним ним хором у Київському муніципальному академічному театрі опери і балету для дітей та юнацтва. Одночасно з практичною диригентською діяльністю М. Кречко був викладачем диригування у НМАУ ім. П. І. Чайковського, де виховав цілу плеяду хорових диригентів.

Ще одним учнем класу Елеонори Павлівни був Станіслав Павлюченко, що реалізував себе у жанрі народного хорового виконавства. Станіслав Євстигнійович був керівником оркестрової групи Українського народного хору імені Григорія Верьовки, художнім керівником і головним диригентом Ансамблю пісні і танцю Західного прикордонного військового округу. А від 1974 року викладач Київського інституту культури (нині — Київський національний університет культури і мистецтв), керівник його народного хору⁷, завідувач кафедри народнопісенного виконавства.

То ж представники хорової школи Г. Верьовки та Е. Скрипчинської-Верьовки мали різноманітні вектори творчої реалізації у сфері музичного мистецтва та зайняли чільне місце у професійному середовищі, окрім цього, паралельно передавали досвід, виховуючи нову плеяду вітчизняних диригентів.

§ 3. Лев Венедиктов, Михайло Кречко та Станіслав Павлюченко — носії виконавських та педагогічних традицій видатної диригентсько-хорової школи

Представники хорової школи подружжя Г. Верьовки та Е. Скрипчинської стали провідними диригентами України, Майстрами

⁷ Нині, колектив носить його ім'я: Український народний хор імені Станіслава Павлюченка КНУКіМ.

хорової справи, які зростили нову генерацію хормейстерів. Їх діяльність як диригентів-виконавців та диригентів-педагогів була різною, унікальною, але базувалася на фундаментальних засадах, що закладені Григорієм Гурійовичем та Елеонорою Павлівною.

Лев Миколайович Венедиктов визнаний Майстер хорової справи, Атлант українського хорового мистецтва, представник диригентсько-хорової школи Г. Верьовки. За роки своєї професійної діяльності як диригент-практик здобув безліч високих нагород та увіковічнив своє ім'я невтомною працею, служінням музиці. Л. Венедиктов володів надзвичайним вмінням працювати з природою людського голосу, що й створило авторське, еталонне хорове звучання під керівництвом Майстра. «Л. М. Венедиктов — художник-інтелектуал, обдарований також музичною інтуїцією, який глибоко відчував та осмислював, а тому так яскраво інтерпретував закладений у ядрі авторського тексту образно-художній контекст» [8, с. 38, пер. з рос. — авт.].

Окрім практичної діяльності, з хором Національного академічного театру опера та балету ім. Т. Г. Шевченка, Лев Миколайович понад 50 років виховував хорових диригентів у стінах Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського, пройшовши шлях від старшого викладача до професора. Очолював кафедру хорового диригування, підготував майже 120 першокласних митців, які нині працюють у найкращих театрах і колективах України та за кордоном [27]. Серед відомих учнів педагога: Анатолій Семенчук, Кирило Карабиць, Галина Степанченко, Віктор Степурко, Наталія Кречко, Микола Лисенко, Богдан Пліш, Володимир Шейко, Анжела Масленнікова, Олена Радько (Яцкулинець), Ольга Приходько, Олена Грицюк та ін.

«Представник класу Л. М. Венедиктова — диригент, який володіє різноманітним диригентською технікою і, водночас, відображає досконалі естетичні параметри "венедиктівської" мануальної пластики. Руки Майстра — це вираз найтонших деталей у сфері фразування, нюансування, можливості показу широти звукового діапазону, художньо-виразної інтонації, в якій синтезовані слово та музика. Штрихова техніка хормейстера філігранна. Послідовник школи Л. Венедиктова — це музикант, який із максимальною емоційною віддачею втілює головний творчий принцип Майстра: найвищою метою художньої інтерпретації є донесення образно-мистецької семантики. Техніка — не самоціль, а інструментарій цього творчого процесу» [8, с. 39].

У класі Льва Миколайовича була особливо тепла атмосфера взаємовідносин, В. Степурко — учень класу, вказує на те, що, не ідеалізуючи

відносини викладача (Л. Венедиктова) з учнями класу, можна охарактеризувати Вчителя як зацікавлену людину, вибагливу до професійного зростання студентів. Він був цілеспрямований у бажанні зрозуміти молодого музиканта та допомогти у її духовному зростанні. А щодо навчання, В. Степурко зазначає: «Технічне забезпечення диригента на заняттях наголошувалося лише як засіб для головної мети хорового мистецтва — філософського осмислення буття через художній образ» [25, с. 143].

Розглядаючи методико-педагогічні принципи М. Кречка, можна сказати, що основоположним була індивідуальність здобувача освіти, розвиток його духовного світосприйняття. Високоерудованість Михайла Кречка як особистості та педагога вимагало від учнів значної роботи над собою, що сприяло вмотивованості учнів класу до глибокого аналізу творів, поліваріантності у сприйнятті та інтерпретації музики й насамперед розвивало студента як особистість та музиканта.

Послідовники Майстра пригадують щирю любов М. Кречка до народної пісні. Адже педагог умів та любив працювати з народною пісню, а відтак, проводив детальний аналіз обробки фольклору та спонукав студентів до самостійного розбору народної пісні. Глибинне розуміння музичного матеріалу є одним з основних методико-педагогічних настанов у класі М. Кречка задля освоєння диригентської майстерності.

Проводячи паралелі між двома поколіннями музикантів: вчителів — Григорія Верьовки та Елеонори Скрипчинської та їх талановитого учня — Михайла Кречка, варто зазначити їх спільну любов та пошану до творчості українського композитора Миколи Дмитровича Леонтовича. При аналізі творчих методів Г. Верьовки ми зазначали, що він багато засновувався на творчості М. Леонтовича й вважав за необхідне вивчення його творів на уроках з диригування. Це й же метод активно використовували, як Л. Венедиктов, так і М. Кречко у роботі зі студентами. У класі М. Кречка обов'язковим до вивчення була обробка народної пісні «Із-за гори сніжок летить» М. Леонтовича. Твори Миколи Леонтовича, маючи куплетно-варіаційну форму, спонукають студентів до творчого мислення, індивідуальних підходів до аналізу, розбору твору, інтерпретаційних елементів. Студенти молодших курсів завжди мали у робочому репертуарі твори Миколи Дмитровича. Викладач, у свою чергу, давав можливість студентам самостійно розібрати твір та навчитися аргументувати своє бачення художньої інтерпретації.

Дуже часто студенти відносились до такого завдання не серйозно, думаючи що твір на 1–2 сторінки не вартий їхньої уваги і технічно

є надто простим для них. Проте, коли викладач просив пояснити елементи інтерпретації, цілісного бачення твору, диригентського жесту, художньо-образного змісту твору — студент розумів, у якій мірі поверхнево він поставився до поставленої задачі. Таким чином, у окресленій хоровій школі, студентів спонукали серйозно та шанобливо ставитись до хорової спадщини й вчили глибинно аналізувати музику, на прикладі хорової мініатюри.

Працюючи над партитурою, М. Кречко вимагав у студентів самостійного осмислення при створенні художнього образу твору. Сам Михайло Михайлович так коментує цей принцип у статті «До вершин хорового мистецтва»: «Треба глибоко вчитуватися у музично-літературний комплекс виконуваного твору, треба багато знати і вміти, щоб досягнути і донести до слухача не тільки те, що закладене в нотах і словах, а головним чином те, що "закодовано" у підтексті» [11, с. 256].

У класі диригування Михайло Михайлович мотивував студентів до всебічного інтелектуального розвитку у сфері музичного мистецтва. Це покликано допомогти студенту у освоєнні диригентського фаху, розширити світогляд учня та палітру прийомів і засобів у роботі з хоровим колективом. Такої ж думки дотримувався у своїй педагогічній роботі й Л. Венедиктов: «Видатний Учитель — Л. М. Венедиктов у своїй педагогічній діяльності синтезував усебічний розвиток інтелекту та художнього мислення з морально-етичними засадами виховання майбутнього диригента-виконавця. Основою дидактичної та комунікативно-творчої діяльності Л. Венедиктова є національна традиція виховання та освіти у нерозривній єдності цього процесу» [7, с. 1].

Схожими методичними принципами користувався у своїй роботі й Лев Венедиктов — колега і однокласник Михайла Михайловича, який також навчався у класі Е. П. Скрипчинської. Дослідниця творчості диригента Л. Каравацька стверджує: «Педагогічна діяльність Л. М. Венедиктова як викладача Київської державної консерваторії ім. П. І. Чайковського розпочалася у 1959 р. Досвід професійної роботи з хором, комунікації з виконавцями визначили успішну педагогічну роботу. Консерваторський клас Л. Н. Венедиктова — таке ж чудове явище, як і «венедиктівський» хор» [11, с. 39]. У репертуарі класу Л. Венедиктова завжди особлива увага приділялася творам великої форми: кантати, ораторії, хорові та оперні сцени. Викликано це специфікою роботи викладача як диригента у Державній опері. Як згадують учні та послідовники у своїх спогадах, на старших курсах

особливо, у робочому репертуарі у студента класу Л. Венедиктова обов'язково була сцена з опери. Адже Лев Миколайович працював з цим матеріалом, знав його до найдрібніших деталей та міг пояснити студенту усі його особливості. Можливо це у якійсь мірі і спровокувало те, що нині деякі представники класу Л. Венедиктова є оперно-симфонічними диригентами, хормейстерами оперних театрів, керівниками хорових капел.

Методико-педагогічні основи що використовували митці, закладені у класі Григорієм Верьовкою та Елеонорою Скрипчинською ще у період їх навчання у консерваторії. За спогадами учнів та сучасників, М. Кречко та Л. Венедиктов під час роботи у класі диригування часто розповідав про своїх педагогів, їх сучасників, відомих музикантів, а також різноманітні історії з мистецького життя й у такий спосіб поглиблювали знання студентів з історії та культури, таким чином зберігаючи зв'язок поколінь. Л. Венедиктов, спілкуючись зі своїми студентами та хористами, завжди знаходив час розповісти про відомих, талановитих музикантів, окрім цього, провадив публіцистичну роботу, згадуючи про колег, публікуючи спогади. Брав активну участь у музичних програмах в теле- та радіопередачах.

Як і у класі Елеонори Павлівни, у класі Михайла Кречка царила привітна, доброзичлива атмосфера, що сприяла кращому розкриттю творчого потенціалу студентів, як загадує Михайло Яциняк, хормейстер Національного заслуженого академічного українського народного хору імені Григорія Верьовки: «Навчання у класі хорового диригування професора стало для мене основоположною базою для подальшого мого творчого життя... Надзвичайно тепла, доброзичлива атмосфера під час навчання давала нам натхнення вчитися і самовдосконалюватися!» [4].

Поєднуючи викладацьку та диригентську діяльності Михайло Кречко вносив у робочий репертуар студентів свого класу партитури сучасних українських композиторів, з якими він як диригент працював у Державній капелі «ДУМКА». Для роботи у класі залучалися партитури композиторів молодшої генерації, чия музична мова вирізнялася з поміж класичного навчального та виконавського репертуарів: Л. Дичко, В. Зубицького, Є. Станковича, І. Карабиця, П. Майбороди, І. Шамо та ін. Варто зазначити, що до репертуару студентів входили не лише українські народні пісні в обробці, а й зразки української та європейської класики, також, твори великої форми: сцени з опер, кантати та ораторії.

Окреме місце у репертуарі студентів-хормейстерів займає православна духовна музика композиторів, що у той період була забронена тоталітарним режимом радянського уряду. Проте, у період «відлиги» все ж пощастило знайти ноти та розпочати введення у репертуар духовної музики різного періоду. Одночасно з цим, українські композитори теж почали писати нові твори духовного спрямування. Одним із прикладів є репрезентація духовної музики С. Рахманінова на Державному іспиті з диригування випускником класу Е. Сокачем із хором консерваторії, а саме виконання твору «Всеношна» («Всенощное бдение»). Це, за спогадами М. Кречка, викликало справжній фурор у мистецької публіки м. Києва. Малий зал консерваторії «тріщав по швах» від великої кількості бажаючих почути цей твір наживо [16, с. 200].

Ще одним відомим випускником хорової школи Григорія Верьовки та Елеонори Скрипчинської є Станіслав Павлюченко — професор, народний артист України. Він реалізував себе у жанрі народно-хорового виконавства як диригент та педагог, автор опрацювань народної пісні, перекладень для народного хору та інструментувань для оркестрів народних інструментів.

Як зазначають дослідники творчої спадщини митця, Станіслав Євстигнійович був засновником школи народного співу, що вдало реалізувалася у студентському народному хорі КДК ім. Корнієнка (нині — Київський національний університет культури і мистецтв). Його багаторічна мистецька та педагогічна діяльність мала значний вплив на розвиток народнопісенного виконавства та педагогіки у цьому жанрі. За масштабом творчого обдарування та значенням для українського мистецтва, ім'я С. Павлюченка по праву можна порівняти з корифеями українського хорового мистецтва як Микола Колесса, Григорій Верьовка, Михайло Кречко, Лев Венедиктов, Павло Муравський, Анатолій Авдієвський, Євген Савчук. Понад тридцять років (з 1984 по 2010 рр.) Станіслав Євстигнійович реалізував себе у площині педагогічної діяльності, виховавши цілу плеяду представників своєї унікальної виконавської школи.

Кафедра під керівництвом С. Павлюченка підготувала понад тисячу спеціалістів у жанрі народнопісенного виконавства, що нині з гордістю репрезентують свою творчість як в Україні, так і у світі, знайомлячи з неперевершеною, унікальною співочою традицією нашого народу. Серед випускників: народні артистки України Г. Довбецька та Н. Шестак, заслужені артисти України: С. Школьній,

А. Пахомов, Н. Буравська, Т. Пирогова, Р. Лоцман, С. Власова, О. Демешко, Н. Яговенко, О. Снопко, В. Дріневська, Т. Прядко; Заслужений працівник культури В. Другальов; Заслужений працівник культури України, директор Херсонського училища культури М. Варгун; Заслужений діяч мистецтв України, художній керівник Чернігівського академічного ансамблю пісні і танцю «Сіверські клейноди» С. Вовк; коментатор телебачення Н. Долгий та інші [28].

§ 4. Послідовники унікальних вітчизняних майстрів диригентсько-хорового мистецтва. Хорові диригенти сучасності

Випускники по класу диригування Льва Венедиктова, Михайла Кречка та Станіслава Павлюченка, нині провідні хормейстери України, керівники хорових колективів, оперно-симфонічні диригенти, композитори та музикознавці, але усіх їх об'єднує одна хорова школа. Школа, яку вони отримали від своїх педагогів, а нині продовжують традиції, що заклали Григорій Верьовка та Елеонора Скрипчинська-Верьовка на основі методик Болеслава Яворського.

Для представників цієї школи характерною ознакою є універсальність використання здобутих знань, умінь і навичок у класі диригування. Дехто проявив себе як талановитий хормейстер у камерному виконавстві, дехто продовжив навчання у жанрі оперно-симфонічного диригування. Більшість представників школи поєднують практичну та педагогічну діяльність, зрощуючи нову генерацію хорових диригентів, вихованих на засадах та традиціях школи.

Окреслимо основні відомості життя та творчості сучасних представників хорової школи:

Еміл Сокач — народний артист України, засновник, художній керівник та головний диригент Камерного хору «Cantus» управління культури Закарпатської облдержадміністрації, учень Михайла Кречка, з 1985 по 2000 рр. був керівником хору студентів Ужгородського музичного фахового коледжу ім. Д. Є. Задора. Творчо реалізувався Еміл Петрович як керівник камерного хорового виконавства. За понад 20-ти літню історію існування колективу, хор став лауреатом безлічі міжнародних конкурсів, був учасником хорових фестивалів та форумів за кордоном (Угорщина, Словаччина, Італія, Австрія, Швейцарія, Франція, Німеччина, Велика Британія та ін.). З 2001 по 2014 рр. колектив та Е. Сокач були ініціаторами та організаторами фестивалю «Фестиваль сучасної духовної музики»

який поєднував у собі не тільки професійну хорову музику різних жанрів, але й інструментальну.

Олександр Тарасенко — заслужений діяч мистецтв України, засновник та головний диригент (з 1992 по 2012 рр.) Камерного хору «Воскресіння» (м. Рівне) який під керівництвом Олександра Леонідовича здобув низку перемог на різного рівня хорових конкурсах. Колектив, за керівництва О. Тарасенка, був активним учасником мистецьких проектів та хорових фестивалів, мав гастролі країнами Європи: Німеччина, Франція, Польща, Туреччина, Угорщина, Болгарія, Іспанія та ін. З 1992 року починає свій педагогічний шлях як викладач хорових дисциплін Рівненського музичного училища, згодом керівник хору училища. У період з 2005 по 2006 рр. головний диригент хору студентів НМАУ ім. П. І. Чайковського. З 2011 р. по 2012 р. — директор Рівненської філармонії. З 2012 року — хормейстер Національної опери України ім. Т. Г. Шевченка. Від березня 2013 року — регент Архієрейського хору «Fresco Sonore» Спасо-Преображенського собору у м. Києві. Голова Всеукраїнського хорового товариства ім. М. Д. Леонтовича, ініціатор та організатор проекту «Літня хорова академія». Олександр Леонідович є вагомою фігурою сучасного музичного мистецтва України, активно пропагує вітчизняне хорове мистецтво, займається культурно-громадською роботою, викладає диригування у НМАУ ім. П. І. Чайковського, продовжуючи творчі й педагогічні традиції закладені його вчителем — М. Кречко.

Михайло Мороз — хоровий та симфонічний диригент. Закінчив Київську державну консерваторію ім. П. І. Чайковського по класу хорового диригування у М. Кречка (1981 р.) та симфонічного диригування у класі Р. Кофмана (1988 р.). Диригент симфонічних оркестрів у Хабаровську та Запоріжжі, з 1994 — диригент Київського муніципального академічного театру опери та балету для дітей і юнацтва. Був диригентом вистав та концертних програм на Міжнародних фестивалях у Москві, Іспанії, Нідерландах, Бельгії, Японії, Португалії, Швейцарії. З 1989 по 2006 рр. викладає у Київському державному музичному училищі імені Р. Глієра та з 2006 по 2014 рр. завідувач хоровим відділом у Київській середній спеціалізованій музичній школі імені М. Лисенка. Від 2012 — диригент, а від 2013 — головний диригент та художній керівник Національного духового оркестру України у м. Києві.

Микола Борц — хоровий диригент, нагороджений орденом святого Миколая Чудотворця, почесними грамотами Міністерства культури України, лауреат обласної премії ім. Г. Верьовки. Учень

та послідовник диригентських традицій Михайла Кречка. У різний період був хормейстером: хору Державного радіо і телебачення, заслуженої самодіяльної хорової капели Академії наук УРСР та керівником хорових колективів: хорової капели «Сатурн» м. Київ, хорової капели Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М. В. Гоголя, народного хору «Полісся» та «Десна». З 1990 р. і по сьогодні є викладачем відділу хорового диригування Чернігівського музичного училища ім. Л. М. Ревуцького продовжуючи передачу хорових традицій київської школи. Неодноразово запрошувався як хормейстер на постановки вистав до Чернігівського музично-драматичного театру ім. Т. Г. Шевченка. Є автором навчальних програм з викладання «Хорознавство та методики роботи з хором», «Програма української хорової музики». Учні М. Борща продовжують навчання у закладах вищої освіти та працюють хормейстерами творчих колективів України.

Володимир Коцур — хоровий диригент, заслужений діяч мистецтв України, випускник класу М. Кречка. У період з 1981 по 1988 рр., був хормейстером народного хору «Десна», з 1988 р. головний диригент та художній керівник Чернігівського народного хору обласного філармонійного центру фестивалів та концертних програм, керівник народного ансамблю «Чернеги». Є автором хорових творів для народного хору на вірші українських поетів та обробок народних пісень. Паралельно з творчою роботою, викладає диригентсько-хорові дисципліни у Чернігівському музичному училищі ім. Л. М. Ревуцького.

Вікторія Рацюк — українська оперно-симфонічна та хорова диригентка, режисер, авторка серії майстер-класів для вокалістів-акторів. Як хормейстер закінчила НМАУ ім. П. І. Чайковського у класі М. Кречка та оперно-симфонічне диригування у класі Р. Кофмана. Як оперно-симфонічний диригент виступала в Україні, Греції, Чехії, Німеччині, Угорщині, Польщі, Данії, Росії. Авторка навчальної програми з дисципліни «Вокальний ансамбль», займається розробкою програм з оперної підготовки та акторської майстерності. З 1999 р. диригент, педагог та з 2007 р. режисер кафедри оперної підготовки та музичної режисури НМАУ ім. П. І. Чайковського, була диригентом понад сотні оперних вистав, у яких виростила цілу плеяду молодих талановитих співаків. З 2008 року диригент ансамблю нової сучасної музики «РІКОШЕТ». У 2014 році диригент, режисер серії концертів *Concertos Internacionais* на сцені *Theatro Pedro II, Riberirao Preto-SP, Бразил*.

лія. Нині — диригентка та режисерка Харківського національного театру опери та балету ім. Миколи Лисенка «СхідОпера».

Михайло Яциняк — хоровий диригент, випускник класу М. Кречка. Працював хормейстером у Національній опереті України, нині — хормейстер Національного заслуженого академічного українського народного хору ім. Г. Верьовки.

Ангела Масленнікова — заслужена працівниця культури України, головний диригент хору Київського муніципального академічного театру опери і балету для дітей та юнацтва, за розвиток української культури нагороджена орденом княгині Ольги III ст. Закінчила диригентсько-хоровий факультет Київської державної консерваторії ім. П. І. Чайковського (1995, клас професора М. Кречка), та асистентуру-стажування Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського (2004, клас професора Л. Венедиктова). За понад 20 років керівництва хоровим колективом театру здійснила постановки симфонії № 9 Л. Бетховена, «Реквієму» Дж. Верді, «Реквієму» А. Шнітке, «Реквієму» Г. Форе та «Павани» Г. Форе, сценічної кантати «Карміна Бурана» К. Орффа, «Стабат Матер» Дж. Б. Перголезі, «Стабат Матер» Дж. Россіні, «Каяття Давида» В. А. Моцарта, «Messa di Gloria» (Меса Уславлення) Дж. Пуччіні, концертів «Хорові арабески» та «Хорові арабески-2», «Joy to the World» (Радість світу!), «Дві меси в стилі Jazz», композиції «Тропічний карнавал» та ін. [1].

Віктор Степурко — український композитор та хоровий диригент, заслужений діяч мистецтв України, кавалер ордена Святого Володимира III ступеня, лауреат Національної премії України імені Т. Г. Шевченка, науковець, доцент Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв (м. Київ), керівник хорового ансамблю «Свят-коло». Закінчив навчання у Київській державній консерваторії ім. П. І. Чайковського по класі композиції М. Скорика та по класу хорового диригування у Л. Венедиктова. Член Оргкомітету Міжнародного фестивалю «Музичні прем'єри сезону». Веде активну творчу роботу як композитор, викладач та дослідник українського музичного мистецтва. У композиторському доробку автора симфонічні та оперно-симфонічні твори, твори для дітей, а також чільне місце посідає хорова музика.

Галина Степанченко — українська хорова диригентка, музикознавиця, доктор філософії з мистецтва, заслужена діячка мистецтв України, заступник голови Київської організації національної спілки композиторів України, представниця класу Л. Венедиктова.

Веде активну дослідницьку роботу у сфері українського музичного мистецтва, зокрема, хорового. Представляла українську музику на міжнародних наукових заходах у Польщі, Болгарії, Естонії, Грузії, Фінляндії, Білорусі.

Наталія Кречко — заслужена артистка України, головна диригентка та художня керівниця Академічного студентського хору «ANIMA», доцентка та завідувачка кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, учениця по класу диригування — проф. Льва Венедиктова, по класу сольного вокалу — проф. Віктора Куріна, донька Михайла Кречка. З 1992 року викладає на факультеті музичного мистецтва КНУКіМ, з 2005 р. керівник університетського академічного хору «ANIMA», гарант освітньо-професійної програми «Диригентсько-хорове мистецтво (академічне)». Під керівництвом Н. Кречко, студентський хор здобув звання лауреата на Міжнародному конкурсі камерних хорів «Ялта-Вікторія» (2005 р.), конкурсі хорових колективів ім. Георгія Димитрова у м. Варна, Болгарія, 2008 р., звання лауреата II премії на Міжнародному конкурсі ім. Георгіу Музическу, м. Ясси, Румунія, 2016 р. Викладає фахові предмети (диригування, спів), методику роботи з академічним хором, сучасний вокально-хоровий концертний репертуар. Серед випускників класу Н. Кречко — заслужена артистка України, хормейстер Камерного хору «Хрещатик» Оксана Дондик та симфонічний диригент, засновник і диригент оркестру «La Virgola» Назар Якобенчук.

Анатолій Семенчук — український хоровий диригент, заслужений діяч мистецтв України, хормейстер Національного академічного театру опери і балету ім. Т. Г. Шевченка, випускник класу хорового диригування Л. Венедиктова, класу оперно-симфонічного диригування у професора В. Гнедаша. Творчий шлях починав як хормейстер ансамблю пісні та танцю Міністерства внутрішніх справ України та Молдавії. Від 1980 р. хормейстер у Національній опері, брав участь у постановці понад 10 оперних вистав. Гастролював з хором театру в Японії, Швейцарії, Данії, Франції, Іспанії, Німеччині.

Володимир Шейко — український оперно-симфонічний та хоровий диригент, заслужений діяч мистецтв України, народний артист України, лауреат Національної премії України ім. Тараса Шевченка, член-кореспондент Національної академії мистецтв України, художній керівник та головний диригент Заслуженого академічного симфонічного оркестру Українського радіо. Завершив навчання у Київській державній консерваторії ім. П. І. Чайковського за фахом

«оперно-симфонічне диригування» у професора С. Турчака та «хорове диригування» у класі професора Л. Венедиктова. Веде активне культурно-творче життя, є ініціатором та організатором низки мистецьких, теле- та радіо-проектів. Симфонічний оркестр Національної радіокомпанії України під орудою В. Шейка здійснив запис понад 400 шедеврів світової та української музики, що увійшли Фонду Національного радіо.

Кирило Карабиць — український хоровий та симфонічний диригент, учень Л. Венедиктова та Р. Кофмана, син видатного українського композитора — Івана Карабиця. За роки творчої діяльності був диригентом Національного ансамблю солістів «Київська Камерата», головним диригентом Борнмутського симфонічного оркестру, з 2009 р. регулярно співпрацює у США з оркестрами Філадельфії, Клівленда, Лос Анджелеса та ін., з 2016 р. музичний директор та шеф-диригент у Німецькому національному театрі і Державної капели у місті Ваймар. Співпрацював з Берлінським симфонічним оркестром, оркестром Франкфуртського радіо, Філармонічним оркестром м. Токіо (Японія), оркестром Сіднейської філармонії (Австралія), Національним симфонічним оркестром Бразилії у місті Сан-Паоло, Ліонським симфонічним оркестром (Франція), симфонічним оркестром міста Ставангер (Норвегія), оркестром «Молода Німецька Філармонія», філармонічним оркестром міста Тампере (Фінляндія), Гайдн-Оркестром міста Больцано (Італія), оркестром міста Люцерн (Швейцарія), оркестром Латвійської філармонії та ін.

Микола Лисенко — український хоровий диригент, регент київського Свято-Троїцького Іонинського монастиря, протодиякон Української Православної Церкви, є праправнуком українського композитора, фундатора професійної музичного мистецтва Миколи Лисенка. Закінчив Київську консерваторію у класі Л. Венедиктова та В. Кожухаря, керівник Міжнародного благодійного фонду ім. М. В. Лисенка, співзасновник Міжнародного фестивалю української музики «Віковічні джерела». У період з 1999 по 2005 рр. був диригентом Державного академічного естрадно-симфонічного оркестру України. З 2005 по 2018 рр. був художнім керівником Державного академічного естрадно-симфонічного оркестру України. За період творчої діяльності співпрацював з багатьма оркестрами, зокрема, Донецьким, Луганським, Дніпропетровським, Шауляйським філармонійними оркестрами, оркестром Національного академічного театру опери і балету ім. Т. Г. Шевченка.

Богдан Пліш — народний артист України, головний хормейстер Національної опери України імені Т. Г. Шевченка, засновник та головний диригент Камерного хору «Кредо», головний диригент Ансамблю класичної музики імені Бориса Лятошинського, переможець Всеукраїнського конкурсу хорових диригентів, лауреат премії імені Л. Ревуцького, учень Льва Венедиктова — хорове диригування, Р. Кофмана — оперно-симфонічне диригування. З Камерним хором «Кредо» як диригент-хормейстер гастролював у Польщі, Італії, Угорщині, Німеччині, Швейцарії, Іспанії, Франції, Австрії, Нідерландах, з хором Національного академічного театру опери та балету ім. Т. Г. Шевченка у Японії, Данії, Естонії, Італії.

Олена Радько (Яцукулинець) — хоровий диригент, учениця Льва Венедиктова, музичний керівник Київського академічного театру ляльок, Засновник та керівник камерного хору «Покров», з 2017 року головний диригент та художній керівник Камерного хору «Moravski». Під її керівництвом, у театрі, створювалися вокальні партії до вистав вечірньої сцени: «Як загнув Гуска», «Кайдашева сім'я»; та для дітей «Про курочку Рябу та сонечко золоте», «Гуси-Лебеді», «Мороз-Морозенко», «Бременські музиканти», «Красуня і чудовисько», «Каляки-Маляки», «Крап-Ля», «Різдвяна рукавичка», «Чарівна лампа Аладдіна», «Карлик Ніс», «Мауглі». Камерний хор «Moravski» під керівництвом О. Радько став лауреатом II премії у категорії камерні колективи Всеукраїнського хорового конкурсу імені Миколи Леонтовича, гастролював у Франції, Австрії, Угорщині. Хор під керівництвом О. Радько є учасником різноманітних хорових фестивалів та мистецьких акцій, за 5 років існування дали понад 50 концертів.

Ольга Приходько — українська диригентка та дослідниця, кандидат мистецтвознавства, регент. Закінчила НМАУ ім. П. І. Чайковського по класу хорового диригування у Л. Венедиктова. Засновниця та керівниця вокального ансамблю сучасної музики «Alter Ratio», співзасновниця і голова ГО «Alter Ratio Art Group». Є упорядницею та редакторкою нотного збірника «Musica Sacra. Твори для співу під час літургії» та Антології хорових творів для співу під час літургії західного обряду, українською мовою. У різний період була головним регентом римо-католицького костелу Св. Олександра (м. Київ), у 2016–2017 р. головний хормейстер Українського академічного фольклорно-етнографічного ансамблю «Калина», з 2014 р. керівник хору та органіст в Інституті релігійних наук ім. Фоми Аквінського. «Alter Ratio» під керівництвом О. Приходько є постійним учасником мистецький

проектів у Києві, репрезентатором сучасної вокально-хорової музики як українських композиторів, так і західноєвропейських. Колектив співпрацює з British Council, Goethe-Institute, America House.

Висновки

Узагальнюючи вищевикладений матеріал дослідження, ми можемо дійти висновку, що хорова школа Григорія Верьовки та Елеонори Скрипчинської-Верьовки це симбіоз виконавської, диригентської та педагогічної майстерності, що помножене на щирість, теплоту, людяність взаємовідносин. Як простежується із досліджень сучасних науковців, у класі Григорія Гурійовича та Елеонори Павлівни важливим елементом навчання була звичайна людська взаємоповага та щирість у спілкуванні. Ці ж традиції глибоко укорінилися у класах вже представників їх хорової школи — Льва Венедиктова, Михайла Кречка та Станіслава Павлюченка. Нині ж ці принципи виховання хормейстерів успішно реалізується вже у педагогічній діяльності послідовників школи — Наталії Кречко, Олександра Тарасенка та ін.

Таким чином, ми бачимо, що, окрім професійних якостей, методів, прийомів роботи диригента з хором, педагога з учнем, представникам школи властиве вміння створити благодійну атмосферу спільного мистецького простору, у якому виховання нової генерації хорових диригентів проходить продуктивніше.

Ще однією спільною характеристикою представників школи є вміння вибудовувати особливу систему взаємовідносин між ними та учнями у формулі «наставник-учень». Що у свою чергу формує між педагогом та учнем особливий взаємозв'язок, у якому учень покращує та поглиблює свої знання не тому, що вчитель наказав так зробити, а тому, що «наставник» вмотивував, налаштував, підштовхнув до самостійного бажання творчого зростання та самореалізації. Ставлення учнів до своїх наставників у представників школи є повагою саме до особистостей, які її представляють, а не до відзнак, статусів.

У дослідженні простежено спільність та доцільність використання при роботі у хоровому класі творчого доробку Миколи Леонтовича, що характеризується наявністю у творах усієї необхідної бази технічних та художніх прийомів, для становлення диригента-хормейстера. Глибинний музичний аналіз хорових творів, високий рівень ерудиції та професійної підготовки, мотивація учня до

самостійного пошуку є властивою особливістю педагогічних методів. Ці методи були закладені Григорієм Гурійовичем та Елеонорою Павлівною на основі методів Болеслава Яворського та продовжують реалізовуватись вже послідовниками хорової школи, що свідчить про безперервність передачі творчих традицій. Окреслений метод характеризується ще особливою системою виховання музикантів на основі національного музичного надбання. Такий підхід є унікальним ще й тому, що система виховання диригента-хормейстера може відбуватися цілком на основі національного музичного пласти. Окрім цього, це розвиває вміння представників українського хорового мистецтва глибоко та точно розуміти й передавати природу українського мелосу, зокрема, української пісні, її художньо-образний зміст.

Ще однією характерною ознакою хорової школи Григорія Верьовки та Елеонори Скрипчинської є універсальність професійної підготовки, тобто готовність диригента-хормейстера до виконання різноманітних професійних задач.

Як ми можемо простежити з короткого огляду життєтворчості представників школи, їх творча самореалізація відбувалася по різному. Лев Венедиктов все життя присвятив служінню у театрі, створюючи свій неповторний по звучанню оперний «венедиктівський» хор, а також, понад 50 років виховував майбутніх хормейстерів у Національній музичній академії України ім. П. І. Чайковського. Михайло Кречко реалізував себе у різних напрямленнях: народно-хоровому мистецтві — із Закарпатським народним хором, у академічному — в роботі з Державною хоровою капелою «ДУМКА», в оперному мистецтві — створивши та очоливши хор Муніципального академічного театру опери і балету театру для дітей та юнацтва. Також він проявив себе і як талановитий педагог, виховавши не одне покоління диригентів-хормейстерів, і як композитор, журналіст, поет, культурно-громадський діяч. Станіслав Павлюченко вдало реалізував себе як різновекторний музикант та педагог: як диригент оркестру народних інструментів, як засновник народно-хорової школи у стінах Київського національного університету культури і мистецтв, виховавши багато поколінь професійних українських музикантів.

Така сама різновекторність і багатоплановість є характерними й для учнів Льва Миколайовича, Михайла Михайловича, Станіслава Євстигнійовича. Більшість представників класу Л. Венедиктова

мають дві освіти. Йдеться про хорове та оперно-симфонічне диригування, що пов'язано з вмінням Льва Миколайовича «закохати» учня у вокально-інструментальну музику. Також є учні, що проявили себе й у інших, окрім власне диригентських, музичних професіях: Наталія Кречко — хоровий диригент, оперна та камерна співачка; Віктор Степурко — хоровий диригент та композитор; Галина Степанченко — хоровий диригент, відомий український музикознавець; та ін.

Високий рівень підготовки мистецьких кадрів у класах Майстрів хорової школи нині ознаменовується вмінням представників поєднувати практичну, виконавську діяльність з педагогічною у провідних закладах освіти України.

Кристалізація хорової школи відбувається у безперервній передачі виконавських та педагогічних традицій від покоління до покоління, зберігаючи у собі основи, закладені великими майстрами хорової справи — Григорієм Верьовкою та Елеонорою Скрипчинською-Верьовкою. За думкою Григорія Гурійовича, народна пісня: «перлина, що шліфується віками. До неї треба дбайливо ставитися, берегти її», так і окреслена хорова школа є перлиною української культури, надбанням, яке обов'язково потрібно зберегти.

Література

1. Анжела Геннадіївна Масленнікова. Київська опера : вебсайт. URL: <https://kyivoperatheatre.com.ua/our-team/anzhela-maslennikova/> (дата звернення: 18.08.2022).
2. Бенч-Шокало О. Г. Український хоровий спів: актуалізація звичаєвої традиції : навч. посіб. Київ : Укр. світ, 2002. 440 с.
3. Берегова О. Інтегративні процеси в музичній культурі України ХХ–ХХІ століть : монографія. Київ : Ін-т культурології Нац. акад. мистецтв України, 2013. 231 с.
4. Голинська О. Михайло Кречко: душа, окрилена піснею. Музика: укр. інтернет-журн. : вебсайт. 5.09.2020. URL: <http://mus.art.co.ua/mykhaylo-krechko-dusha-okrylena-pisneiu/> (дата звернення: 10.08.2022).
5. Григорій Верьовка — Народжений для музики. YouTube : вебсайт. 30.04.2013. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=L55HV4BFC-A&list=LL&index=1> (дата звернення: 10.08.2022).
6. Димченко С. Елеонора Скрипчинська: життєва партитура. Музика. 2011. № 1/2. С. 10–13.

7. Каравацька Л. І. Творчість Льва Венедиктова як стильовий феномен в контексті українського оперно-хорового мистецтва : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства / Одес. нац. муз. акад. ім. А. В. Нежданової. Одеса, 2016. 19 с.

8. Каравацька Л. Творча лабораторія Льва Венедиктова: школа універсального типу (пам'яті Майстра). Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Музичне мистецтво. 2018. № 1. С. 32–44. DOI: <https://doi.org/10.31866/2616-7581.1.2018.140572>

9. Карась Г. В. Естетика, традиції та інновації диригентсько-хорової школи Олександра Кошиця. Явище школи в музичному виконавстві та музикознавстві: історія та сучасність : зб. матеріалів III Міжнар. наук.-творча онлайн-конф. (Одеса, 25–26 листоп. 2021 р.). Одеса : Одес. нац. муз. акад. ім. А. В. Нежданової, 2021. С. 6–8.

10. Колос М. Творча діяльність Григорія Верьовки в контексті формування київської диригентсько-хорової школи XX століття. *Pedagogika. East European Conference : Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo Praktycznej* (29.06.2017–30.06.2017, Warszawa) Warszawa : Diamond trading tour, 2017. С. 34–38.

11. Кравчук М. Проблема створення художньо цілісного образу при роботі над хоровою партитурою: специфіка творчих методів М. М. Кречка. Київське музикознавство. 2013. № 46. С. 252–261.

12. Кравчук О. Методико-практичні принципи Михайла Кречка при роботі зі студентами-хормейстерами (порівняльний аналіз). Питання культурології. 2022. № 39. С. 172–181. DOI: <https://doi.org/10.31866/2410-1311.39.2022.256923>

13. Кравчук О. Світоглядний україноцентризм життєтворчості Михайла Кречка. Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку. Напрям: Мистецтвознавство. 2022. № 40. С. 213–219. DOI: <https://doi.org/10.35619/ucpnmk.vi40.549>

14. Кречко М. М. Бути схожим на вчительку. Музика. 1980. № 1. С. 30.

15. Кречко М. М. Натхненний музикант і мудрий педагог. Українське музикознавство. 1980. № 15. С. 42–49.

16. Кречко Н. М. Репертуарна політика та концертна практика провідних академічних хорових колективів України як фактор розвитку вітчизняної хорової культури (60–80-ті роки XX століття). Мистецтвознавчі записки. 2012. № 21. С. 197–204.

17. Лашенко А. П. З історії київської хорової школи. Київ : Муз. Україна, 2007. 197 с.

18. Лашенко А. П. Українське хорове мистецтво ХХ століття. Мистецтвознавство України. 2009. Вип. 10. С. 71–75.

19. Ляшко М. П. Мистецтво диригування як феномен музичної культури. Science, Research, Development. 2018. № 3. С. 35–44. URL: http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/scientific_conference_/75/1/75-01_35-44.pdf (дата звернення: 23.06.2022).

20. Мартинюк А. Мистецька та педагогічна діяльність Елеонори Скрипчинської. Український педагогічний журнал. 2021. № 1. С. 118–124. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-1-118-124>

21. Мартинюк А. К. Теорія і практика диригентсько-хорової школи в Україні ХХ — початку ХХІ століття : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Переяслав-Хмельниць. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Переяслав, 2021. 46 с.

22. Орехович О. Життя, зіткані з пісень. Товариство «Чернігівське земляцтво» : вебсайт. 26.12.2015. URL: <https://chz.org.ua/zhyttya-zitkani-z-pisen/> (дата звернення: 10.08.2022).

23. Охотницька А. Г. Диригентсько-хорові школи України. Проблеми мистецької освіти. 2009. Вип. 4. С. 303–309.

24. Скопцова О. М. Григорій Верьовка як фундатор професійного народного хорового мистецтва України (до питання новаторства). Імідж сучасного педагога. 2018. № 3 (180). С. 49–52. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2018-3%20\(180\)-49-52](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2018-3%20(180)-49-52)

25. Степурко В. І. Педагогічні наративи хорового диригента Л. М. Венедиктова. Мистецтвознавчі записки. 2021. Вип. 39. С. 141–144. DOI: [10.32461/2226-2180.39.2021.238709](https://doi.org/10.32461/2226-2180.39.2021.238709)

26. Ткаченко В. В. Педагогічна діяльність Станіслава Павлюченка (до 80-річчя від дня народження). Молодий вчений. 2017. № 3 (43). С. 118–122.

27. Туркевич В. Він завжди бачив хор як самодостатній колектив. Урядовий кур'єр : вебсайт. 17.10.2014. URL: <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/vin-zavzhdi-bachiv-hor-yak-samodostatnij-kolektiv/> (дата звернення 16.08.2022).

28. Український народний хор імені Станіслава Павлюченка. Факультет музичного мистецтва : вебсайт. URL: <https://fmm.knukim.edu.ua/facultet/tvorchi-kolektyvy.html> (дата звернення: 23.06.2022).

29. Шемчук В. В. Внесок Е. П. Скрипчинської у методичну та педагогічну справу українського хорового мистецтва, зокрема

київської хорової школи. Київське музикознавство. 2014. Вип. 49. С. 227–236.

30. Шокало О. А. Концептуальні засади вебсайту «Хорова школа Павла Муравського». Хорова школа Павла Муравського: вебсайт. URL: <https://pavломuravskyi.com/konceptualni-zasady-vebsajtu-horova-shkola-pavla-muravskogo> (дата звернення: 23.06.2022).

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ АКАДЕМІЧНОГО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ВИКОНАВСТВА

Видавничий Центр КНУКіМ

2.1. ОСВІТНЯ КОМПОНЕНТА «ХОРОВИЙ КЛАС», ЯК БАЗОВА ДИСЦИПЛІНА ВИХОВАННЯ КВАЛІФІКОВАНИХ ФАХІВЦІВ — ХОРОВИХ ДИРИГЕНТІВ ТА АРТИСТІВ ХОРУ, В УМОВАХ КОЛЕКТИВНОГО ХОРОВОГО ВИКОНАВСТВА

Наталія Кречко

Вступ

Хорове мистецтво посідає особливе місце в національній українській ментальності. Це одна з найдавніших галузей вітчизняної музичної культури, яка акумулювала в собі жанрове різноманіття елементів фольклорних прото-джерел народних пісень, християнську церковну музику, світські хорові твори, що пройшли крізь призму віків та художніх стилів, модифікуючись в різних професійних композиторських школах. На сучасному етапі ми знову знаходимось в зоні розширення сприйняття ролі хору в мистецькому музичному просторі, тиктанічних змін жанрових перевтілень та переосмислень. Інновації комунікаційних технологій також пропонують нам новий погляд на розвиток та розповсюдження хорової культури. Центральною фігурою, що має відповідати цим процесам, бути готовою створювати, транслювати, синтезувати художні ідеї в хоровому мистецькому середовищі сьогодення є диригент-хормейстер.

Враховуючи синтетичність професії диригента, що характеризується комплексним поєднанням необхідних вмінь, навичків та особистісних якостей, підготовка грамотного фахівця повинна включати в себе методика, яка охоплює весь спектр вокально-хорової роботи диригента та формує його музичну особистість і лідерські якості. Саме практична робота в якості співака-ансамбліста в хоровому колективі, а згодом хормейстерська практика роботи з хоровим колективом — є головним фактором практичного вдосконалення кожного студента. Багаторівневий тип завдань враховує специфіку навчально-творчого процесу дисципліни, що здатна об'єднувати студентів всіх курсів в єдиний навчально-творчий колектив-лабораторію майбутніх артистів хору та диригентів хору.

Організація репетиційної роботи хорового колективу та концертної практики має широкий спектр специфічних завдань, що базуються на знаннях системи хорової практики, самоорганізації акумулюють лідерські якості диригента та розвивають нави-

чки міжособистісної комунікації soft-skills. Саме на цих питаннях зосереджена запропонована робота.

§ 1. Багатовекторність завдань освітньої компоненти «Хоровий клас»

Хоровий та гуртовий спів в Україні має багатовікові традиції і є невід'ємною частиною культурного коду нашого народу. Народні пісні були частиною обрядових дійств, супроводжували працю землеробів, сакральні родинні події, згодом саме народна пісня та козацька дума увібрали в себе пам'ять про історично-визвольний рух, об'єднувала українців на шляху боротьби за волю і незалежність України. Не менш вагомим був вплив хорового мистецтва в духовно-церковному просторі, де саме хор ототожнювався з ангельським співом, або об'єднанням вірян. Водночас українська хорова культура була інтегрована і в європейський культурний простір, що найбільш виразно засвідчує визначна постать композитора та теоретика 17 сторіччя М. Дилецького. Згодом ця лінія продовжилася в творчості А. Рачинського, Д. Бортянського, С. Березовського. Якісно виразний і новий етап розвитку зазначених процесів втілюється в діяльність з одного боку перемишльської школи на чолі з такими видатними композиторами як М. Вербицький, І. Лаврівський, С. Воробкевич, а з іншого потужним мистецьким доробком М. Лисенка. В результаті цього синтезу сформувалася унікальна композиторська школа кінця XIX — початку XX ст.

Особливе місце хорового багатоголосся та співу а cappella, в українській музичній культурі обумовила його значущість в композиторській професійній творчості. М. Лисенко, М. Леонтович, К. Стеценко, Я. Степовий, С. Людкевич, О. Кошиць, Б. Лятошинський, С. Ревуцький, Є. Козак та багато інших блискучих композиторів залишила унікальний мистецький спадок в хоровій культурі. Чимало з них були блискучими хоровими диригентами і громадськими діячами, які організовували хорові осередки, створювали певні хорові школи. І на сучасному етапі історії нові модерні та постмодерні течії, неофольклоризм, та розквіт духовної музики яскраво вибухнув хоровими творами Л. Дичко, Є. Станоківича, І. Карабиця, В. Сильвестрова, В. Степурка. Всі знакові події в історії України знайшли і продовжують знаходити своє відображення в хоровій музичній культурі.

Значущість хорового мистецтва для України знайшла своє віддзеркалення і в широкій палітрі хорового виконавства, що утворюють

професійні, аматорські, самодіяльні, церковні, учбові та дитячі хорові колективи. Цей широкий пласт хорової культури, створює багате підґрунтя для розквіту професійного хорового мистецтва, яке гідно займає високий світовий рівень музичної культури і продовжує розкривати свій унікальний потенціал.

Сучасні процеси розвитку цифрових інформаційних технологій, що активно прискорилися внаслідок пандемії, внесли нові реалії в можливості репрезентації музичного і зокрема хорового мистецтва. Міжнародні флешмоби з одночасним задіянням виконавців різних країн, світові хорові проекти на кшталт «Віртуального хору» Еріка Вітакера, що об'єднав співаків більше ніж 110 різних держав стали реальністю нашого буття [13]. Хоровий диригент сьогодення повинен вміти, зберігаючи кращі традиції роботи над хоровою органікою, художньою інтерпретацією музичного твору засобами хорової естетики, швидко орієнтуватися в сучасних процесах. Для цього треба бути здатним до ефективного різнобічного навчання, бути відкритим до нових методик, активно інтегруватися в світовий культурний простір, зберігаючи унікальні культурні надбання українського мистецтва.

На сучасному етапі вийшло чимало науково-практичних робіт присвячених хоровому мистецтву та полі-функціональній ролі диригента як у вітчизняних так і світових наукових виданнях.

Дуже близькою до представленого дослідження є стаття Нарожної Н. І., Виноградчої Д. В. та Лебедкіної І. Є. де розглядається значення дисципліни «Хоровий клас» в освіті диригентів, артистів хору та коротко визначаються зміст і структура занять [6]. Автори виділяють «роботу педагога над вихованням хору як творчого колективу» та зазначають важливість «забезпечення художньо-творчої дисципліни в хорі» [6, с. 386], але враховуючи відносно стислі рамки статті, говорять про це оглядово, більш детально зосереджуючись на завданнях педагога, щодо підготовки хорової програми.

Наприклад, є цікаві роботи, що більш зосереджені на психологічних аспектах диригентської професії. Це питання розглядається в роботі Р. Кофмана «Виховання диригента: психологічні особливості» [4]. В більш сучасній колективній роботі Х. Г. Карнізера, Д. К. Гаррідо, С. Оріоли (Carnicer, J. Garrido, D.C., Oriola S.) [1] висвітлюються психологічні аспекти диригентської діяльності поряд з аналізом лідерських якостей, як найважливішого професійного фактору, що є вродженням, але може бути розвинутиим в процесі фахового зростання.

Принципи комунікації: диригент — хор детальніше розглядають К. Дюрант (Durrant C.) [12] та П. Літман (Litman P.) [14].

Питання використання на сучасному етапі різних вокальних манер в хоровому виконавстві та вміння хорового колективу вливатися в різні стильові та жанрові направлення розглядає Б. Вінні (V Winnie B. J.) [17]. Зокрема він акцентує увагу не тільки на обширі, що охоплює період ренесансу і сучасної хорової музики, але і «мультикультурні манери» співу, що вбирають в себе різні вокальні техніки. Певні елементи цієї проблеми розглянуті в статті Кречко Н. М., Попової А. Б. «Розвиток вокальної універсальності в рамках проекту «Interkultur» [7]. Але в цілому цей аспект у вітчизняних наукових роботах ще менш висвітлений, хоча безумовно є актуальним і знайде відповідних дослідників. На практиці шлях «поліманерного» співу активно застосовує муніципальна хорова капела Житомира «Орея» під керівництвом О. Вацека. Колектив міняє манеру співу від академічної, до народної та естрадної в залежності від типу хорової композиції. Деякі експерименти в цьому ж напрямі робить Академічний камерний хор «Хрещатик» під керівництвом П. Струця, що позиціонує себе, як мультижанровий колектив та ряд інших українських хорових колективів.

Принципи мультижанровості та сценічної трансформації фольклорних традицій, що є дотичними до хорового мистецтва, як гуртовий спів аналізують І. Г. Сінельников, В. В. Сінельникова в роботі «Народно-музична традиція в сучасних сценічних практиках» [8].

Питання застосування онлайн платформ, інформаційних та хмарних технологій в музичні практиці та освіті піднімають Бондаренко А. І. [3], Топорівська Я. В. [9]. В цих статтях розглядаються різні аспекти новацій, які прийшли в наше життя з розвитком науково-технічного прогресу, прискорені пандемією і рядом комунікативних обмежень, що спонукали до пошуку нових форм методики викладання і музикування, зокрема хорових колективів.

Всі ці роботи розглядають різні аспекти функціонування вокально-хорового мистецтва та ролі диригента в практичних, психологічних та художньо образних площинах. Багатство векторів аналізу процесів, що відбуваються в хоровому мистецтві, демонструє всю складність і обшир завдань, що стоять перед студентами, які вирішили здобути освіту хорового диригента. Завдання викладачів — спрямувати всебічний розвиток молоді особистості, окресливши основні завдання послідовного занурення у всі деталі цього складного

поліфункціонального фаху. Освітня компонента «Хоровий клас», що включає в себе аспекти методики, теорії та практики хорового виконавства є ключовою дисципліною на шляху фахового становлення диригента хору та артиста хору. Тільки в умовах колективного хорового виконавства можна оволодіти базовими знаннями та навичками функціонування хорового колективу, принципами його художньо-творчої діяльності.

Виховуючи майбутніх диригентів необхідно занурити їх у весь обшир існування хорової діяльності, від професійних до аматорських та дитячих хорових колективів і озброїти розумінням специфіки роботи. Безумовно методика роботи з кожним з цих різновидів хорових колективів потребує індивідуалізованого методичного підходу, виходячи з мети функціонування колективу при загальних теоретично-практичних засадах. Саме в широкій площині функціонування хорового виконавства яскраво проявляється сукупність різних аспектів хорової роботи: хорової мистецької творчості, хорового виконавства, хорової педагогіки.

В основі роботи професійних хорів лежить мета збереження та примноження духовних цінностей засобами хорового мистецтва. Самодіяльні та аматорські хори спрямовують свою діяльність на залучення широких верств населення до високої культури хорового мистецтва, дають можливість учасникам хорового колективу відчувати насолоду від натхнення мистецької творчості, бути учасниками «хорового братства», що завжди спиралося на відчуття єдності спільних естетичних переживань. Духовний, церковний хоровий спів завжди був відображенням гармонії небес на землі, а в радянські часи, ще й подвижницьким актом, і нині є виразником духовного життя величезної кількості людей нашого суспільства. Дитячі хорові колективи направляють свою діяльність на виховання майбутньої молоді естетичними засобами хорового мистецтва.

Все це різноманіття завдань об'єднується естетикою хорового мистецтва і його колективною природою. Отже розуміння процесів організації та функціонування колективу, як творчої одиниці, що об'єднує людей через спільні художні ідеї, творчі завдання та вектор розвитку, є важливою складовою фахової майстерності диригента та професійної підготовки артистів хору. Це розуміння базується на методико-теоретичних знаннях підкріплених послідовним практичним досвідом, що формує освітня компонента «Хоровий клас» через ключові базові Спеціальні фахові компетент-

ності та Програмні результати навчання необхідні для майбутніх диригентів та артистів хору.

1. Організація творчо-репетиційного процесу в роботі хорового колективу.

Принцип колективної взаємодії є ключовим аспектом занурення в процес роботи хорового колективу. Він включає в себе елементи внутрішньої організації хору, етики комунікації між членами хорового колективу, під час репетиції та концертної діяльності, систему впливу диригента через вербальну та невербальну комунікації, мануальну техніку, професійний авторитет. Вивчаючи основні принципи функціонування хорового колективу, студенти мають долучитись до навчально-творчого репертуару «Хорового класу». На першому етапі велике значення має контактування зі студентами старших курсів, що опікуються першокурсниками і допомагають їм освоїтись в навчально-творчому процесі. Фактор колективної взаємодопомоги та взаємовідповідальності є надзвичайно важливим професійним елементом хорового виконавства. Здоровий психологічний клімат колективу допомагає студентам першого курсу швидше освоїти свої професійно-навчальні завдання та порозуміти рівень особистої відповідальності в творчо-виконавському процесі. Не менш важливим аспектом є усвідомлена самостійна робота, яка покликана закріпити отриманий на практичному занятті результат і водночас виявити ті індивідуальні аспекти, які потребують більшої уваги. Одному студенту важливо ретельніше опрацювати читку з листа та правила мелодичного і гармонічного хорового строю, інший має більше уваги приділити елементам вокальної техніки (диханню, позиційному співу, вільній та чіткій артикуляції). Безумовно всі ці складові вокально-хорової роботи є обов'язковими для усвідомлення, опрацювання та вдосконалення, але витрачений час для отримання оптимального поточного результату буде індивідуальним для різних студентів, як на окремих ланках роботи, так і в освоєнні музичного матеріалу в цілому. Важливо щоб кожний студент порозумів, що навіть при більшій кількості проблем в порівнянні з однокурсниками на початковому етапі навчання, при наполегливій, цілеспрямованій праці їх можна подолати і досягти гарного професійного рівня. Завдання викладача — послідовно і індивідуалізовано розставляти пріоритети навчання для кожного студента, незважаючи на спільний характер завдань для всіх студентів курсу.

На першому етапі необхідно, щоб студент був правильно розподілений в хорову партію у відповідності з тембрально-регістровими характеристиками голосу. Кожен студент першого курсу проходить прослуховування де визначається в якій хоровій партії він буде співати і на якому місці буде сидіти в репетиційному процесі. Важливо щоб здобувач освіти розумів фахові особливості власного голосу і перспективу його розвитку. Процес прослуховування є важливим етапом як для людини, що прослуховується, так і для інших студентів. Залучення старшокурсників до визначення голосових особливостей кожної персоналії і відповідного доцільного поповнення тієї чи іншої хорової партії допомагає майбутнім хормейстерам усвідомлювали все різноманіття індивідуальних вокальних характеристик людського голосу та факторів впливу на вибір диригента, щодо формування хорових партій. Значення мають не тільки формальні тембральні ознаки голосу і об'єм діапазону, але і вокально-технічні навички, що дозволяють студенту співати в певній хоровій партії. Так студенти, що розподіляються в перші голоси (партії: I soprano, I alt, I tenor, I bas) мають характеризуватися більш світлими тембрами і володіти легким співом у верхньому регістрі, у відповідності до типу свого голосу; студенти, що розподіляються у другі голоси (партії: II soprano, II alt, II tenor, II bas) повинні мати більш оксамитові, наповнені голоси, з можливістю співати в нижніх (грудних) регістрах, у відповідності до типу свого голосу. Бувають випадки, коли в процесі навчання, студентам пропонується перейти в іншу хорову партію. Як правило це відбувається в наслідок професійного розвитку голосу та вокальної техніки, що допомогла студенту розкрити нові тембральні та діапазонні можливості голосу. Таке рішення приймається після узгодження з керівником «Хорового класу» та викладачем з «Фаху (спів)» або «Вокально-хорової техніки».

Крім принципів формування хорових партій, студенти вивчають системи розташування співаків під час репетиційного процесу та концертного виступу. Важливо засвоїти основні фактори, які має враховувати диригент:

- вокальний компонент — тембральна фарба, що близька до тембру сусіда;
- психологічно професійний компонент — поєднання досвідчених співаків з починаючими;
- фаховий компонент — тип та вид хорового твору, що виконується;

- фізично-естетичний компонент — зріст та комплекція доречна між сусідніми співаками (естетика вигляду хору на сцені).

Розташування артистів хору і формування партій може мати варіативність, або змінюватися залежно від виду хору (кількість голосів), жанру (наявність солістів, інструментальних груп), художньо-естетичних завдань (композиційне розташування хору на сцені, елементи сценографії, тощо.)

Самостійна робота студента з опанування навчального матеріалу дисципліни «Хоровий клас» має проводитися щоденно. Як правило вона направлена на закріплення музичного матеріалу і тих технічно-творчих завдань, що опрацьовувалися на практичному занятті. Час який має займати самостійна робота, визначається робочим планом і складає в середньому 50%–60% від загальної кількості годин дисципліни. Але на практиці необхідний режим роботи кожний студент може визначити самостійно в залежності від своєї підготовленості, вокально-слухових навичок і бажаного результату професійного зростання на основі завдань, що стоять перед ним. Як правило викладач регулює кількість музичного матеріалу для засвоєння. Орієнтовно щоденна самостійна робота від 40-ка до 50-ти хвилин має бути достатньою. Студенту важливо розвивати навички самоаналізу для виявлення особистих проблем в процесі роботи «Хорового класу». Необхідні додаткові роз'яснення та консультацію завжди надасть керівник «Хорового класу». Так само він закріплює за студентом 1-го курсу студентів старших курсів, які допомагають новачку освоїти необхідний матеріал.

Для чіткої організації самостійної роботи пропонується алгоритм послідовних практичних завдань, що допоможуть студенту структурувати завдання. Самостійна робота студента над хоровою партитурою передбачає попереднє опрацювання музичного матеріалу на заняттях дисципліни «Хоровий клас» і детальну послідовну конкретизацію самостійного завдання по кожній партитурі у відповідності вимогам до кожного курсу. Багаторівневість у навчально-творчому процесі передбачає в першу чергу осмислення кожним учасником цілісності музики, художнього образу (ідейно-образного змісту) та подальші шляхи її реалізації через визначення методів подолання вокально-технічних труднощів та роботи над засобами музичної виразності.

2. Принципи роботи з нотним текстом артиста хору.

В роботі з будь яким нотним матеріалом, ключове значення мають принципи взаємодії слухового і зорового контролю. Головними учасниками та складовими вокально-хорового репетиційного

процесу є: артист хору/хорова партитура/диригент хору. Кожен артист хору має розуміти необхідність свідомого налаштування на активну слухову, візуальну та аналітичну роботу за таким алгоритмом: читаю текст партитури; співаю — чую себе в контексті звучання хору; бачу і розумію дії диригента.

Працюючи з партитурою необхідно чітко уявляти моменти де необхідно побачити диригента, а де почути інших виконавців. Така робота розпочинається під час аналізу хорової партитури і закріплюється в репетиційному процесі. Важливо напрацювати творче фахове відношення до роботи, яка базується на постійній увазі і аналізу отриманого результату.

Студент 1-го курсу починає складати власну хорову папку нот навчально-концертного матеріалу. В процесі навчання папка поповнюється новими партитурами. Враховуючи що за рік в «Хоровому класі» опрацьовується понад 40 хорових партитур, які на 70% оновлюються щороку, то за час чотирирічного навчання студенти опрацьовують понад 110–120 хорових творів. Це не тільки навчально-творчий доробок, а і гарна нотна бібліотека хормейстера. Важливо знайти місце для зберігання партитур та класифікувати їх в зручний для студента спосіб. Партитури можуть друкуватися студентами випускниками (ноти Державної програми), надаватися керівником «Хорового класу» або друкуватися студентами самостійно.

Кожен Студент має в процесі самостійної роботи навчитися добре орієнтуватися у нотах власної партитури: чітко знати лінію своєї хорової партії при наявності *divisi*; вміти вносити необхідні позначення та ремарки, важливі зауваження, переклади, тощо. Студент має розуміти, що наявність нот, та система їх збереження є важливим постійним елементом підготовки. Важливо освоїти систему організації нотного матеріалу в робочій репетиційній та концертній папці. Для репетиційної папки важливі фактори: скріплення нот, в залежності від розташування друкованого нотного матеріалу; принцип використання файлів: одного файлу для вкладення всієї партитури, або для кожної сторінки; наявність олівця для внесення інформативних ремарок в ноти. Організація нотного матеріалу в концертній папці артиста хору має свою специфіку: не використовуються глянцеві файли при штучному освітленні сцени, вони відблискують і заважають бачити нотний матеріал; ноти мають добре і безшумно перегортатися; партитури повинні бути складені в точному порядку відповідно послідовності програми концерту.

Робота з нотним текстом безпосередньо на практичному занятті потребує уваги та за необхідності можливості вносити технічні ремарки (моменти дихання, уточнення підтекстовки та голосоведення, переклад іншомовних ремарок (за необхідністю), можливі уточнення виконавських моментів). Студент може здійснювати такі записи, як за пропозицією викладача, так і самостійно. Важливо порозуміти завдання, які необхідно запам'ятати і кожний студент самостійно вирішує, що повинен письмово зазначити.

В процесі навчально-практичної роботи в Хоровому колективі студенти повинні отримати навички відслідковувати власну вокальну лінію в будь-якому партитурному викладі, при його зміні в контексті однієї партитури та під час перегортання сторінок. Є ряд традиційних варіантів хорових партитур, якими користуються хористи: дворядкові, трирядкові, чотирирядкові, та багаторядкові партитури. Необхідно чітко знати на якій позиції записана ваша партія і в яких ключах (тенорова записується в скрипковому /з переносом співу на октаву вниз/ в чотирирядкових, та інколи трирядкових партитурах, та в басовому ключі в дворядкових і деяких видах трирядкових партитур). Окремого уточнення потребують партитури з *Divisi*, де використовується не тільки подвоєння, але і потроєння та багаторозшарування голосів однієї партії. Налаштування на роботу в багатоголосному ансамблі однієї партії вимагає практичних навичок і додаткової уваги, бо однакову мелодичну лінію співає менше співаків і треба налаштуватися на частковий ансамбль з меншою групою. Студент повинен навчитися відслідковувати моменти виникнення *Divisi*, зміни кількості голосів в контексті *Divisi* (якщо, це передбачено партитурою), та відпрацьовувати вокально-хорову техніку повернення в одноголосну лінію хорової партії.

Академічне хорове мистецтво сучасної доби всього світу дуже часто звертається до іншомовних текстів, з огляду тенденцій виконання вокально-хорових творів мовою оригіналу, що повністю відповідає музично-художньому задуму композитора. Робота з іншомовними текстами, (в академічному мистецтві) здебільшого це: латинь, італійська, німецька, французька, іспанська мови, в першу чергу потребує опрацювання фонетики. Студент має чітко записати і повторити фонетичні транскрипції. Не менш важливим елементом є дослівний переклад, який має записати кожний студент. Під час практичного заняття набуваються навички опрацювання вимови, наголосу та змістовного наповнення, яке закріплюється

в самостійній роботі. Корисною є декламація текстів та дотриманням метро ритмічного малюнку з виявленням чітких наголосів в словах з опрацюванням розвитку фразування.

В репетиційній роботі з нотним текстом ключове значення мають принципи взаємодії зорового та слухового контролю: артист хору/хорова партитура/диригент хору. Необхідне свідоме налаштування на активну слухову, візуальну та аналітичну роботу за таким алгоритмом: читаю текст партитури; співаю — чую себе в контексті звучання хору; бачу і розумію дії диригента. Психофізичний та візуальний контакт між всіма учасниками виконання музичного твору (хор, інструменталісти, диригент) є важливим чинником ефективності технічної та художньої складової репетиційної роботи. Вміння орієнтуватися в хоровій партитурі в реаліях репетиційного процесу (можливих ситуативних заповільнень, повторів, технічних фермат, реагування на руку диригента в контексті фіксації уваги на певних акордах, унісонному звучанні, ритмічному малюнку, тощо) досягається роками практичної роботи, але важливо почати свідоме налаштування цих позицій з перших занять дисципліни «Хоровий клас».

3. Основні види репетиційної роботи в хоровому колективі та їх значення.

Одним з найважливіших факторів освоєння дисципліни «Хоровий клас» є розуміння основних видів і принципів репетиційної роботи в контексті поставлених завдань. Доволі чіткий розподіл щодо форм занять «Хорового класу» висвітлено в статті Нарожної Н. І., Виноградчої Д. В., Лебедкіної І. Є. Вони зазначають, що «В практичній роботі хорового класу закріпились такі організаційні форми навчання: заняття (репетиція) — як основна форма роботи навчального хору. Репетиції бувають — загальногрупові (колективні), групові (кілька хорових партій), дрібногрупові (окремні хорові партії); індивідуальні (з окремими виконавцями, зокрема солістами); самостійна робота студентів. Типи занять: ознайомчі; вивчення нового матеріалу; повторення і закріплення пройденого репертуару; облік і контроль (здача хорових партій); прогони програм; комбіновані [6, с. 388]. В нашій роботі ми зупинимось детальніше на організації всіх цих видів занять і зосередимо увагу на певній технічній стороні, що зумовлює їх зміст.

Технічне освоєння нотного тексту включає в себе безліч методик і практичних прийомів. Це може бути сольфеджування, вокалізація, скандування літературного тексту, спів окремих мелодичних

елементів, або гармонічних послідовностей. Важливо, щоб артист хору розумів завдання того чи іншого методу вивчення і працював усвідомлено та ефективно. Для цього необхідно пояснювати хору кожне технічне завдання і яким чином воно вплине на кінцевий результат. Наприклад, вокалізація допомагає зосередити увагу на якості тембру хорової партії і кожний співак повинен працювати контролюючи в першу чергу саме цей компонент. Скандування відпрацьовує дикцію та метро-ритм. Спів окремих гармонічних зворотів загострює ладовий і гармонічний слух. Для цього важливо прислухатися до інтонаційних тяжінь всього акорду і знаходити правильне звучання своєї партії в загальному контексті.

Основні види репетиційної роботи можна визначити за послідовним логічним алгоритмом.

Розпівка та настройка хорового колективу — важливий елемент формування основних вокально-технічних засад хорового виконавства. Основні завдання розпівки:

- налаштування на роботу голосового апарату (розпівки невеликого діапазону з закритим ротом або на зручні голосні та приголосні);
- вдосконалення вокально-хорової техніки (розпівки на злагодження реєстрів, тембральної однорідності різних голосних в кожній партії та хору в цілому, опрацювання вокальних теситурних стрибків та розвиток тембрально якісного діапазону хору);
- опрацювання основних елементів хорової звучності, слухового контролю (розпівки на опрацювання інтонування в мелодичних ладових зворотах та гармонічних послідовностях, відпрацювання динамічного балансу між голосами в різних акордових побудовах, розпівки на компоненти ансамблю: дикцію, що розвиває артикуляційний апарат, динаміку та штрихи, що направлена на розвиток вокальної гнучкості та мобільності);
- напрацювання психофізичної взаємодії артистів хорового колективу та диригента (розпівки що направлені на активізацію уваги до дій диригента: збільшення та зменшення динаміки по руці, несподівані фермати, зміна штрихів по руці).

Розпівка хорового колективу може розділятися на розпівку кожної партії, хорової групи та всього хору. Її вибір залежить від поставлених творчих завдань, що обираються для кожного заняття окремо, в залежності від поставленої мети та хорового репертуару, що буде опрацьовуватися. Як правило диригент мобільно переключається

з одного типу розспівок на інший, що потребує від колективу уваги та робочої дисципліни.

Одним з найважливіших фахових напрацювань хору є **навичка настройки під камертон**. Вона напрацьовується як диригентом хору так і хоровими співаками, що звикають працювати в нетемперованому хоровому строї.

Робота з камертоном є важливим чинником розвитку внутрішнього слуху майбутнього диригента і співака ансамбліста. Орієнтація на завданий камертоном тон, що дозволяє вибудовувати інтонаційні співвідношення між хоровими партіями виключно в зонному строї, була основним методом слухового налаштування хору видатного українського хормейстера Павла Муравського. В своїй статті присвяченій особливостям методики роботи маестро В. В. Лисенко зазначає: «Павло Муравський запровадив методику хорової праці з камертоном, що на всі подальші роки забезпечило йому високопрофесійний акапельний хоровий спів у природному ладовому інтонуванні. Коли хоровий колектив працює акапельно, тобто без супроводу, у артистів хору розвивається гострий слух та інтонування» [5, с. 34]. Ці навички розвиваються шляхом послідовної регулярної роботи, коли відповідні напрацювання відбуваються зокрема і завдяки певним самостійним вправам з камертоном. Наприклад, — корисно знаходити будь-яку ноту від заданого камертоном звуку «ля» внутрішнім слухом. Студенти-хористи мають навчитися «чути» задану голосом тональність, лад, певний тон, зберігати «заданий» інтонаційний взірць після певної технічної паузи. Важливо щоби хористи не намагалися самостійно наспівувати запропоновану диригентом настройку для хибної впевненості в її сприйнятті. Якщо хор перед початком виконання твору починає тихо наспівувати необхідні звукові константи, це може не тільки завадити налаштуванню глядачів на сприйняття художнього змісту твору, але і призвести до втрати інтонаційної точності «взірця».

Настройка хору через звучання інструменту і робота з супроводом інструменту або оркестру реалізується через дещо інші слухові налаштування -готовність чути настройку в інструментальному тембрі. Це завдання стає більш рельєфним, коли стосується співставленню хорового і оркестрового звучання. Важливо студентам-виконавцям напрацювати вміння чути та розрізнити різнометрову та різноструктуровану фактуру, налаштуватися на слуховий контроль інтонаційної відповідності та звукового балансу між хоровим

та інструментальним музичними пластами. Тому для навчально-хорового колективу дуже важливо мати досвід роботи з оркестром, зокрема, для розвитку професійних інтонаційно-слухових та ансамблевих якостей молодих музикантів.

На шляху вивчення та співування хорових партитур, особливе місце посідає опрацювання окремих елементів хорової звучності через індивідуальні, дрібногрупові та групові види репетиційної роботи. Репетиції по партіях та групах хору складають важливий підготовчий етап репетиційної роботи. (В хоровій практиці студентського колективу такі репетиції часто проводить не керівник хорового колективу, а хормейстер, студент старших курсів. Елементи освоєння цієї роботи є першочерговими в оволодінні професією диригента-хормейстера). Репетиція по партіях дає можливість більш ретельно відпрацювати елементи мелодичного строю та часткового ансамблю, що передбачає злагоджене (унісонне) звучання кожної окремо взятої хорової партії. Елементи хорового ансамблю: ритмічний, динамічний, темповий (агогічний), тембровий (вокальний), дикційний (орфоепічний) також варто розпочати опрацьовувати з кожною партією окремо, що допоможе в подальшому зробити більш ефективною роботу з загальним складом хору.

Загально хорова репетиція є основним видом хорової репетиційної роботи. Методи її проведення є надзвичайно багатомірними, від формування необхідних вокально-хорових навичок та етапу ознайомлення з хоровим твором, до генеральної репетиції перед концертним виконанням. Студентам важливо порозуміти багатовекторність процесу загально-хорової репетиції, як передумову виконавської практики хорових колективів.

Репетиція хору з солістом вокалістом або сольним ансамблем є особливим видом репетиційної роботи. Студенти практично стикаються з необхідністю працювати в режимі відносного ансамблю (хор-соліст, хор-сольний ансамбль). Слухове налаштування на співвідношення сольного голосу і хору в якості супроводу або протиставлення з солістами, є важливим компонентом розвитку музичного мислення та слухових установок. Співаки хору мають чітко розуміти тембральні та динамічні характеристики сольного голосу для налаштування тембральних та динамічних характеристик хору. Також важливо порозуміти диференційовану та чітку співпрацю диригента з солістом та хором, принципи диригентських вказівок щодо співвідношення балансу між хором і солістом/солістами.

З перших хорових занять студент повинен порозуміти що репетиційний процес є системою різних видів технічно-творчої роботи. Робота над хоровим строем, хоровим ансамблем, звуковою органікою тісно переплетена з роботою над елементами художньої виразності і часто неможливо відділити одне від одного. Водночас певні закони технології співу в хорі потребують повсякчасної уваги. Тому необхідно розвивати активний свідомий самоконтроль хориста до всіх складових технічно-творчої роботи (що включає в себе: слуховий контроль за інтонаційними елементами; співацький контроль за діями вокального апарату; зоровий контроль за діями диригента та текстом хорової партитури) та процес професійного аналітичного мислення.

Всі етапи репетиційної роботи музикантів спрямовані на кінцевий результат — високохудожнє, інтерпретаційно осмислене виконання музичного твору перед слухачами. Розуміння послідовності цього процесу формує фахове мислення студента і сприяє баченню репетиційної підготовки колективу (організацію, творчу дисципліну, систему настройки колективу, вокально — технічну роботу), як невід’ємну складову створення художнього образу засобами хорового мистецтва. Водночас індивідуальна та колективна відповідальність за результат формує професійну свідомість та творчу співпрацю студентів. Для цього необхідне чітке розуміння художнього змісту кожного твору програми хорового колективу всіма його учасниками. Саме на це розуміння направлена методика викладання дисципліни «Хоровий клас» з перших тематичних розділів практичних занять.

Студент повинен усвідомити зміст різних видів репетиційної роботи та їх тісний взаємозв’язок. На початковому етапі студенти орієнтуються на більш досвідчених співаків старших курсів. Метод — роби як кращі, повторюй за ними, є перевірено ефективним на першому етапі навчання. Студент сприймає інформацію та практичні навички артиста хору, як через процес аналітичного усвідомлення, так і через процес свідомого та підсвідомого копіювання. Важливо досягти гарного контакту з сусідніми співаками хорової партії. Як правило диригент розташовує співаків в хорі, об’єднуючи поряд досвідчених та недосвідчених співаків одного типу голосу. Тому копіювання і поради студента старшого курсу, що співає поруч завжди будуть корисними.

З перших занять студент має порозуміти, що працює в колективі. Робота в колективі завжди вимагає особливої організації, дисципліни та взаємоповаги. Необхідно дотримуватися тиші в процесі репетиції (зокрема коли увага диригента зосереджена на іншій хоровій партії);

навчитися підпорядковувати звучання власного голосу спільним завданням колективного виконавства; розвивати навички слухати інших, і чути себе, в контексті загально-хорового звучання; налаштуватися на чіткий психологічний і слуховий контакт між артистами хору в процесі відпрацювання ланцюгового дихання. Самоорганізація артиста хору, щодо оцінювання власного технічного вокального результату в порівнянні з іншими хористами в контексті поставлених технічно-художніх завдань, є необхідним постійним завданням вокально-хорової роботи.

Студент має розуміти необхідність знаходження в хоровому класі за 5–10 хвилин до початку навчального процесу. Це є необхідним фактором, як для індивідуальної вокальної настройки, так і для організаційної підготовки. Артист хору до репетиції повинен підготувати нотну папку до роботи; підготувати реквізит (за його необхідності); зайняти місце в хоровому класі у відповідності до розташування «своєї» хорової партії та типу хорового твору, який буде опрацьовуватися; повторити внутрішнім слухом музичний матеріал, що опрацьовувався на минулій репетиції, тощо.

Паралельно з відчуттям колективної роботи артистів хору, студент має засвоїти систему комунікації між співаками та диригентом, в репетиційному процесі. Важливо навчитися тримати в полі зору хорову партитуру та дії диригента. Практичне відпрацювання взаємозалежності між ауфтактом диригента і атакою звуку хором починається з вокально-технічних вправ, так само, як взаємозв'язок амплітуди жесту диригента з характером звучання та динамікою. Ця комунікація — диригент-хоровий співак, також потребує тривалої практичної підготовки. Важливо для студента ретельно від заняття до заняття контролювати цю взаємодію і аналізувати її процес.

4. Сучасні інформаційні технології як елемент організаційно-практичної роботи хорового колективу.

В останні роки в сучасну репетиційну практику хорових колективів активно стали входити новітні комунікаційні технології. Цей процес був інспірований пандемією та відповідними обмеженнями, щодо безпосередньої співпраці великої кількості людей. Безумовно колективне музикування в силу своєї специфіки не може бути реалізоване засобами Zoom конференції, або зустрічі через Google meet і не стане альтернативою репетиційної практики хорового колективу. Доволі детально цю проблему розглянув А. І. Бондаренко в своїй статті, де зокрема визначив головні проблеми, що

унеможливають колективне музикування online. Окресливши ряд позицій, автор більш детально зосередився на проблемі затримки звуку, провівши відповідний експерименти «при використанні двох стільникових телефонів і двох ноутбуків із застосуванням програми Facebook messenger». Він зазначає: «при виконанні швидких творів, музиканти чутимуть одне одного із затримкою приблизно на одну вісімку. Більше того, у зворотньому напрямі час передачі сигналу також становитиме 0,2 с. Відтак у разі, якщо музиканти грають дуетом і вступатимуть почергово, і другий музикант вступить у точності, орієнтуючись на першого, то першому музиканту здаватиметься, що другий запізниться вже на 0,4 с» [3, с. 71]. З цими аргументами важко не погодитися, але чи означає це, що диригенти-хормейстери повинні повністю відмовитися від опанування цих технологій, як не придатних до роботи у вокально-хоровому мистецтві?

Дистанційні технології під час «локдауну» допомогли не втрачати зв'язок між учасниками колективу. Завдяки ним вдалося проводити фахові конференції, майстер-класи, здійснювати індивідуальний контроль за самостійною роботою студентів. Певні корисні напрацювання варто вивчати і застосовувати не тільки в рамках вимушеного дистанційного учбового процесу, але і як ефективний та сучасний метод навчання. Такі форми роботи дозволяють виокремлювати організаційно-інформаційну складову за межі основної практичної репетиційної роботи. Наприклад, онлайн зустріч всього хорового колективу може стати доречною для внесення ремарок в нотний текст, купюр; визначення розподілу голосів в *divisi*; опрацювання транскрипції іншомовних текстів та їх перекладів.

Корисним для молодого диригента може стати форма представлення своєї «Державної програми» хоровому колективу з коротким екскурсом в історію написання твору, його стильових особливостей та художньо-технічних завдань. Ці заняття можуть бути записані і в подальшому стати відео-архівом для нових учасників колективу, що допоможе їм більш якісно працювати самостійно. Форма онлайн спілкування дозволяє проводити зустрічі у вигляді диспуту, обговорення і навіть інтелектуальної гри, коли кожен співак хору шукає в нотах ті чи інші вокально-хорові складнощі та завдання. Таку «гру» може проводити студент випускник, а викладач лише контролює процес і вносить при необхідності уточнення. Активізація інтелектуальної складової в процесі спільної творчої роботи є важливим фактором розвитку мислення хорового співака та диригента хору.

Прийом хорових партій також може бути реалізовано у формі дистанційного спілкування, особливо на етапі контролю якісного вивчення нотного тексту зі складними метро-ритмічними чи дикційними особливостями. Можливість слухати один одного і порівнювати результати, розвиває вокальний слух та критичне мислення студентів. В онлайн форматі можна організувати прездачу партій або заборгованість після хвороби, що теж звільняє аудиторний репетиційний час.

Іншим варіантом прийому хорових партій з використанням сучасних технологій може бути запис відповідного музичного матеріалу. В процесі запису співак переслуховує можливі варіанти і обирає для відправки викладачу найбільш вдалий. Таким чином стимулюється процес усвідомленої самостійної роботи та загострюється увага до важливих технічних деталей співу: інтонація, якість тембру, метро-ритмічна чіткість. Під час онлайн конференції викладач і студент можуть спільно послухати і проаналізувати позитивні досягнення та характер помилок над якими ще слід працювати.

Сучасні технології реалізуються не тільки через розширення можливостей дистанційного спілкування, але і у сфері збереження інформації та її передачі. Хмарні сховища, що представляють нам зокрема сервіси Dropbox або Google Docs надають можливість колективу спільно використовувати певні документи, ноти, аудіо та відео файли. Таким чином хорові партитури або голоси є доступними для певної групи користувачів у відповідних редакціях, з необхідними ремарками і диригент може не хвилюватися, щодо втрати нотного матеріалу. В такий же спосіб створюється архів колективу, що зберігає творчі досягнення, якісні фото, записи концертних виступів, тощо. Такий архів є доступним для використання в будь якому місці при наявності інтернету і відповідного девайсу.

§ 2. Підготовка артиста хору до концертного виступу. Сценічна поведінка артиста хору під час концертного виступу

Процес підготовки до концертного виступу має обов'язкові складові, алгоритм яких мають розуміти всі студенти, навіть молодших курсів.

Кожний співак хору повинен дотримуватися вокального режиму в день концертного виступу: відмовитися від холодних, сильногазованих напоїв, гострих страв, горіхів, шоколаду та безумовно алкогольних та тютюнових виробів. Корисним буде самостійно підготувати

вокальний апарат перед концертом, це має бути початковий «розігрів» голосових зв'язок, який не втомлює співака. Можливе повторювання складних моментів програми в «пів голосу», що направлене на зосередження уваги виконавця, але не напружує голосовий апарат. Важливо чітко планувати день концерту, включаючи необхідність розрахувати час дороги до концертного майданчика.

Необхідно завчасно підготувати сценічну папку артиста хору для роботи з нею. Зокрема, сформувані ноти концертної програми, чітко за порядком виконання. Ноти мають легко перегортатися, і бути добре закріплені в папці, щоб не випали під час концерту. Ще до концерту варто зосередити увагу на елементах, які завжди диригент повторює перед виступом: принцип виходу з пакою на сцену та зі сцени (папка в руці — положення «від залу»); положення папки під час концерту — підняття та розгортання в робочий стан по руці диригента; розташування на однаковій відстані від очей у всіх хористів (рівень грудної клітини), щоб не перекривати візуальний контакт з диригентом і залом та зберігати спільний естетичний вигляд хорового колективу. Можна дома відпрацювати утримання папки лівою рукою, щоб вільно перегортати ноти правою.

Не менш важливим елементом естетичного вигляду хорового колективу на сцені є сценічний одяг та можливий сценічний реквізит, тому важливе його дбайливе збереження та використання.

Підготовка костюму до концерту повинна стати професійною звичкою майбутнього артиста хору та диригента. Місце зберігання, спосіб зберігання має максимально довго підтримувати сценічні властивості такого одягу. Для сценічних костюмів, як правило використовуються специфічні види тканин, фактура яких добре читається зі сцени, а колір гарно виглядає при сценічному освітленні. Догляд за такою тканиною потребує обережного відношення згідно її складу. Важливо вчасно і професійно підготувати костюм перед кожним виступом, перевіривши якість його збереження. Для транспортування одягу слід мати спеціальний кофр, або чохол, який дозволяє зберігати речі вигладженими та готовими для вдягання. Сценічний костюм використовується протягом певної кількості років, і від його збереження залежить естетика вигляду колективу під час виступу. Не менш важливе значення має концертне взуття, воно має бути зручним, враховуючи, що артисти хору повинні стояти на сцені тривалий час і водночас відповідати кольоровому та естетичному вигляду сценічного костюму. Взуття з відкритими носками або взуття спортивного плану

є неприйнятним на сценічному події, навіть, якщо воно має відповідну сценічному одягу кольорову гамму. Спортивне взуття може використовуватися на сцені виключно на відповідних концертних майданчиках (сцена на вулиці, спортивно-концертний майданчик, тощо) і якщо жанр музичної програми та естетика одягу учасників передбачає відповідний стиль. Такі типи концертного виступу, зараз стають більш популярними і можуть бути частинами флешмобів, молодіжних акцій, що передбачають максимально неформальне спілкування. Але в цьому разі сценічний костюм в традиційному розумінні буде замінено на спортивний або молодіжний одяг підкреслено побутового стилю. Для академічного хорового виконавства такий тип концертного виступу скоріше є винятком. Як правило концерти за участю академічного хору відбуваються в мистецьких салонах, залах філармонії, або приміщеннях церков, що зобов'язує дотримуватися більш класичної естетики. Легковажні думки, що довге плаття може закрити «невдалі» черевики, є вкрай хибними. Сцена є місцем особливої енергетики і завжди притягає увагу поглядів глядачів до найменших деталей.

Для сучасного хорового виконавства притаманне використання різноманітних предметів сценічного реквізиту (додаткові елементи одягу, віяла, ліхтарики, стрічки, квіти, ударні музичні інструменти...). Кожний з таких елементів, має бути освоєним згідно з завданнями його застосування під час репетиційного процесу і зберігатися до моменту виступу в зручний для його використання спосіб.

Велике значення для гарного художнього результату концертної практики має творча дисципліна під час концертного виступу, етика взаємовідношень між учасниками хору та диригентом. Необхідно перед виходом на сцену «ще раз» перевірити наявність і стан сценічного реквізиту, концертного одягу, папки з нотами. Кожний студент має знати: принцип розташування колективу за кулісами відповідно, до порядку виходу на сцену; розміщення хору на сцені під час концерту; порядок виходу колективу на сцену та зі сцени, і чітко розуміти своє місце в цьому процесі. Важливо розуміння необхідності дотримання режиму «тиші» під час перебування за кулісами і напрацювання елементів невербальної комунікації між артистами хору і диригентом в контексті організації колективних дій.

Виступ артиста хору на сцені, є особливим емоційним психофізичним процесом. Важливо все: естетика виходу на сцену, поведінка під час перебування на сцені та повернення за куліси. Студентами

повинна відпрацьовуватися плавна, не шумна, але енергійна хода, вміння дотримуватися інтервалу між хористами під час руху, сценічна постава (рівна спина, положення папки, півоберт голови до залу). На сцені, кожний учасник хору має контролювати свої дії у відповідності до певних технічно-естетичних завдань. Зокрема завжди враховується: використання станків, або їх відсутність; розташування колективу: лінійне, шахматне, півколо, тощо. Особливої уваги потребує процес коли хор змінює спосіб розташування на сцені протягом концертного виступу. Важливо, щоб кожний студент навчився в процесі виступу відслідковувати збереження інтервалу між хористами, та симетричність розташування флангів хору (особливо під час перебудови колективу, виходу солістів, зміни мізансцени, тощо...).

Також важливим досвідом концертної практики є розуміння принципів взаємодії артиста хору та диригента. Існує система невербального контакту між учасниками хору та диригентом. Вона певною мірою відпрацьовується в репетиційному процесі, але концерт, завжди вносить свої корективи. Тільки придбавши досвід концертних виступів з хором студент може отримати необхідні фахові знання артиста хору та диригента. Серед великого переліку можливих ситуацій є ряд традиційних: невербальний контакт артиста хору з диригентом в контексті настройки хору, знакові дії, що керують змінами мізансцен та виходом зі сцени, поклонами, тощо. Дотримання сценічної поведінки протягом всього часу знаходження на сцені (вираз обличчя, постава, хода, вміння носити сценічний костюм, тощо) є важливими і абсолютно необхідними навичками хорового диригента та співака.

Для студентів 1-го курсу важливо скласти план етапів підготовки до концертного виступу, бо недостатній практичний досвід в реаліях творчого хвилювання може призвести до проблем. Студенти забувають подбати про сценічний костюм, залишають дома ноти або папку, не пам'ятають час та місце зустрічі перед концертом. Тому складений графік необхідних дій в день концерту може бути корисним новачкам. Важливим для самоорганізації може стати індивідуальний план освоєння нотного тексту та здачі хорової партії керівнику хорового класу або випускнику, що керує визначеною програмою. Вчасне вивчення нотного тексту, розуміння технічних та артистичних завдань, інтерпретаційної версії опрацьованих творів, допоможе новому студенту швидко відчути себе повноправним членом хорового колективу і стати на шлях отримання справжнього професійного фахового досвіду.

**- Організація та творчі завдання концертної практики.
Принципи формування концертних програм.**

Процес «дозрівання» хорового репертуару в концертній практиці є загально прийнятним і ефективним прийомом. Музичне виконавське мистецтво є публічним і робота «в стіл» (яка можлива на певному етапі для письменника чи художника) в цьому виді художньо-творча діяльність втрачає свій сенс. Нікому не цікаво, як добре співає хоровий колектив в репетиційному процесі, якщо він не реалізується на сценічному майданчику перед глядачем.

Тільки сценічна апробація втілює інтерпретаційне бачення диригента і визначає рівень підготовки хорового колективу. Акумуляція всіх творчих сил під впливом сценічного хвилювання «формує» професійні якості, як диригента, так і хору. Хоровий колектив високого рівня фахової майстерності в процесі сценічних виступів удосконалює і підтверджує свій технічний та художньо-виконавський рівень.

Для того, щоб пришвидшити фахову підготовку хору, в процесі репетиційної роботи диригент має використовувати методи, що моделюють сценічний виступ. Серед таких методик:

- «прогони» окремих творів з концертної програми (виконання твору без зупинки, навіть при наявності ряду помилок) з наступним обговоренням проблем, що виникли;
- «прогони» всієї концертної програми (виконання всіх творів без зупинки, навіть при наявності ряду помилок) з наступним обговоренням проблем, що виникли;
- проведення відкритих репетицій (залучення до репетиційної роботи певних слухачів).

Часто саме при «прогоні» концертних програм висвітлюються проблеми, які можливо вчасно вирішити. Крім загального психологічного налаштування хору і диригента до виступу, під час таких «прогонів» вирішується цілий ряд важливих моментів. Як правило це:

- зручність тональних співставлень для настройки хору (під камертон) між номерами;
- доречність послідовності програми, щодо її драматургічного розгортання;
- фактори перестановки хору, якщо це вимагає програма виступу;
- часовий фактор (скільки часу триває виступ хору).

Всі ці елементи є важливими для правильної побудови програми і мають усвідомлюватися, як диригентом так і виконавцями.

Зручність тональних співставлень є важливим елементом для вдалого виступу хору. Хорові твори, що знаходяться в далеких тональних групах (третьої групи спорідненості), а співаються один за одним, як правило складні для перенастроювання хору і для сприйняття нової тональності слухачем. Якщо в силу художніх завдань такі твори будуть виконуватися послідовно, диригенту слід затягнути паузу між номерами, особливо ретельно дати настройку, впевнитися, що всі члени хорового колективу її почули.

Доречність послідовності програми, (не маються на увазі великі хорові форми, або цикли хорових мініатюр) включає в себе дуже важливий фактор цілісності сприйняття виступу хорового колективу при наявності різностильової і різножанрової програми. Драматургію такого виступу складає сам диригент і має врахувати, що будь яка сценічна дія має часовий процес «початку», «розгортання», «кульмінації» і «завершення». В такому разі перший твір, що виконує хор несе змістовий компонент візитівка, вступу, певного прологу до виступу (зазвичай це вспіваний твір під час якого хор має можливість пристосуватися до акустичних умов залу). Наступні твори програми мають вибудовуватися з врахуванням принципу контрастності і поступального розгортання (тут можливе використання нових творів, що виконуються вперше і проходять сценічну апробацію). Важливо визначити хоровий твір, (або твори) що будуть формувати відчуття «кульмінації» виступу колективу (як правило, це найбільш складні, яскраві за художнім змістом і «вспівані» хорові композиції). Нарешті велике значення має останній твір програми, що має залишити завершальне враження слухача (як правило, це менш складний твір, бо хоровий колектив вже може бути втомленим, але з яскравим художнім образом, що викличе відгук глядацької аудиторії).

Необхідність перестановки хору в процесі виступу виникає не в кожній концертній програмі, але наявність солістів, спів хорових творів різних за видом та типом, спонукає до зміни розташування хору. Важливо під час «прогонів» програми зафіксувати найбільш зручний і сценічно (візуально) вдалий засіб переходу. Як правило хор використовує зміщення ліній розстановки (з 2-х на 3-ри; з 3-х на 4-ри, тощо). «Шахматне», «лінійне», «квартетне» розташування хору повинні легко і швидко трансформуватися, при цьому кожна людина має знати вектор своїх рухів (переміщення вперед, назад, вбік, тощо...).

Врахування часового фактору знаходження хорового колективу на сцені дуже важливо для правильного розподілу фізичних і психо-емоційних зусиль. Якщо виступ короткий, важливо ефективно акумулювати зусилля, щоб одразу виявити максимальну енергетичну сконцентрованість на художній результат. При виступі, що триває досить довгий час (від 30 хвилин і більше), необхідно розрахувати сили до кінця виступу, щоб останні номери не були заспівані під впливом психологічної і фізичної втоми.

§ 3. *Творча діяльність в сучасних дистанційних та «неакадемічних» форматах*

В сучасних реаліях концертна практика може мати дещо нові форми. Зокрема, процес індивідуального запису хорових партій з подальшим зведенням їх в спільному хоровому звучанні отримав доволі широку популярність. Така діяльність дозволила хоровим колективам в період пандемії робити творчі проекти, що мали неабияке значення як морально-психологічний фактор єднання. Наприклад, академічний хор студентів КНУКіМ «ANIMA» записав надзвичайно відомий твір Мирослава Скорика «Мелодія» саме при таких обставинах, намагаючись зберегти єдність колективу і дух спільної творчості [1]. З іншого боку ця ідея дозволяє реалізовувати різноманітні масштабні міжнародні концепції, зокрема на кшталт Віртуального хору, що створили Eric Whitacre та Scott Haines з 200-от співаків, які представляли 12 країн світу [13].

Ще одним варіантом сучасної концертної діяльності стали онлайн-концерти, що здійснюються при незначній кількості присутніх глядачів, але з демонстрацією через мережу Інтернет, що дозволяє залучити значно більшу кількість глядацької аудиторії. Відео, що викладене в мережі може бути переглянуто глядачами в зручний для них час і виконувати певні рекламні функції для колективу.

Також цікаву форму отримав формат «домашнього музичування», що записується з власних помешкань в приватних умовах і монтується в цілісний художньо-творчий проект. Таким чином був змонтований кліп учасників хору ANIMA, що поєднав аудіо запис з концерту, приватні відео співаків хору, які записали процес вивчення музичного матеріалу та світлини колективу з концертів та міжнародних фестивалів [17]. Зроблена робота увібрала в себе елементи концертного номеру, відео візитівки хору та кліпу, що

відповідають сучасному креативному молодіжному сприйняттю колективної взаємодії.

Звертаючись до такої форми публічного виступу, диригент повинен розуміти специфіку подібної творчої роботи. Роботу оператора, звукорежисера, монтаж відео ряду і звуку можуть здійснювати самі учасники хору, або запрошені професіонали. Це залежить від можливостей колективу і бажаного художнього значення роботи. В будь-якому випадку диригент повинен мати власну мистецьку ідею та концепцію її реалізації.

Варто звернутися ще до однієї сучасної тенденції, яка має певні паралелі з описаним форматом, щодо концертування у незвичних — «неакадемічних» умовах. Це явище флешмобів, яке можна віднести до певного прояву акціонізму¹. Відповідні акції стають все більш поширеними і популярними у нашій країні. Як приклад можна привести акцію що відбулася при ініціативі Хорового товариства ім. Миколи Леонтовича з нагоди Великодня, 02.04.2017 р. у Києві. Для учасників цієї події важливим фактором участі у флешмобі стало не лише бажання прикрасити музикою святковий день, але і розуміння необхідності популяризації українського хорового співу, як національного надбання. Акція відбулася в залі Київського залізничного вокзалу «Південний» за участю ряду хорових колективів: Академічного хору ім. П. Майбороди Національної радіокомпанії України (диригент Ю. Ткач), Митрополичого хору Спасо-Преображенського собору Києва (керівник О. Тарасенко — голова Хорового товариства ім. Миколи Леонтовича), Жіночого хору Київського інституту музики ім. Р. М. Глієра (диригент Г. Горбатенко), Академічного хору студентів КНУКіМ «ANIMA» (диригент Н. Кречко) [15]. Участь студентських хорових колективів у флешмобах, крім бажання привернути увагу суспільства до певних подій, чи мистецтва як такого, має чималий сенс для самих молодих учасників. Така діяльність спонукає до співпраці між різними хоровими колективами, розвитку навиків soft skills, вияву власної громадянської позиції. За кордоном ця практика має доволі давні традиції і навіть існують структури, що організовують і реєструють бажаючих взяти участь у хорових флешмобах. Наприклад, Сіднейський хор флешмобів залучає до співпраці різних диригентів та широке коло учасників, заздалегідь інформуючи про певні події на сайті організації [16]. Такі акції на сучасному етапі

¹ «Акціонізм (від лат. actio — дія, рух) — течія авангардного мистецтва — "мистецтво дії", в якому твором є жест, розі-грана "вистава" або спровокована "подія" — акція» [10].

стають все більш популярними, бо об'єднують людей навколо важливих соціальних та культурних ідей. Не дивлячись на заплановану візуальну спонтанність культурних флешмобів, організація такої події і залучення хору вимагають від диригента колективу розуміння специфіки акції, принципів організації учасників хору, лідерської громадянської позиції, що реалізовується в публічному просторі.

Висновки

Підводячи підсумки представленої роботи, хочеться зауважити, що саме дидактичні принципи послідовності, доступності та усвідомленості всіх етапів роботи хорового колективу дозволяють студентам отримати Спеціальні фахові компетентності (СК) та Програмні результати навчання (ПРН) необхідні для диригентів та артистів хору. Диференціація функціональної спрямованості кожного студента на тому чи іншому етапі професійного зростання дає можливість формувати ґрунтовні знання та навички, акумулюючи весь спектр можливостей для розвитку, що реалізується виключно дисципліною «Хоровий клас» за рахунок практичної синергії всіх аспектів хорового виконавства.

Залучення здобувачів вищої освіти до організаційної діяльності диригента-хормейстера є важливою частиною етапу оволодіння обов'язковими фаховими компетентностями та програмними результатами навчання. Для професії диригента замало наявності професійних знань і навіть спроможності одноосібно реалізовувати певні творчі завдання, адже кожний співак хору відповідає лише за себе, а диригент має відповідати за весь колектив. Спочатку студенти опановують зміст та мету творчої дисципліни хорового колективу, як його учасники, а згодом, отримують навички організації робочих процесів в якості керівників хору. Така послідовність дає можливість усвідомити важливі деталі функціонування колективу і порозуміти значення обов'язків диригента, як організатора та лідера.

Контролюючи базові елементи творчої дисципліни перед початком репетиції (вчасне заняття відповідних місць в хорі співаками, наявність необхідного нотного матеріалу, тощо...), студенти починають розуміти, що саме з цих «простих завдань» починається професійно-творче обличчя колективу.

В якості диригента-хормейстера випускники мають усвідомити весь перелік необхідної підготовчої роботи без якої неможлива ефективна репетиційна або концертна діяльність:

- підготовка якісного нотного матеріалу для хористів;
- перевірка належного стану нотного матеріалу, що вже мають хористи;
- виявлення наявності в нотному тексті відповідних ремарок з необхідними позначками, або внесення їх;
- перевірка стану хорових папок, концертних костюмів, необхідного реквізиту перед концертним виступом у студентів молодших курсів.

Система репетиційної роботи повинна бути чітко організована та систематизована в часі, включаючи розучування хорового твору, вдосконалення вокально-технічних елементів, пошук художньої інтерпретаційної ідеї та підготовку до концертного виступу. Саме диригент попередньо визначає об'єм того чи іншого виду роботи і формує репетиційний цикл. Система здачі хорових партій, робота з солістами, або іншими музикантами — учасниками творчого процесу теж має бути продумана, щодо точно визначених завдань і часової регламентації. Для цього диригент повинен не тільки чітко уявляти бажаний художній результат виконання, але і шляхи його досягнення; вміти надихати і згуртувати хоровий колектив на цьому шляху. Серед таких харизматичних рис необхідно відзначити креативне мислення, можливість швидко адаптуватися до нових творчих завдань та реалій. Лідерські якості диригента до певної міри є вродженою рисою характеру але в процесі навчання вони повинні розвиватися в професійній площині, викристалізовуватися на основі фахових знань і практичних вмінь. Отже, бажання і можливість вчитися та удосконалюватися помножене на лідерство; вміння брати на себе відповідальність та ініціативу; психологічна здатність контролювати творчий та комунікативний процес в колективі — є тими орієнтирами професійного зростання, що формують особистість диригента.

Сьогодення мистецької практики зазнало чимало змін і новацій. Жанрово стильові міксти, театралізація та демократизація хорових дійств з одного боку; концертування у «неакадемічних» форматах та онлайн виступи з іншого — привнесли в освітню та виконавські практики нові ідеї творчої активності. Диригент повинен вміти очолювати і направляти ці процеси, знаходити актуальні форми взаємодії колективу та публіки. Отже, в сучасних реаліях загальні компетентності (ЗК9. «Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями» ЗК15. «Здатність генерувати нові ідеї (креативність)») і спеціальні/фахові компетентності (СК14. «Здатність демонструвати базові на-

вички ділових комунікацій», СК16. «Здатність використовувати засоби масової інформації для просвітництва, популяризації та пропаганди досягнень музичної культури», СК17. «Здатність застосовувати традиційні і альтернативні інноваційні технології музикознавчої, виконавської, композиторської, диригентської, педагогічної діяльності», СК18. «Здатність свідомо поєднувати інновації з усталеними вітчизняними та світовими традиціями у виконавстві, музикознавстві та музичній педагогіці») отримують особливо злободенне звучання і вимагають відповідної усвідомленої фахової підготовки спрямованої у сферу організації творчого процесу та концертної діяльності хорового колективу.

Література

1. Академічний хор «ANIMA» КНУКім. М. Скорик «Мелодія» / Виконує Академічний хор «ANIMA». *YouTube* : вебсайт. 22.01.2021. URL: <https://youtu.be/muCuEI8evn8> (дата звернення: 3.08.2022).
2. Академічний хор «ANIMA» КНУКім. Я. Неске «Mironczarnia» виконує Академічний хор «ANIMA». *You Tube* : вебсайт. 22.01.2021. URL: https://youtu.be/TXVbfWNQ_28 (дата звернення: 3.08.2022).
3. Бондаренко А. І. Дистанційна освіта музикантів-виконавців: проблеми та перспективи. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 3 (192). С. 69–72. DOI: <https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-3-69-72>
4. Кофман Р. І. Виховання диригента: психологічні особливості. Київ : Муз. Україна, 1986. 40 с.
5. Лисенко В. Деякі особливості методики роботи з хором Павла Івановича Муравського. *Музика в діалозі з сучасністю: мистецькі, педагогічні, комунікативні аспекти музичної культури України XXI століття* : матеріали щоріч. наук.-практ. інтернет-конф. проф.-викл. складу, докторантів, аспірантів, магістрів та студентів м. Київ, 23 квіт. 2020. Київ, 2020. С. 33–35. URL: <https://fmm.knukim.edu.ua/images/otherimg/konf2020tezy.pdf>
6. Нарожна Н. І., Виноградча Д. В., Лебедкіна І. Є. Деякі аспекти проведення занять хорового класу в контексті дисципліни «Методика викладання фаху». *Молодий вчений*. 2017. № 11 (51). С. 385–391.
7. Попова А. Б., Кречко Н. М. Розвиток вокальної універсальності в рамках проекту «Interkultur». *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 5 (182). С. 74–77. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2018-5%20\(182\)-74-77](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2018-5%20(182)-74-77)

8. Сінельніков І. Г., Сінельнікова В. В. Народно-музична традиція в сучасних сценічних практиках. *Вісник КНУКіМ. Серія: Мистецтвознавство*. 2021. № 45. С. 148–155. DOI: <https://doi.org/10.31866/2410-1176.45.2021.247386>

9. Топорівська Я. Хмарні технології у навчальній діяльності майбутніх педагогів-музикантів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство*. 2018. № 2 (39). С. 128–134.

10. Шліхта І. В. Акціонізм. *Велика українська енциклопедія* : вебсайт. URL: <https://vue.gov.ua/Акціонізм> (дата звернення: 3.08.2022).

11. Carnicer J. G., Garrido D. C., Requena S. O. Requena Music and Leadership: the Role of the Conductor. *International Journal of Music and Performing Arts*. 2015. Vol. 3, no. 1. P. 84–88. DOI: <https://doi.org/10.15640/ijmpa.v3n1a8>

12. Durrant C. Choral conducting, philosophy and practice. London : Routledge, 2003. 214 p.

13. Eric Whitacre`s Virtual Choir. *Eric Whitacre* : website. URL: <https://ericwhitacre.com/the-virtual-choir> (date of access: 3.08.2022).

14. Litman P. The relationship between gesture and sound: A pilot study of choral conducting behaviour in two related settings. *Visions of Research in Music Education*. 2006Ф Vol. 8. P. 1–27.

15. RadioChoir_ua Хорова капела. Пасхальний флешмоб на залізничному вокзалі Київ. *You Tube* : вебсайт. 26.04.2017. URL: https://www.youtube.com/watch?v=1dq1-_MEs4 (дата звернення: 3.08.2022).

16. Sydney Flash Mob Choir. *City Recital Hall* : website. URL: <https://www.cityrecitalhall.com/whats-on/events/sydney-flash-mob-choir/> (date of access: 03.08.2022).

17. Winnie B. J. Contemporary vocal technique in the choral rehearsal: exploratory strategies for learning. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Musical Arts / University of Washington. Washington, 2014. 135 p.

2.2. СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ ОСВІТНЬОЇ КОМПОНЕНТИ «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН» В УМОВАХ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Надія Нарожна

Вступ

В умовах сьогодення інноваційна складова будь-якої діяльності є однією з важливих функцій кожного фахівця, стає головним чинником його успішності. Не минуло це і фахівців мистецьких професій, зокрема у хоровому мистецтві. Його сучасний рівень ставить нові вимоги до особистісно-професійних функцій хорового диригента. Хорове мистецтво потребує компетентних, творчих, ініціативних особистостей, музикантів широкого профілю, що зумовлено поліфункціональною природою самої професії та запитами і вимогами сучасного суспільства.

З огляду на це, науково-теоретичний та практичний фундамент професії хорового диригента, на нашу думку, має ґрунтуватися не лише на засвоєнні теоретичного матеріалу з фаху та володінні практичними навичками роботи з хором. Сучасний хоровий диригент має володіти методикою викладання, інтеграції та синтезу фахових дисциплін, програмними основами музично-хорової педагогіки, методикою організації та проведення навчально-виховного процесу фахового навчання. Відповідно, важливим у підготовці майбутніх фахівців хорового мистецтва постає формування професійно-педагогічних умінь диригента-педагога, використання отриманих фахових та педагогічних знань у практичній музично-педагогічній діяльності, виховання педагогічної спрямованості діяльності, розвиток педагогічних здібностей і педагогічної техніки майбутніх музикантів-педагогів.

Відтак, сучасна вітчизняна музична освіта потребує кардинальних змін у своєму змісті, формах, методах, засобах, спрямованих на посилення конкурентоспроможності майбутніх музикантів-педагогів на ринку праці.

Незважаючи на актуальність зазначеного питання, воно залишається малодослідженим. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив визначити, що дидактичний матеріал навчання з метою формування у майбутніх диригентів-педагогів музично-педагогічної компетенції висвітлено не повною мірою та зазначене питання потребує

подальшого розв'язання. Все це зумовлює необхідність пошуку нових якісних методик, корекції змісту навчально-виховної підготовки студентів, впровадження інноваційних педагогічних та інформаційних технологій, розширення комплексу навчально-дидактичного інструментарію, зміни засобів педагогічної комунікації, форм і методів педагогічної взаємодії. Необхідність вирішення озвученої проблеми зумовило вибір теми статті. Варто зазначити, що в тексті роботи поняття «майбутній диригент-педагог», «майбутній музикант-викладач», «майбутній музикант-педагог» слід вважати тотожними.

§ 1. «Методика викладання фахових дисциплін» – складова комплексної професійної підготовки диригентів хору

Проблема вдосконалення системи освіти шляхом застосування компетентнісного підходу як концептуальної основи змісту, форм та методів навчання активно обговорюється у педагогічній науці. Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій засвідчує, що формування музично-педагогічної компетентності диригентів-хормейстерів не знайшло ще широкого висвітлення і розробки, а сам термін «професійна компетентність вчителя» до сьогодні немає єдиного тлумачення. Цій проблемі приділена увага в працях багатьох вітчизняних науковців-музикантів таких як С. В. Грозан, Н. В. Гузій, І. А. Зязюн, А. В. Козир, Л. М. Масол, Г. М. Падалка, О. П. Рудницька, О. М. Олексюк, Л. Г. Гаврілова, П. М. Яловський, М. М. Томашівська та ін. представники сучасної мистецької освіти. В основному науковці-музиканти розглядають це поняття як єдність теоретичної і практичної підготовки особистості до здійснення педагогічної діяльності. Основу ж структури компетентності складають численні педагогічні вміння, які характеризують цю готовність.

Професійну компетентність диригента хору, викладача фахових дисциплін ми розглядаємо як особистісну інтегративну рису педагога, що дозволяє йому продуктивно розв'язувати навчально-виховні завдання і включає знання, вміння і навички у диригентсько-хоровій сфері та нахили, інтереси і орієнтири, щодо розвитку особистісної культури, накопичення та поглиблення власного досвіду, здійснюючи інноваційну діяльність у диригентсько-виконавській та освітній практиці. Професійна компетентність диригента-педагога визначається специфікою музичного навчання і виховання, своєрідністю його творчих і педагогічних завдань: створенням

позитивної художньо-творчої атмосфери в процесі навчання, досягненням діалогічної взаємодії викладача і студентів в процесі навчання, відносно перевагою і пріоритетністю художньо-творчих форм практичної роботи над теоретичним засвоєнням фаху та специфічними методами та прийомами мистецького навчання [10; 11].

При цьому, варто усвідомлювати, що професійна компетентність вчителя обумовлює його педагогічну майстерність. Тут доречно пригадати крилатий вислів А. С. Макаренка, що педагогічна майстерність — це знання особливостей педагогічного процесу, уміння його побудувати та привести в рух. Саме освітня компонента «Методика викладання фахових дисциплін» покликана забезпечити формування методичної, викладацької складової професійної компетентності майбутнього хорового диригента-педагога, що забезпечить йому в майбутньому формування та розвиток педагогічної майстерності.

Відомо, що нині в підготовці диригентів хору звертається особлива увага на розширення їх професійних перспектив. Сьогодення потребує здійснювати підготовку не просто диригента хору, який професійно працює та управляє ним, а фахівця, який здатний виконувати безліч інших функцій, включаючи освітню: бути педагогом, володіти теоретичними і практичними основами викладання дисциплін диригентсько-хорового фаху в музично-освітніх закладах. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, вміти застосовувати її в практичній діяльності, відбирати зміст, обирати форми, методи та засоби навчально-виховного процесу в їх оптимальному поєднанні, планувати систему прийомів стимулювання активності здобувачів музичної освіти. Все це потребує переорієнтації самого змісту професійної підготовки фахівців і зумовлює необхідність активно впливати засобами навчальних дисциплін на рівень сформованості як виконавських, так і викладацько-методичних компетенцій майбутнього диригента-хормейстера.

З огляду на це, поряд із традиційним переліком дисциплін, які формують фахові знання та вміння майбутніх диригентів хору, викладачів фахових дисциплін важливе місце займає дисципліна «Методика викладання фахових дисциплін». Курс спрямований на формування у студентів основ педагогічної майстерності музиканта-педагога, володіння традиційними методиками викладання та сучасними інноваційними технологіями, набуття вміння використовувати їх у виконавській та педагогічній діяльності, вміння раціонально планувати та організовувати навчально-виховний

процес, викладати навчальну інформацію у проблемному форматі, активно впроваджувати в процес навчання сучасні освітні технології, оцінювати рівень навчальних результатів та перспектив освітньої діяльності студентів, спонукати їх до самоосвіти й самовдосконалення. Саме ця науково-освітня компонента дає можливість здобувачам вищої музичної освіти опанувати методикою викладання фахових дисциплін, сформувати викладацько-методичні компетенції та покликана дати відповідь на питання методики — що робити і як робити в музичному навчанні та вихованні.

Мета дисципліни: актуалізувати проблему музично-педагогічної компетенції майбутніх диригентів хору змістом навчальної компоненти «Методика викладання фахових дисциплін», визначити концептуальні засади її викладання; підготувати студентів до практичної педагогічної діяльності шляхом засвоєння ними знань про організацію, зміст, форми та методи навчально-виховного процесу в музично-освітніх закладах з огляду на сучасні методичні підходи та провідний педагогічний досвід.

Велика увага у процесі опанування дисципліни «Методика викладання фахових дисциплін» приділяється вивченню базових понять музичної педагогіки, а саме: зміст, мета, принципи, організаційні форми, методи та прийоми, а також засоби та способи навчання на матеріалі кращих зразків хорової літератури. Важливим є розуміння наукових тлумачень понятійного апарату методичних категорій диригентсько-хорової педагогіки, формування основ педагогічної майстерності музиканта-викладача. Музично-педагогічна компетенція майбутніх диригентів-викладачів, на нашу думку, забезпечується органічним поєднанням фахово необхідних знань, умінь та навичок із володінням фаховими методиками (методика роботи з хором/вокальним ансамблем, методикою навчання фаху) та методикою викладання фахових дисциплін. Ми вважаємо, що саме така методична обізнаність майбутніх диригентів-педагогів є важливою і дозволяє студентам сформувати власну концепцію викладання, грамотно обґрунтувати вибір підходів до процесу навчання фаху, вибудовувати методично доцільну модель суб'єкт-суб'єктних стосунків викладача і студентів, а також досягти творчих взаємовідносин між всіма учасниками навчального процесу. Особливо це варто застосовувати на заняттях з фаху з індивідуальною формою навчання, яка вважається найефективнішою сучасною організаційною формою музичного навчання.

Звідси, курс «Методика викладання фахових дисциплін» виступає своєрідним ядром викладацької підготовки майбутнього диригента-викладача до практичної диригентсько-виконавської та педагогічної діяльності. З огляду на це, завданнями дисципліни є:

- сформувати у студентів професійний інтерес до вивчення музично-хорової культури і музично-педагогічних традицій;
- розвинути комплекс професійних знань, умінь і навичок необхідних для вирішення художніх, виконавсько-технологічних проблем, які виникають у процесі творчих і педагогічних задач;
- розвинути здібності, необхідні для ефективної викладацької діяльності, сформувати основи педагогічної майстерності;
- оволодіти традиційними та інноваційними технологіями навчання, інформаційними ресурсами навчального процесу;
- набути умінь та навичок підготовки та проведення музичних занять — складання плану аудиторних занять, володіння знаннями шляхів, методів, прийомів і засобів донесення навчальної інформації до студентів; формування інструктивного, навчального та концертного репертуару; вміння робити діагностику одержаних знань, умінь та навичок студентів, здійснення контрольних заходів у процесі навчання;
- розкрити специфіку викладання кожної навчальної дисципліни диригентсько-хорового циклу, готувати унаочнення та вміти користуватись ним;
- опанувати питання організації і контролю за самостійною роботою студентів та дистанційною формою навчання;
- зорієнтувати майбутніх фахівців у навчально-методичній документації науково-педагогічного працівника, навчити самостійно знаходити і аналізувати спеціальну навчально-методичну літературу;
- виробити вміння аналізувати та узагальнювати досягнення педагогічної і виконавської практики.

Зміст навчальної дисципліни в основному передбачає опанування теоретичних основ методики викладання з виконанням практичних завдань, які тісно пов'язані з лекційним матеріалом і задачами, є їх прямим продовженням у фаховій підготовці диригентів-викладачів і складається з таких розділів:

1. «Основи диригентсько-хорової педагогіки», який передбачає вивчення базових музично-педагогічних дефініцій, як-то: методика викладання як галузь педагогічної науки та навчальна компонента; навчально-виховний процес та його структура; педагогічна

майстерність музиканта-викладача; форми і методи фахового навчання та специфіка їх використання; навчально-методичні матеріали музиканта-викладача.

2. В розділі «Методичні основи викладання музично-практичних занять» вивчаються організаційно-методичні питання роботи хорового класу; методика творчо-репетиційної роботи викладача в хоровому класі; методика проведення дисципліни «Диригентсько-хоровий практикум»; підготовка атестаційної програми на здобуття кваліфікації.

3. Інформаційно-навчальний матеріал розділу «Методика викладання лекційних хорових дисциплін» передбачає дотримання специфіки викладання, що полягає в єдності теоретичних і практичних аспектів вивчення основних питань хорової теорії і методики, хорової літератури, аналізу вокально-хорових творів та застосування цих знань в методиці їх викладання.

4. Розділ «Методика викладання хорових дисциплін з можливою індивідуальною формою навчання» розглядає специфічні ознаки проведення індивідуальних музичних занять, підходи до впровадження різноманітних методик викладання (традиційної і сучасної), форми, методи і прийоми навчання з орієнтацією на практичну художньо-творчу діяльність [5].

Стратегія вивчення дисципліни «Методика викладання фахових дисциплін», вибір методів і прийомів організації навчально-виховного процесу, власне методика викладання орієнтується на такі підходи до навчання:

- компетентнісний, за допомогою якого формується педагогічно-методична складова професійної компетентності майбутнього диригента-викладача;

- професійно-орієнтований, який передбачає паралельне формування художньо-творчої диригентсько-хормейсерської компетенції з методично-викладацькою як основи майбутньої педагогічної діяльності музиканта-педагога;

- рефлексивно-діяльнісний, який забезпечує пріоритетність практичної спрямованості в процесі визначення змістовного контенту аудиторних занять, створення сприятливої атмосфери на заняттях для якісного засвоєння знань, вироблення вміння майбутнього музиканта-педагога оцінювати та аналізувати власну педагогічну діяльність, спонукання до самоосвіти і самовдосконалення;

- студентоцентрований, що зумовлює організацію навчально-виховного процесу з орієнтацією на студента, виховання ініціатив-

них, креативних особистостей для успішної конкурентної художньо-творчої та педагогічної діяльності в галузі хорового мистецтва.

Організація вивчення дисципліни «Методика викладання фахових дисциплін» відбувається згідно загально дидактичних принципів — науковості, доступності, наочності, міцності знань, умінь і навичок; зв'язку теорії з практикою; комплексності вирішення завдань виховання, навчання та розвитку; єдності мети, змісту, форм, методів, засобів і способів навчання і виховання; особисто орієнтованого та діяльнісного характеру навчання; орієнтації на розвиток самостійності, ініціативності та творчості студентів та ін.

Разом з тим, враховуючи специфіку музичного навчання і виховання, для методики викладання даної дисципліни є характерними принципи: єдності раціонального та емоціонального, що передбачає звернення педагога до інтелектуальних можливостей студента, пам'ятаючи, що відчувати і розуміти це дві сторони єдиного акту художньої діяльності; систематичності та послідовності; єдність художньо-творчого та предметно-виконавського; розвитку ладового, ритмічного, ансамблевого чуття у художньому виконавстві; активізації музично-творчої діяльності студентів; опори на їх життєвий і художній досвід.

Важливим принципом викладання фаху є взаємопроникнення теоретичних знань та продуктивної музично-творчої діяльності, всі види якої стимулюють прояви фантазії, образного мислення; взаємозв'язок педагогічних впливів і саморозвитку людини, що є важливою умовою становлення творчої особистості з її критичним мисленням, потребою постійного оновлення знань, здатності до духовної самоорганізації та самовираження тощо. Варто також тримати в полі уваги принцип взаємопов'язаного навчання диригентсько-хорових дисциплін і методики їх викладання, інтеграцію їх в курсі вивчення «Методика викладання фахових дисциплін» з метою підвищення рівня сформованості диригентсько-виконавської та педагогічно-методичної компетенцій.

Форма занять — групова. Основою планування та здійснення навчально — виховного процесу є робоча програма із дисципліни та глибоке і всебічне вивчення індивідуальних можливостей студентів, їх загальної та професійної підготовки, рівня активності, зосередженості, ініціативності, працездатності тощо.

Зрозуміло, що реалізація дидактичних принципів та освітніх прийомів, як і мета навчальної компоненти «Методика викладання фахових дисциплін» потребує доцільно обраних організаційних форм,

раціональних методів і способів навчання дисципліни. Також загальновідомо, що фахове навчання у музично-освітніх закладах здійснюється через застосування науково-методичних та педагогічних заходів, спрямованих на передачу, засвоєння, примноження та вироблення знань, умінь та навичок у студентів. Звідси, у робочій програмі вказаного курсу передбачені традиційні організаційні форми навчання, а саме: аудиторні заняття (лекції, практичні заняття, консультації) та самостійна робота студентів із використанням загальних та специфічних методів і засобів музичного навчання.

В даній статті пропонуємо розгляд означеної теми через подачу змістовного навчального матеріалу курсу, дотримуючись такої послідовності викладу: 1. Аналітико-теоретична та фахово-виконавська складова вивчення освітньої компоненти. 2. Практична складова засвоєння методико-теоретичного змісту дисципліни. 3. Самостійна робота студентів з вивчення курсу.

Такий аспект вивчення дисципліни відповідає, на нашу думку, ефективному вирішенню завдань, які нині стоять перед закладами вищої освіти у фаховій підготовці майбутніх хорових диригентів-викладачів.

§ 2. Аналітико-теоретична та фахово-виконавська складова вивчення освітньої компоненти

Зазначимо, що призначення першого розділу програми дисципліни «Основи диригентсько-хорової педагогіки» полягає у засвоєнні теоретичного матеріалу, для забезпечення якого використовується лекційна форма проведення занять. Цей розділ по праву є теоретичною основою методики викладання, розглядає питання, що окреслюють особливості організації, планування і проведення навчально-виховного процесу, деталізує методичні знання, за допомогою яких студент у майбутньому зможе конструювати власну методику музичного навчання і виховання в залежності від навчальної дисципліни та наявних умов і обставин.

З огляду на це, звернемось до змісту першого розділу програми дисципліни. Найперше, на нашу думку, студентів потрібно проінформувати про невизначеність у трактуванні поняття «методика» у сучасній педагогічній науці, звернутись до історії її розвитку та вказати нинішні особливості її функціонування.

Починаючи з XVIII–XIX ст., в Україні цей термін був відомий як «метода», його вживав ще Г. Сковорода і проіснував він аж до

20-х років ХХ століття, коли з'явилося поняття «методика викладання». У 50–60 роках ХХ ст. у педагогічній сфері побутував термін «методика навчання», вважаючи, що у змісті закладено не лише викладання педагогом навчального матеріалу, а й учіння студентів опановувати навчальну дисципліну в цілому. Проте за тлумачним словником сучасної української мови «викладати» означає — читати лекції, вести уроки, навчати [12, с. 114]. Поняття «методика» в цьому ж словнику означає з одного боку, сукупність взаємопов'язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи, а з іншого — вчення про методи викладання певної науки, предмета [12, с. 474]. Ми розглядаємо поняття «методика викладання» як галузь педагогічної науки, що являє собою теорію навчання окремої навчальної дисципліни (приватну дидактику). Звідси, предметом курсу, як науково-освітньої компоненти є зміст, форми, методи та засоби музичного навчання та їх сукупність, потрібні для викладання фахових дисциплін. Варто відзначити, що перед дидактикою вищої школи донині точиться полеміка і стоїть низка завдань, які концентруються у двох іпостасях: по-перше, навколо змісту освіти і навчання (чому навчати?) і по-друге, навколо методик, принципів, організаційних форм, засобів, правил (як навчати?) [2, с. 4].

Важливим у вивченні методики викладання для студентів є з'ясування поняття «навчально-виховний процес», знання його структури та принципи конструювання. Серед безлічі визначень, ми схилиємось до того, що це — система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти відповідно до державних стандартів. Іншими словами, це — цілеспрямована, змістовно насичена та організаційно оформлена взаємодія викладача і студентів, яка має свою структуру і охоплює всі компоненти навчального процесу: учасників (викладач і здобувачі), форми, методи та засоби навчання. В лекційному матеріалі слід детально зупинитись на центральній фігурі викладача, який виступає суб'єктом навчально-виховного процесу, є тим, хто впливає на вихованців і втілює мету в своїй практичній діяльності.

Подальшим учасником процесу навчання постає здобувач (студент), який разом з педагогом утворює динамічну систему «педагог-здобувач», («вчитель-учень») при керівній ролі педагога (вчителя). В нинішньому освітньому просторі здобувач розглядається також як суб'єкт навчального процесу, утворюючи суб'єкт-суб'єктні стосунки з викладачем. У такому підході до навчання здобувач виступає

як рівноправний, активний член освітнього процесу. Особистість студента трактується як об'єкт власного музичного розвитку, який зацікавлений у такому навчанні, коли музична діяльність усвідомлено спрямовується на виявлення його власних художньо-творчих потенцій, на найповнішу реалізацію його музичних можливостей.

Третім компонентом педагогічного процесу є його зміст. Це — науково обґрунтована система дидактично і методично оформленого матеріалу для навчальних закладів різного освітньо-кваліфікаційного рівня. Інакше, це — чітко окреслена система знань, умінь та навичок, якими здобувач оволодіває у закладі вищої освіти.

Наступним складником навчального процесу є його організаційно-управлінський комплекс, каркас, в рамках якого здійснюються всі педагогічні дії і факти. Ядром цього комплексу виступають форми, методи та засоби навчання і виховання. Як уже відзначалося, педагогічний процес це — цілеспрямована управлінська система відносин викладача і студентів, передачі і засвоєння знань, умінь та навичок і головне, що функціонує вона ефективно лише при умові регулярного обміну інформації між учасниками процесу. Пряме посилення інформації посиляється від викладача до здобувачів, а зворотна інформація про рівень засвоєння знань, умінь та навичок (за допомогою різноманітних засобів діагностики) від здобувачів до викладача. Порушення цієї закономірності згубно впливає на якість навчально-виховного процесу.

Зрозуміло, що ці компоненти навчального процесу мають бути в полі зору викладача, він має їх враховувати і управляти ними в своїй педагогічній діяльності: будувати мету (конкретизувати її у завданнях відповідно до конкретних педагогічних умов); активізувати об'єкт (суб'єкт); підібрати форми, методи та засоби навчання. Це вимагає від викладача певної педагогічної майстерності.

Педагогічна майстерність — це високий рівень професійної діяльності викладача. Вона характеризується безпосередніми діями викладача; носить глибоко індивідуальний характер, властива конкретній педагогічній ситуації, не передається (можна передати лише окремі приклади, зразки дій, рекомендації, поради). Це інтегральне поняття, яке передбачає синтез знань, досвіду та особистих якостей педагога, це — особливий стан творчого самовираження, активності, різнопланового бачення педагогічної ситуації, її глибоке усвідомлення, наявність розвиненого передбачення, педагогічної інтуїції.

Здобувачам варто надати знання про ознаки, властивості або складові педагогічної майстерності, що допоможе їм усвідомити завдання і можливості в сенсі самовдосконалення для майбутньої ефективної педагогічної діяльності. Це — гуманістична спрямованість діяльності викладача, професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка. У науково-методичній літературі існує тлумачення і характеристика цих властивостей педагогічної майстерності педагога, тому цей матеріал віддається студентам на самоопрацювання.

Загальновідомо, що фахове навчання є педагогічно організованим процесом, що здійснюється у різноманітних організаційних формах. Форма навчання — це зовнішня характеристика навчального процесу, організація взаємної діяльності викладача і студентів, що відбувається за визначеним порядком і розкладом. В закладах вищої освіти форми навчання за завданнями і змістом розподіляються в такий спосіб: навчальні заняття (аудиторні), що проводяться у таких видах: лекції, лабораторні, практичні, семінарські, індивідуальні та консультації; індивідуальні завдання; самостійна робота студентів; практична підготовка, контрольні заходи. Кожна ця форма організації навчання має свої особливості та характеристики і потребує докладного та розлогішого розгляду.

Важливими і основними в методиці навчання є методи та прийоми навчання. Метод навчання — найголовніше поняття педагогіки, що відповідає на питання як потрібно здійснювати процес навчання і виховання. Поняття це багатомірне і складне, тому існує безліч тлумачень його сутності та багато варіантів класифікацій. До сьогодні ще немає загально прийнятого визначення, науковці одностайні лише в одному, що метод — це практичний засіб навчально-виховної роботи, за допомогою якого педагог вирішує освітні завдання. В сучасній педагогічній практиці найбільш поширеною є класифікація методів навчання за джерелами одержання знань або за характером передачі та сприймання навчальної інформації. Це — словесні (вербальні), наочні (візуальні) та практичні (художньо-творчі), які забезпечують весь ланцюжок проведення навчального процесу.

Варто відзначити, що поряд з традиційними словесними методами (лекція, розповідь, бесіда, пояснення, порівняння) у музичному навчанні застосовуються специфічні, властиві йому методи. Так, на практичних та індивідуальних заняттях широко використовується метод фахового обговорення, який найбільш активізує студентів,

розвиває його самостійність, здатність відстоювати свою позицію. Заслуговує на увагу метод поточного коментування практичних дій студента (особливо характерний для індивідуальних занять з фаху), який полягає у поточному, на думку педагога, своєчасному внесенню поправок (коректив) до практичних проявів студента. Позитивним є те, що викладач своєчасно реагує на помилки, допущені студентом і не допускає їх закріплення. Разом з тим, викладач цим самим нівелює самостійність студента, обмежує його бажання до самовираження.

Вербалізація змісту музичних творів, як метод сприяє більш глибокому усвідомленню змісту музичного твору, його наповненості та образності. Коментуючи образний зміст хорового твору, викладач активізує сприймання образу через його багаторазове повторення, спонукає до художньо-образного мислення.

Вербалізація художнього змісту музичних творів також успішно використовується студентами при написанні анотацій та цілісних аналізів хорових творів.

У викладанні теоретичних лекційних дисциплін активно використовуються наочні (візуальні) методи музичного навчання. Сюди, окрім традиційної демонстрації об'єкта, що вивчається (це можуть бути графіки, схеми, нотні партитури), слід віднести демонстрацію та художнє ілюстрування музичних творів або його фрагментів. При використанні метода демонстрації варто враховувати якість художнього виконання, щоб це був зразок, до якого повинен прагнути студент, щоб твори, які демонструються задавали студентам орієнтири мистецького пошуку у власному відтворенні художнього образу музичного твору. Застосування музичної демонстрації дає можливість викладачу конкретизувати задачі, що висуваються в процесі навчання. Недоліком є те, що це невільно спонукає студента до наслідування, тому педагог має керувати цим процесом і не зловживати, щоб не гальмувати самостійності студента.

Художнє ілюстрування як метод краще застосовувати з метою пояснення, підтвердження, своєрідної аргументації, певної теоретичної позиції чи словесно вираженої думки викладача. Цей метод здебільшого застосовується на лекційних заняттях для доведення власної думки про музичний твір чи явище або особливості стильового письма композитора, жанрових ознак його творчості.

У групі практичних (художньо-творчих) методів застосовуються — виконання різного роду вправ, етюдів, інтерпретаційне опрацювання

музичного твору, різноманітна варіантна розробка музичного твору, створення художнього образу, художньої інтерпретації тощо. Це методи, які формують практичні уміння та навички, спрямовані на досягнення завершального етапу вивчення твору. Вони тісно пов'язані з іншими методами і прийомами пізнавальної діяльності, про які ми згадували вище.

Наприкінці слід відзначити, що у викладанні фахових дисциплін, зважаючи на специфіку музичного навчання та бінарність підготовки фахівців хорової справи, специфічні методи здебільшого застосовуються в поєднанні один з одним і умовно розділяються на такі три групи:

- методи навчання теоретичних вокально-хорових дисциплін (словесно-інформаційні, словесно-наочні, словесно-практичні). Це стосується таких фахових дисциплін, як лекційних («Хорознавство», «Хорова література», «Аналіз вокально-хорових творів»), так і музично-практичних («Хоровий клас», «Диригентсько-хоровий практикум»);

- методи навчання фаху (наочно-інформаційні, практично-пошукові, практично-евристичні та комплексні) використовуються на індивідуальних заняттях з дисциплін практично-виконавського спрямування: «Диригування», «Постановка голосу», «Читання вокально-хорових партитур», «Хорове аранжування». На цих заняттях переважно застосовуються комплексні методи, які характеризуються одночасним використанням словесних, наочних і практичних методів;

- методи навчання і розвитку музичних якостей студентів. Це практично-аналітичні, які забезпечують розвиток навичок аналітичного сприймання музичного матеріалу та практично-технічні, які не потребують аналізу і осмислення та застосовуються у викладанні всіх дисциплін диригентсько-хорового циклу протягом всього періоду навчання.

Всі ці методи успішно застосовуються в процесі фахової підготовки хорових диригентів-викладачів, підвищують ефективність проведення занять, спонукають до творчості, самовираження студентів. Більшість з них застосовуються на заняттях одночасно, тобто комплексно, що обумовлюється комплексним творчим характером музичного навчання і сприймання.

Поряд з традиційними методами навчання у закладах вищої освіти застосовуються і нетрадиційні, активні або інноваційні методи навчання.

Сучасна педагогічна наука розділяє ці методи на дві групи методів активного навчання: *дискусійні* (групові дискусії на задану тему;

аналіз та розбір різних виробничих питань з музично-педагогічної практики; аналіз конкретних музично-творчих ситуацій, колективне вирішення педагогічних задач і вправ, «круглі столи») та *ігрові* (ролеві ігри, ігри-імпровізації, ділові, творчі і педагогічні ігри, тренінги поведінки, ігрове моделювання), застосування яких активізує пізнавальну і розумову активність здобувачів, сприяє розвитку творчого мислення студентів, формуванню вміння розв'язувати складні художньо-творчі і педагогічні задачі. Навчальні та дидактичні ігри класифікуються і як метод, і як форма, і як засіб навчання, а також формат одержання інформації та обмін нею між учасниками. До слова, ці активні методи ще не знайшли масового застосування в освітній фаховій практиці.

Ми підійшли до основного поняття «методика викладання», характеристики її теоретичних аспектів. Методика викладання характеризується як галузь педагогічної науки, теорія навчання окремої навчальної дисципліни в полі зору якої: мета, активізація об'єкта (суб'єкта), підбір методів і засобів здійснення навчально-виховного процесу із зазначенням етапів його проведення.

З огляду на це, в навчальному матеріалі слід звернути увагу студентів на структуру методики викладання, принципи її конструювання, розкрити особливості використання методів навчання. В педагогічній практиці методи навчання умовно розділяються на групи. Одна з них — це методи навчання як інструмент діяльності вчителя для виконання керівної функції (навчання, викладання), інша — методи навчання як спосіб пізнавальної діяльності студентів з оволодіння знаннями, вміннями та навичками (власне учіння). Першу групу в основному складають інформаційні методи, за допомогою яких викладач здійснює подачу навчального матеріалу та методи, за допомогою яких педагог здійснює керівну функцію, управляє навчальною діяльністю студентів. Друга група методів складається з методів, які організують пізнавальну діяльність студентів, тобто сприяють сприйманню, осмисленню, закріпленню і застосуванню одержаної інформації в практичних діях. Структура кожного методу завжди підпорядкована цій двобічності процесу навчання. Варто наголосити студентам, що в процесі передачі навчальної інформації на практиці використовується не один, а кілька методів та засобів, що визначають шлях досягнення конкретного результату педагогічної діяльності.

Мета і зміст навчання, вікові особливості навчальної аудиторії та рівень їх попередньої загальної та музичної підготовки впливають на

визначення вибору методів і засобів педагогічної діяльності. Всі вони мають успішно забезпечити: а) здійснення повідомлення навчальної інформації; б) діалогову взаємодію викладача і студентів в процесі засвоєння інформації, власне сутність навчання; в) контроль навчальних результатів, що досягаються. Названі навчальні процеси навчання та виховання є складовими методики викладання і створюють її структуру: інформація+взаємодія+контроль. Ретельно підібрані методи навчання забезпечать успіх навчально-виховного процесу, від так і результативність навчання студентів.

Будь-який вибраний комплекс методів навчання потребує відповідних засобів навчання. Так, засобами повідомлення інформації може бути слово і демонстрація об'єктів, що вивчаються. Навчальний матеріал може подаватись викладачем наживо (лекція, розповідь, бесіда, поточне коментування, вербалізація художнього змісту музичних творів); може знаходитись у текстах (підручники, посібники, практикуми, методичні рекомендації, нотні партитури) та технічних записках (аудіо, відео, Інтернет, Фейсбук) тощо. Проте, слово було і є основним джерелом спілкування як в процесі подачі навчальної інформації, так і протягом всього навчально-виховного процесу, воно не залежить від того, хто є його носієм — викладач, підручник чи технічний пристрій. Однак, викладення матеріалу в описовій формі інколи буває недостатньо, тому доречно доповнювати уявлення про об'єкт пізнання, його ознаки і особливості демонстрацією цього об'єкта, тобто використання методу наочної передачі інформації.

Успішне навчання, його суть на пряму залежить від взаємодії учасників навчального процесу, яка спрямовується на управління діяльністю студентів і обумовлена особливостями, специфікою вивчення кожної окремої дисципліни та засобами навчання і в основному характеризує педагогічну майстерність викладача, його харизму, професіоналізм, педагогічні здібності і демонструє педагогічну техніку.

Засобами здійснення контролю засвоєння знань є усні чи письмові відповіді на теоретичні запитання, тестування, музично-теоретичні анотації та цілісні аналізи вокально-хорових творів та фахові практичні завдання, їх демонстрація у відео-записі.

До теоретичної частини змісту дисципліни безпосередньо відноситься методика викладання лекційних хорових дисциплін таких як («Хорознавство», «Хорова література», «Аналіз вокально-хорових творів») та частково музично-практичних («Хоровий клас», «Диригентсько-хоровий практикум»). Специфікою викладання музично-практичних

дисциплін виступає єдність теоретичних і практичних аспектів вивчення основних питань хорової теорії, хорової літератури, аналізу вокально-хорових творів та застосування цих знань у хормейстерській та педагогічній практиці. Мета і завдання лекційних курсів дати здобувачам музичної освіти глибокі та різнобічні знання основних питань хорової теорії в історичному, теоретичному і методичному аспектах; знання хорової літератури різних епох, жанрів і стилів; сформувані належний обсяг знань про структурні стильові та жанрові ознаки хорових творів та навички володіння методом їх всебічного аналізу.

На виконання цих завдань слід спрямовувати певні види педагогічної діяльності, а саме: повідомлення нового матеріалу; усвідомлення і закріплення його в пам'яті студентів; застосування його в практичних діяльності; виконання домашніх завдань; контроль за процесом засвоєння знань, умінь та навичок та результатами навчання. Переважно організація вивчення лекційних хорових курсів здійснюється в таких формах навчальних занять як: лекції, практичні заняття, самостійна робота студентів, консультації, контрольні заходи.

Лекцію як форму і метод частіше відносять до традиційних методів, однак сьгоднішні освітні умови вимагають перегляду підходів до проведення лекційних занять. Лекційне викладання теоретичних фахових дисциплін потребує зміни форм проведення лекцій, залучення елементів нетрадиційних, інноваційних методів навчання. Лекція повинна носити проблемний характер подачі навчального матеріалу, чим мотивувати студентів до пошуку додаткової інформації, ефективних способів вирішення фахових і педагогічних задач, до аналізу сучасних тенденцій у музично-виконавській сфері загалом, і у педагогічній зокрема. Разом з тим, лекції мають бути глибокими за змістом та доступними за формою викладу.

Проблемне навчання направлене на розвиток мислення студентів, базується на розвивальному характері навчання, на інтеграції сфери знань, на принципах самостійної роботи студентів, цим самим сприяє активізації навчального процесу, підвищує інтерес студентів до навчання. На лекціях варто концентрувати увагу студентів на матеріалі, якого немає у підручниках та виділяти головні висновки з питань, що розглядаються. Вербальний виклад матеріалу лекції краще сприймається, коли після поданої навчальної інформації застосовувати запитання для самостійного розмірковування за темою і самому лектору важливо висловити свої міркування. Вірно сформульована і відпрацьована система запитань у ході лекції повинна активізувати

студентів, змусити їх сконцентрувати увагу і почати активно мислити в пошуках правильного рішення поставленої проблеми.

Більш ефективним в навчанні, як засвідчує низка досліджень, сьогодні вважається поєднання лекції з іншими методами навчання і це особливо успішно провадиться на дрібногрупових фахових заняттях. Оптимальним вважається введення в лекцію елементів обговорення, різноманітних за видом, на практиці частіше всього це короткі виступи студентів (5–7 хвилин) на прохання викладача після викладу частини теоретичного матеріалу.

В нашому випадку, лекційний матеріал фахових дисциплін добре доповнювати засобами наочності, прослуховуванням та ілюструванням музичних творів, проспівуванням хорових партитур, їх аналізом, системою цікавих проблемних запитань до студентів, використання яких дає змогу глибше усвідомити матеріал і дисципліну, що вивчається, розкрити її системні залежності та зв'язки.

Урізноманітнення методів лекційного навчання є вагомим чинником підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Так, для активізації уваги студентів, що є основною умовою засвоєння навчального матеріалу рекомендується вводити у повідомленні нових теоретичних знань елементи бесіди; запитально-відповідальні форми спілкування; обговорення почутого; аргументацію своєї точки зору щодо правильності розглянутих положень; розгорнуті міркування вголос та ін.

Доречно впроваджувати в процес навчання різні діалогічні форми навчальної взаємодії викладача і студентів, насамперед дискусійні з використанням інтерактивних форм і ділових ігор, диспутів, тренінгів. Такі організаційні форми навчання дають можливість моделювати реальні фахові та педагогічні ситуації та давати можливість студентам намагатися їх вирішити, застосовуючи здобуті фахові і методичні знання та набуті практичні вміння і навички.

При виборі методів навчання слід завжди пам'ятати, що їх чергування чи зміни, як і вся діяльність педагога знаходиться у полі зору студентів, завжди на виду, спостерігається ними і може слугувати для них прикладом, як потрібно діяти і навпаки. Обрані викладачем методи навчання мають бути завжди спрямовані на активізацію основних практичних дій студентів: слухання (подача навчальної інформації), розглядання (читання нотних партитур, літературних джерел) та виконання (хоровий та вокальний спів, диригування). Ці дії особливо важливі в умовах проблемного навчання і кожна

з них може варіюватись шляхом використання різних методичних прийомів, ракурсів подачі матеріалу, зміни поточних завдань. Так, одна і та ж фраза чи музичний фрагмент, якщо його подавати і сприймати кілька разів з іншого ракурсу, в іншому аспекті може приносити інший ефект сприймання і, навіть, одержання додаткової інформації. Наприклад, подавати інформацію і порівнювати її з уже добре відомим студентам раніше; спонукати до переосмислення відомого або нового змісту інформації; оцінювати, виділяти новий або ключовий термін; ставити неординарні запитання з теми; акцентувати увагу на формулюванні головного своїми словами та ін. Успішність застосування таких прийомів залежить від рівня педагогічної майстерності викладача-музиканта, що набувається з педагогічним досвідом при умові вірно обраної методики викладання дисципліни, в кожній конкретній навчально-виховній ситуації, в роботі над кожним конкретним вокально-хоровим твором.

Студентам важливо знати основні завдання, які стоять перед викладачем-лектором. Основні з них, це — дати систематизовані знання з дисципліни, яка викладається; виховати позитивне ставлення до навчання взагалі і до конкретної освітньої компоненти, зокрема; розвинути рефлексивність мислення. В лекції при подачі матеріалу важливо дотримуватись логічного поєднання (від простого до складного, від невідомого до відомого) та історичного (короткий екскурс в історію питання з дотриманням в цьому мірі).

Важливо познайомити студентів з етапами підготовки викладача до читання лекції в аудиторії. До прикладу, починати роботу потрібно з відбору матеріалу з теми (опрацювання програми курсу, вивчення спеціальної, науково-методичної та довідкової літератури, матеріалів періодичних видань); не завадить вивчити та проаналізувати підготовленість аудиторії до сприймання даної навчальної інформації; скласти план, тези, написати конспект лекції; підготувати наочність, підібрати музичні твори для демонстрації, ілюстрації, прослуховування музичного матеріалу (якщо це потрібно). Наостанок слід потурбуватися про психологічний настрій на читання саме цієї аудиторії студентів.

Другим етапом лекторської майстерності є робота над собою та інформаційним матеріалом, який включає більш прискіпливе ставлення до лекційного матеріалу з теми.

Третій етап досягнення майстерності — забезпечення глибини викладу навчальної інформації та доступності за формою викла-

ду. Звідси, лекційний виклад матеріалу повинен бути науковим, доступним, ясным та систематизованим.

Ефективне читання лекцій забезпечується ретельним, суровим відбором матеріалу, потрібного для лекції, виключенням переважання матеріалу не за темою, визначення оптимального обсягу матеріалу. Важливим також є творчий підхід викладача до підготовки лекції, мистецтво подачі інформації студентам та майстерність в передачі теоретичних знань. Тут, безумовно, велику роль відіграє захопленість викладача навчальною дисципліною і його бажання передати здобувачам свої знання і захоплення.

Крім викладання основного навчального матеріалу ефективність проведення лекційних занять залежить від: зміни видів діяльності (усної, письмової, практичної); застосування на лекції різноманітних прийомів постановки запитань та стимулювання студентів з власної ініціативи відповідати на них; обов'язкового оцінювання цих відповідей; залучення студентів до активності, пробудження в них зосередженості уваги та зацікавленості до навчальної інформації.

Викладач-майстер обов'язково повинен враховувати природні особливості сприймання студентами інформації. Варто знати, що фаза настрою на сприймання матеріалу триває — до 5 хвилин; активна увага і саме сприймання — до 35 хвилин, 10–15 хвилин — фаза зусиль. Щоб уникнути втоми потрібно на короткий час переривати виклад матеріалу або переводити увагу за допомогою доступних методів і засобів навчання, як-то: зміна теми повідомлення, виду діяльності, застосування нескладних фізичних вправ, короткі паузи тощо.

Для не допущення помилок у педагогічній діяльності молодим викладачам-музикантам слід знати типові помилки, які трапляються, особливо на перших порах викладання. Вони пов'язані з такими недоліками підготовки до заняття та його проведення, як: нечіткість формулювання своєї думки; занадто швидкий темп подачі матеріалу; відволікання від теми; не своєчасне виконання календарного плану дисципліни та кожної лекції зокрема; не вміння помітити труднощі у сприйманні студентами матеріалу чи у оволодінні практичними завданнями; недооцінка важливості виконання студентами домашніх завдань і самостійної роботи; нехтування чи недооцінювання проведення семінарських занять та факту відсутності студента на заняттях тощо.

Наостанок, варто звернути увагу на те, чого не повинен робити викладач-лектор: зловживати довгими монологами; відхилитися

від зрозумілого для всіх темпу викладу і сприймання навчальної інформації; припускатися застосування одноманітних дій; відволікатися від основного змісту передачі знань та формування вмій застосовувати їх на практиці.

У вивченні означеної дисципліни звертається увага на викладання теоретичного навчального матеріалу, який частково запланований в курсах музично-практичних занять, таких як: «Хоровий клас» і «Диригентсько-хоровий практикум». Основою навчально-виховного процесу цих дисциплін виступає взаємозв'язок теоретичної підготовки студентів і вироблення практичних навичок вокально-хорової роботи в хоровому колективі. Специфікою проведення таких занять є надання пріоритетності практичній діяльності, що є важливою умовою фахового навчання і художньо-естетичного розвитку студентів і одночасно вимогою до будь-якого навчального процесу. Звідси, фахова теоретична інформація тісно пов'язана з практичною виконавською діяльністю студентів і слугує успішному її проведенню. Теоретичні знання подаються насамперед перед практичним виконанням поставлених на заняттях художньо-творчих завдань, що допомагає глибше усвідомити творчо-виконавський процес і якісніше його сприймати і виконувати. Крім того, до інформації теоретичного спрямування відносяться організаційні питання роботи з хором, проведення репетиційних занять, питання методики роботи з хором, розучування хорових творів з хором, методики вокально-хорової роботи, роботи над елементами хорової звучності, організації концертної діяльності тощо. Ці питання ґрунтовно висвітлені в статті керівниці хорового класу КНУКіМ, доцента Н. М. Кречко [4]. Докладніше з характеристикою освітньої компоненти «Хоровий клас», методологічними принципами викладання, організаційно-методичними питаннями (типи та структура занять, форми та методи викладання) можна познайомитись в опублікованих статтях автора [6; 9].

Освітні компоненти з можливою індивідуальною формою навчання такі як «Фах (диригування і постановка голосу)», «Читання вокально-хорових партитур», «Хорове аранжування вокально-хорових творів» у навчанні також звертаються до теоретичних фахових питань. Теоретико-методичні засади викладання цих дисциплін в основному базуються на поєднанні соціально-значущих методів і принципів із інтерактивним діалоговим аспектом навчання на основі інтеграції базових фахових знань, умінь і навичок із фундаментальними положеннями музично-хорової педагогіки. Викладання цих предметів

потребує особливої уваги через свою специфіку, яка зумовлюється характером та особливостями художньо-пізнавальної діяльності студентів, але за формою, структурою, вимогами майже не відрізняється від інших галузей наукового пізнання. До специфічних ознак проведення індивідуального навчання, як відзначалось вище, відносяться: надання пріоритету практичній художньо-творчій діяльності над теоретичним засвоєнням навчальної інформації та, що особливо важливо, максимальне забезпечення цієї художньо-творчої активності студентів на заняттях при керівній ролі музиканта-педагога. Завдання педагога полягає в максимальному пробудженні та спрямуванні творчої ініціативи студентів, спонуканні їх до творчої самостійності у фаховому зростанні. Ці ознаки завжди повинні бути в полі зору викладача, на них потрібно орієнтуватись протягом всього навчання і на всіх освітніх компонентах фахового навчання. До специфіки викладання слід віднести також різноманітність методик навчання та викладу фахового матеріалу, який існує у педагогічній практиці.

Важливо, не забувати, що керівна роль музиканта-педагога полягає у використанні методики, яка з перших занять сприяє емоційному забарвленню навчального матеріалу, розвиває інтерес студентів до пізнання і опанування фаху, стимулює його активність і розвиває індивідуальні та творчі задатки. Детальніше про обґрунтовану систему теоретико-методичних засад викладання фаху на індивідуальних заняттях дивись статтю автора [7].

Таким чином, аналітично-теоретична частина курсу «Методика викладання фахових дисциплін» відображає необхідність вивчення фахової літератури з дисциплін диригентсько-хорового циклу, основних теоретичних категорій музично-хорової педагогіки, методики викладання фахових дисциплін (закономірності, принципи, завдання, зміст дисципліни, форми й методи передачі викладачем та засвоєння студентами знань, умінь та навичок із хорових освітніх компонент, контроль за результатами навчання).

§ 3. Практична складова засвоєння методико-теоретичного змісту дисципліни

Практична частина курсу повною мірою проявляється на практичних заняттях курсу, що є дієвою формою організації навчального процесу і передбачає апробування і закріплення теоретичних знань з методики викладання фахових дисциплін. Метою таких занять

є — розширення, поглиблення і деталізація методико-теоретичних знань отриманих студентами на лекційних курсах, спрямованих на набуття практичних умінь та навичок застосування їх шляхом індивідуального виконання студентом сформульованих творчих занять відповідно програми курсу, професійного спілкування з хором, на розвиток музичного мислення та фахової ерудиції. По суті, практичне заняття, його результати — це прояв зворотнього зв'язку на певному етапі професійної підготовки фахівців.

Зміст та завдання практичних занять тісно пов'язані з лекційним матеріалом фахових дисциплін та змістом освітньої компоненти «Методика викладання фахових дисциплін». Кожне із запланованих практичних занять має за мету сформувати у здобувачів вищої освіти певні практичні навички для майбутньої диригентсько-виконавської та педагогічної діяльності. Під час підготовки і проведення практичного заняття студент повинен продемонструвати різні види роботи: вміння складати плани проведення навчальних занять з фахових дисциплін з різною формою навчання на визначену тему (готується як домашнє завдання); продемонструвати фрагмент роботи з хоровим колективом на базі курсового хору; проведення частини лекційного та індивідуального заняття з фаху (за вибором студента); використання різних методів навчання (вербальних, візуальних, практичних, комплексних).

Тематика практичних занять охоплює весь курс дисципліни і проявляється в процесі вивчення певного розділу хорової освітньої компоненти. Після кожного практичного заняття викладач аналізує успіхи та типові помилки в роботі, допущені студентом з організації та проведення навчального заняття, надає практичні рекомендації для їх усунення в подальшому, накреслює перспективні художньо-творчі плани.

Для успішного формування необхідних практичних фахових і педагогічних умінь і навичок студент повинен: а) знати теоретичний матеріал першого розділу освітньої компоненти: основи диригентсько-хорової педагогіки; основні принципи, форми та методи викладання музично-практичних групових занять; методику викладання фахових лекційних дисциплін та методику підбору музично-ілюстративного матеріалу (за потребою); методику проведення індивідуальних занять з фаху, підбір навчального репертуару; формування концертного репертуару; б) вміти: орієнтуватись в навчально-методичній літературі та документації; застосовувати

отримані теоретичні та методичні положення в практичних діях; впроваджувати на практиці активні методи навчання фахових дисциплін; володіти методикою викладання хорових дисциплін з різними формами навчання (лекційною та практичною, груповою та індивідуальною); послідовно формувати основи педагогічної майстерності, постійно працювати над самовдосконаленням та самовираженням в обраній професії; в) продемонструвати зі студентами своєї академічної групи проведення практичних занять з фахових дисциплін, застосовуючи відповідну методику.

Для успішного, результативного проведення практичних завдань студенту необхідно: уважно вивчити рекомендовану фахову та педагогічно-методичну літературу з теми заняття; використати конспекти лекцій та методичні рекомендації для самостійної роботи студентів з питань проведення різних за формою фахових занять; скласти план проведення практичних занять, вказуючи хронометраж часу, затраченого на виконання запланованих видів роботи; підібрати дидактичний матеріал та засоби навчання, потрібні для проведення заняття, забезпечити їх наявність (план проведення заняття, текст лекції, нотний матеріал, наочні зразки для демонстрації, музичний інструмент тощо); ознайомитись з інноваційними технологіями музичного навчання науково-педагогічних працівників кафедри музичного мистецтва КНУКіМ.

Так, до прикладу, наведемо вимоги та методичні рекомендації до підготовки і проведення практичного заняття з хором/вокальним ансамблем, на якому студент має продемонструвати фрагмент роботи над обраним заздалегідь хоровим твором, враховуючи всі етапи підготовчої та художньо-репетиційної роботи з хором.

Тема: Художньо-творчі методи і прийоми роботи в хоровому класі.

Практичне заняття: процес розучування хорового твору з хоровим колективом.

Мета: апробація і закріплення методики розучування хорового твору з колективом, вироблення вмій і навичок застосування художньо-творчих методів і прийомів у процесі роботи з хором/вокальним ансамблем.

Завдання — провести процес розучування обраного студентом хорового твору, враховуючи наступні етапи роботи: а) ознайомлення хору з хоровим твором з боку ідейної спрямованості, тематики, художніх образів, текстових особливостей, художньо-виразових засобів; б) власне процес його творчого вивчення та засвоєння, який

передбачає оволодіння вокально-технічними особливостями голосових партій і всього хору у вигляді сольфеджування, досягнення інтонаційної та ритмічної точності та чистоти інтервальних співвідношень, ансамблевості звучання; в) роботу над твором в художньому плані, досягнення художньої цілісності і закінченості хорового виконання.

Алгоритм самопідготовки: а) вибрати хоровий твір для розучування з хором; б) здійснити підготовчий етап розучування твору (осмислення (вивчення) музичного твору та його інтерпретація диригентом, використовуючи всі доступні засоби (фортепіано, власний голос, внутрішній слух, прослуховування записів тощо); в) розробити технологічний етап вивчення хорової партитури (на основі цілісного аналізу твору здійснити теоретичний опис технічного засвоєння твору хором/ансамблем та створення художнього образу); г) скласти план проведення практичного заняття з хором із вказівкою часу, витраченого на виконання таких видів роботи як: коротке знайомство хору з обраним твором; програвання хорового твору на фортепіано з окремими поясненнями музичного матеріалу, звертаючи увагу на складні для виконання місця; проспівування з нот всього твору чи його частин всім хором, сольфеджуючи або на окрему голосну чи склад; вивчення музичного тексту з боку інтонаційної та ритмічної точності та інтервально-акордових співвідношень; д) втілити на практиці план розучування обраного твору з хором.

Методичні рекомендації до підготовки і проведення практичного завдання.

Підготовчий етап вивчення хорового твору та його інтерпретація диригентом. Перш ніж приступити до розучування музичного твору з колективом хористів диригент повинен сам досконало вивчити цей твір. Щоб засвоїти музичний матеріал твору, який вивчається, потрібно не обмежуватись музичним і поетичним текстом твору, а й понайти з його авторами, їх творчістю, стилем і прийоми письма, пізнати історію написання твору. Для кращого засвоєння музичного твору варто починати із детального вивчення його літературного тексту і лише потім звернутись до музично-теоретичного розбору і аналізу. Для цього студент має здійснити такі види робіт:

а) аналіз змісту літературного тексту, на який написано музика твору, вивчення даних про авторів музики і тексту, специфіку їх творчого стилю, історію написання твору;

б) музично-теоретичний аналіз, який включає в собі: музично-тематичний розбір твору; визначення зв'язку між музичним

та літературним текстами; розбір музичної форми, ладотонального плану, метру та ритму; з'ясування темпу та його модифікацій; докладне ознайомлення з гармонією і голосоведенням; встановлення місця головної та побічних кульмінацій, цезур між музичними фразами тощо;

в) вокально-хоровий аналіз — вивчення вокальних особливостей кожної партії (об'єму, діапазону, теситури, ступеня використання в хоровій фактурі, інтервальних і ритмічних труднощів); встановлення фразування з боку дихання; визначення характеру звуку; розбір літературного тексту з боку його вокальності та дикції; визначення та виставлення потрібних позначень в голосах партитури щодо мелодичного і гармонічного хорового строю; визначення типу ансамблю з боку теситурних умов та музично-тематичного матеріалу твору;

г) гра партитури та спів партій — «горизонталей» та інтонування акордів — «вертикалей». Бажано знати музичний матеріал хорового твору напам'ять.

Технологічний етап розучування хорового твору з хором/вокальним ансамблем, який передбачає виконання студентом таких практичних дій:

а) розспівування хору/ансамблю (налаштування) — підбір і аргументація вибору вправ для розспівування перед розучуванням обраного для роботи музичного твору (унісонні, гармонічні розспівки, складні фрагменти із розучуваного твору);

б) знайомство хору/ансамблю з музичним твором: використання наочних методів в поєднанні зі словесними (оглядова характеристика твору) — бесіда про життя і творчість авторів твору, відомості про музичний твір, історію написання, його ідейну спрямованість, тематику, художні образи, текстові особливості, художньо-виразові засоби. Демонстрація музичного твору — гра на фортепіано від початку до кінця, окремі вказівки на складних місцях у творі, пояснення їх та прийоми подолання, характеристика виконавського плану;

в) технологічне вивчення твору — організація процесу розучування твору: всім хором або по партіях, поділ твору на частини, чергування роботи з різними партіями або групами, об'єднання різних хорових партій з початковою художньою направленістю виконання. Порядок роботи з партіями диктує фактура твору. Завданням цього етапу — ретельне і всебічне засвоєння кожною партією свого матеріалу. Відбувається це методом активного прослуховування за допомогою

«внутрішнього слуху», сольфеджування, проспівування хорової партії на окрему голосну чи склад, (чим досягається вірна і одночасна атака звуку, його напрямок), мелодекламації при роботі над поетичним текстом (читання тексту в ритмі кожної хорової партії). Цей прийом закріплює звукову атаку, випрацьовує чітку артикуляцію у вимові тексту.

Наступним моментом етапу розучування є вирівнювання музично-вокальної сторони хорового твору (звукоутворення і звуковедення, злагодження регістрів, опрацювання складних місць з боку гармонічних труднощів, ритмічної і динамічної точності і ансамблю). Цей етап характеризується роботою над диханням, культурою звуку (вокальністю), темпом, ритмом, хоровим строем, ансамблем, дикцією, динамікою, а саме:

- слідування за диханням (повне дихання перед початком співу або на паузах; напівдихання — дихання, яким користуються між музичними фразами, де немає пауз; «ланцюгове» дихання, яке існує лише у колективному співі);

- контролювання якості звуку — (звукоутворення, звукоформування, звуковедення). Постійне тримання в полі слуху відповідно співацьке дихання, темброву ясність партії, округленість і прикритість звуку (манера звуку), звуковедення (*legato*, *staccato*, *non legato*), атаку звуку (м'яка, тверда, придихова), яка посилюється резонаторами (нижній (грудний), мішаний або мікстовий (перехідний), високий (головний)), дикцію (чітка вимова слів, що досягається за допомогою узгоджених рухів органів мови (рота, губ, зубів, язика, м'якого та твердого піднебіння). Для цього потрібно не тільки аналізувати звук, але й відразу реагувати і виправляти його, пам'ятаючи, що формуванням вокального звуку є середня сила звучання та помірний вдих, а обов'язковою умовою виступає кореляція співу і слуху як диригента, так і хористів;

- робота над основними елементами вокально-хорової техніки — темпом, ритмом, хоровим строем (мелодичним та гармонічним), ансамблем (частковим, загальним та його видами). На цьому етапі роботи з хором превалюють словесно-наочні та практично-пошукові методи навчання та різні допоміжні прийоми, які є в арсеналі диригента (тактування, гра на фортепіано, показ власним голосом, словесні пояснення, порівняння, асоціації з уже відомим і знаним тощо).

- г) робота з хором/ансамблем в художньому плані — процес «вспівування» музичного твору, визначається завданням кінцевого художнього оформлення задуму виконавського плану:

- художня обробка музичного твору. Розбір з хором змісту літературного тексту з метою усвідомлення художніх задач у виконанні;
- встановлення інтерпретаційного плану художнього виконання на основі синтезу змісту літературного і музичного текстів: робота над динамічними відтінками, темпом чи темпами, характером звуку, нюансуванням окремих партій, звуковою рівновагою, музичним фразуванням в цілому;
- генеральний прогін (не менше 2-х разів). Засвоєння інтерпретаційного виконання.

д) завершальне виконання музичного твору як показ результату проведеної практичної роботи з хором, демонстрація виконаної роботи по розучуванню музичного твору з хором.

По завершенні цієї частини викладу матеріалу варто наголосити на значимості практичних занять в курсі «Методика викладання фахових дисциплін», які дають можливість набутти практичні фахові та педагогічні вміння та навички організації та проведення різних за формою навчання занять і продемонструвати застосування одержаних теоретичних знань в практичних проявах, апробації проведення цих занять.

§ 4. Самостійна робота студентів з вивчення курсу

Самостійна робота студентів, яку організовує, спрямовує і оцінює викладач, в контексті вивчення означеної освітньої компоненти, довершує вивчення як аналітично-теоретичної, так і практичної частин змісту навчальної дисципліни. Самостійну роботу студентів слід розуміти не тільки як організаційну форму, в якій проходить навчальний процес, але й метод, прийом і засіб навчання. Вона є складовою частиною навчального процесу, навчально-дослідницької роботи і практики студентів як у ЗВО, так і поза його межами.

Самостійна робота студента передбачає закріплення теоретико-методичних знань з курсу «Методика викладання фахових дисциплін», що накопичені в ході лекційних, практичних занять та вироблення на їх основі необхідних практичних умінь та навичок для організації і проведення навчального процесу в музично-освітніх закладах, вміння впроваджувати і застосовувати різноманітні методики викладання фахових дисциплін.

Самостійна діяльність студентів є основним засобом засвоєння навчального матеріалу в час вільний від обов'язкових занять. Нова

освітня парадигма розглядає цей вид студентського навчання як безперервний процес їх фахової майстерності.

В практиці буття існують змістовна та організаційна самостійність. Саме другий вид самостійності (вміння організувати свою самостійну роботу щодо розв'язання, виконання певних поставлених завдань) притаманний навчально-виховному процесу у фаховій освіті. Взагалі, як відомо, у музичному навчанні самостійна робота займає вагоме місце в опануванні фаху та його вдосконаленні.

В процесі виконання самостійної навчальної функції здобувач вищої освіти сам організовує свою пізнавальну, художньо-творчу, виконавську діяльність, активність якої повністю залежить від його особистісних якостей, від сформованості професійної спрямованості та рівня розвитку пізнавального та естетичного інтересу.

Самостійність у вивченні дисципліни «Методика викладання фахових дисциплін» здійснюється відповідно до тематичного плану курсу та кількості відведених для цього академічних годин до кожної теми робочої програми. Вона передбачає активну участь студента у навчанні, дозволяє набути йому навичок самоорганізації, навчає раціонально використовувати час на пошук і опрацювання матеріалу, визначити головне у його змісті, забезпечує можливість на цій основі формувати практичні вміння та навички в організації та проведенні навчальних занять.

Для забезпечення якості та ефективності самостійної роботи студентів в процесі вивчення дисципліни в робочій програмі курсу планування та її організація носить послідовний, систематизований, комплексно-діяльний і творчий характер. Такий підхід створює передумови освоєння дослідницьких умінь студентів, формування наукового та творчого стилю мислення, оволодіння сучасними інформаційними технологіями, креативними засобами художньо-творчої діяльності, забезпечує пошук нових ідей, алгоритмізацію вирішення творчих і педагогічних завдань.

Самостійна діяльність студентів передбачає з одного боку — конспектування необхідної для підготовки занять фахової та науково-педагогічної літератури. Робота з літературними джерелами може відбуватися в різних формах, результатом якої стають такі види записів як виписки, цитати, тези, конспекти запропонованої для вивчення рекомендованої літератури. Варто зазначити, що опрацювання студентом спеціальної літератури має свою особливість, яка полягає у різноманітності, інколи полярності точок зору авторів

щодо формулювань, визначень, підходів до навчального матеріалу. Звідси, студенти повинні це враховувати, коли знайомляться чи вивчають рекомендовану літературу. З іншого боку — підготовка передбачає складання планів проведення навчальних занять (практичних, лекційних, індивідуальних), відпрацювання практичних умінь та навичок фахової роботи з творчим колективом (навчальним хором, вокальним ансамблем), читання фрагментів лекцій в аудиторії, апробацію проведення індивідуальних занять з фаху.

Самостійна робота студентів в рамках вивчення дисципліни розглядається як провідна форма навчально-виховної діяльності. Основне завдання, яке стоїть перед викладачем даної дисципліни в аналітично-теоретичній частині її вивчення вбачається в тому, щоб навчити кожного майбутнього музиканта-педагога володіти методикою сприйняття, переробки і поповнення фахової та педагогічної інформації, прийомами виділення головного в ній; класифікації науково-педагогічного матеріалу, його відбору, аналізу та узагальнення; спонукати здобувача до самонавчання й самоорганізації; самоконтролю й самооцінки знань, умінь та навичок, отриманих в процесі навчання; закласти у майбутніх фахівців психологічну потребу в постійному самовдосконаленні. Вивчення фахової теоретичної літератури спонукає здобувачів до роздумів над науково-творчими проблемами, до пошуку відповідей на проблемні запитання, до шляхів і способів самоосвіти, фахового самовдосконалення і самовираження.

Практичні заняття з методики викладання, які здійснюються в реальному опрацюванні за визначеною тематикою курсу вимагають від здобувачів сумлінної самостійної підготовки до їх проведення. Вона полягає, перш за все у самоформуванні умінь та навичок застосовування набутих знань при розв'язанні педагогічних задач і ситуацій, в умінні планувати, організовувати та проводити фахові заняття із застосуванням традиційних та інтерактивних форм і методів навчання, володінні методикою викладання фахових дисциплін, роботі над собою в плані формування професійно-фахової ерудиції, психологічної підготовки до безпосереднього контакту з творчим колективом, навчальною та слухацькою аудиторіями. Важливим у самопідготовці є самовиховання етики поведінки, формування стилю проведення репетиційної роботи в хорі та на заняттях з фахових дисциплін (колективних, групових, індивідуальних), подолання можливих власних комплексів.

До самостійної роботи слід віднести відпрацювання практичних умінь і навичок застосування методів і прийомів вокально-хорової роботи з хором чи вокальним ансамблем, напрацювання навичок підготовки і читання лекцій в навчальній аудиторії, проведення індивідуальних занять з фахових дисциплін.

Успішною умовою виконання поставлених завдань для самостійної роботи студентів буде потрібна зосередженість на таких видах діяльності:

- уважному вивченні рекомендованої літератури з тем, які вносяться на самостійне опрацювання для поглиблення методико-педагогічних знань з теорії і методики викладання;
- використанні конспектів лекцій і методичних рекомендацій на допомогу самостійній роботі студентів;
- оволодінні педагогічними, психологічними, дидактичними принципами та особливостями планування та викладання фахових дисциплін;
- вивченні та аналізі педагогічного досвіду науково-педагогічних працівників кафедри музичного мистецтва КНУКіМ.

Насамкінець слід наголосити, що самостійна робота студента — це найбільш яскрава форма прояву творчого начала і необхідний етап становлення творчої особистості фахівця. Усвідомлення цієї задачі як педагогом, так і студентом збагатить процес навчання, підготовку фахівців до подальшої професійної діяльності, наповнить його новим сенсом — радістю самостійно зробленого.

Висновки

Сучасні освітні реалії висувають нові вимоги до професійної підготовки фахівців, зокрема в царині музичної освіти, вимагають кардинальних змін у змісті, формах, методах, засобах навчання і виховання, які спрямовані на посилення їх конкурентноздатності на ринку праці. Хорове мистецтво потребує компетентних, творчих, ініціативних особистостей, музикантів широкого профілю (виконавців, педагогів), що зумовлено поліфункціональною природою самої професії та запитами і вимогами сьогодення. З огляду на це, підготовка майбутніх диригентів-педагогів має бути спрямована на одну із її складових, формування у здобувачів вищої освіти окрім диригентсько-виконавської, музично-педагогічної компетенції, яка б забезпечувала застосування ними у своїй музично-педагогічній діяльності неформа-

лізованих, творчих підходів до організації навчального процесу в музичних освітніх закладах. Зміст, форми і методи викладання освітньої компоненти «Методика викладання фахових дисциплін» створюють умови і можливості активізувати і розвинути методико-викладацьку компетенцію майбутніх диригентів-педагогів за допомогою традиційної методики під кутом зору сучасних інноваційних технологій музичного навчання у тісному поєднанні основ музичної педагогіки із фаховими методико-теоретичними знаннями та практичними диригентсько-хормейстерськими вміннями і навичками.

Все це вимагає від науково-педагогічних працівників ще більшого спрямування на особистісно орієнтовний, студентоцентризований підхід до навчання, пошуку шляхів підвищення ефективності своєї праці, використання інноваційних педагогічних та інформаційних технологій, посилення самостійної роботи студентів, спрямованої на постійну самоосвіту та самовдосконалення.

В представленому матеріалі була зроблена спроба означити теоретико-методичні та концептуальні засади викладання диригентсько-хорових дисциплін, реалізація яких забезпечить, на нашу думку, ефективність формування викладацької компетенції майбутніх музикантів-педагогів. Уточнена сутність означеної проблеми, яка полягає в пошуках нових підходів до організації освітнього процесу в навчальних закладах, активізації потреб самоосвіти особистості, в тому числі і педагогічної, підвищенні інтересу до педагогічної проблематики, її використання у професійній діяльності, удосконаленні знань та умінь застосовувати традиційні та активні методи і прийоми у навчально-виховному процесі, здатності комунікувати і виявляти повагу і толерантність у спілкуванні.

Науково-методичний матеріал ґрунтується на вивченні спеціальної літератури з питань методики викладання і не претендує на всебічне і вичерпне вирішення цієї проблеми, а є лише дослідженням деяких узагальнень в цьому напрямку на шляху до його повного теоретичного та практичного рішення.

Література

1. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. 3-тє вид., стер. Київ : Академвидав, 2009. 616 с.
2. Гончаренко С. У. Методика як наука. Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. 30 с.

3. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.

4. Кречко Н. М. Актуальні питання роботи диригента з хором колективом. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство*. 2018. № 1 (38). С. 63–68.

5. Нарожна Н. І., Виноградча Д. В., Лебедкіна І. Є. Деякі аспекти проведення занять хорового класу в контексті дисципліни «Методика викладання фаху». *Молодий вчений*. 2017. № 11 (51). С. 385–391.

6. Нарожна Н. І. Методика викладання фахових дисциплін : практикум. Київ : Ліра-К, 2017. 151 с.

7. Нарожна Н., Остапенко Л. Специфіка роботи з хором колективом у сучасних мистецьких умовах. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 6 (189). С. 69–72. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6\(189\)-69-72](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6(189)-69-72)

8. Нарожна Н., Остапенко Л. Теоретико-методичні основи проведення занять з диригування в контексті вивчення дисципліни «Методика викладання фахових дисциплін». *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 2 (197). С. 96–102. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-2\(197\)-96-102](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-2(197)-96-102)

9. Олексюк О. М., Бондаренко Л. А. Методика викладання музичних дисциплін у вищій школі : навч. посіб. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2018. 112 с.

10. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.

11. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька. Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2005. 360 с.

12. Сучасний тлумачний словник української мови : 65000 слів / за ред. В. В. Дубічинського. Харків : Школа, 2006. 1008 с.

13. Яловський П. М., Безносок О. О. Сутнісна характеристика понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність вчителя музики». *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 11, т. 3. С. 170–174.

2.3. ОСВІТНЯ КОМПОНЕНТА «ОСНОВИ ОРФОЕПІЇ ІНШОМОВНИХ ТЕКСТІВ В ТРАДИЦІЙНИХ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ ЖАНРАХ», ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА РОЗШИРЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ФАХІВЦІВ – СПІВАКІВ, ХОРОВИХ ДИРИГЕНТІВ ТА АРТИСТІВ ХОРУ

Назар Якобенчук

Вступ

Збагачення Освітніх програм новими Освітніми компонентами є важливим процесом осучаснення освітньої діяльності ЗВО і розширення векторів індивідуальної траєкторії здобувачів освіти. Поєднання слова і музики в Європейській музичній культурі має багатовікові традиції. Величезний масив визнаного класичного репертуару виконується виключно мовами оригіналу, і сучасний музикант повинен грамотно і усвідомлено відноситися до озвучення цих текстів. Варто зауважити, що фонетика у вокальній реалізації дещо відрізняються від загальної орфоєпії та фонетики іноземних мов і потребує додаткових знань та практичних напрацювань. З метою поглиблення відповідних компетенцій здобувачам освіти запропонована освітня компонента «Основи орфоєпії іншомовних текстів в традиційних вокально-хорових жанрах». У представленій публікації надаються деякі важливі аспекти запропонованої дисципліни. Зокрема, будуть розглянуті основні фонетичні та дикційні особливості іноземних мов поруч із базовими принципами орфоєпії та проаналізовано значення занурення здобувачів освіти в сферу фонетики та вокальної дикції, в контексті отримання необхідних знань та практичних вмінь.

Завданням курсу освітньої компоненти не є поглиблене вивчення іноземних мов, граматичних особливостей та правил побудови мовних структур, адже таку функцію можуть виконувати курси іноземних мов в ЗВО. В свою чергу детальне вивчення іноземних мов обмежено у кількісному розрізі до однієї або двох з огляду, можливого часу навчання для ефективного опанування курсу. Представлена освітня компонента є унікальною програмою, тому що дає змогу охопити основні європейські мови, які є невід'ємною частиною європейського музичного мистецтва, але не в розумінні глибокого занурення у всі аспекти вивчення мови, а сконцентровано

на аспектах пов'язаних з вокальною виконавською традицією. Цей підхід забезпечить студентам певний професійний рівень здобуття фахових знань та вмій актуальних у сучасному світі, де вимоги до фахівців досить високі.

Основними мовами, фонетику та орфоєпію яких буде розглянуто у представленій публікації, є латинська, італійська, німецька, французька та англійська мови.

§ 1. Орфоєпія іншомовних текстів у аспекті вокально-хорового виконавства

Освітня компонента «Основи орфоєпії іншомовних текстів в традиційних вокально-хорових жанрах» є новою розробкою освітньо-професійної програми «Диригентсько-хорове мистецтво (академічне)», що базується на досвіді провідних європейських навчальних закладів, аналізі майстер класів та молодіжних програм для опанування таких професій як: диригент хору, диригент оркестру, оперний та камерний співак.

В представленій публікації розглянуто не тільки особливості дикції та фонетики іноземних мов, але й наукові праці та дослідження найбільш відомих науковців у цій сфері в розрізі вокально-хорового виконавства.

Більшість людей опановує нову мову шляхом спроб та помилок, та найбільш точний шлях до розуміння вимови пролягає через вивчення фонетики — наукового методу, що спрямований на дослідження звучання мови та законів її формування.

Тренування слухових навичок в процесі вивчення мови є надзвичайно важливим, адже для того щоб відтворити певні слова, спочатку треба навчитися правильно слухати і чути мову та звуки, які вона формує. Але для співу недостатньо відтворювати звуки вимови. Потрібно мати особливі навички, так як під час вокалізації довжина звуків може бути набагато довшою, ніж під час розмови. Звуки повинні вимовлятися абсолютно коректно, продукуючи комунікативну чіткість та уникаючи вокального напруження.

Фактором, що ускладнює сприйняття, розпізнавання та відтворення звуків під час співу є те, що співак, окрім дикції та фонетично вірної вимови, мусить фокусуватися ще й на звуковидобуванні та технології співу, що в свою чергу робить такий симбіоз надзвичайно трудомістким процесом, який поглинає майже всю увагу співака.

До прикладу, деякі співаки вважають спів англійською та німецькою мовами найбільш складним, що викликає затиснення співацького апарату. Часто-густо це є результатом перенесення неправильного продукування мови у спів.

В вокально-хоровій музичній традиції сонористика та ритм слова є інтегрованою частиною самої музики і часто надихає не менш, а іноді і більше, ніж ідея, носієм якої вона є. Літературний текст має свою так звану «музику». Саме тому співак має докладати всіх зусиль для того, щоб виконувати твори мовою оригіналу, так як музика самого тексту є не менш важливою ніж музика, яка вбудована в сонористику і ритм слова. Тому музика в цілому і «музика» літературного тексту є одним цілим і не можуть бути розділеними.

Перед виконавцями творів, що містять текст іншомовного походження стоїть надзвичайно важке завдання, адже він не просто має бути зрозумілим для носіїв мови, але й також мусить досягати такої ж самої якості звуку та продукування голосу, яку зазвичай може надати співак, співаючи на своїй рідній мові. З іншого боку, виконуючи твори без будь-яких помилок у вимові, чіткість тексту досить легко можна зіпсувати через типові акценти і наголоси рідної мови співака. Поєднання всіх цих елементів є надзвичайно важким завданням.

Наукові праці з питань дикції та фонетики текстів іноземного походження. Багато науковців з різних знаних університетів займалися питанням іншомовної фонетики і зокрема її особливостями у вокальній сфері. Серед них варто згадати деякі праці, до яких ми будемо звертатися та цитувати у публікації. Це робота Девіда Адамса «A handbook of diction for singers. Italian, German, French» [7]. Цей підручник був створений для студентів, що вивчають вокальну дикцію італійської, німецької та французької мови. Книга написана для тих, чия рідна мова є англійською, але основні принципи є корисними і для іншомовних студентів.

Також важливою працею у царині співу англійською мовою є видання Oxford University Press під назвою «Singing and communicating in English» авторка Катрін Лябуфф [11], де, окрім розгляду особливостей фонетики англійської мови у нерозривному зв'язку із Інтернаціональним Фонетичним Алфавітом, надається детальний опис технології видобування необхідних фонетичних звуків англійської мови. Особливу увагу авторка приділяє технології формування фонетичних звуків під час співу, що досить суттєво відрізняється від звичайної технології, що використовується в розмові.

Надзвичайно корисним для студентів є книга Джона Моріарті «Diction» [15]. Це видання є унікальним, тому що поєднує в одній книзі фонетичні та дикційні особливості італійської, латинської, французької та німецької мов. Вправи, які ввійшли до цієї збірки, дуже вдало опрацьовані, адже вибудовані таким чином, що в одній вправі, яка сфокусована на певний звук ми маємо змогу опрацювати правила правопису одразу чотирьох мов.

Для прикладу можна навести таблицю в якій вказано інформацію стосовно фонетичного звуку [ɛ]:

Англійська	Німецька	Французька	Італійська
bell	bellen [bɛ:l:en]	belle[bɛ le]	bello [bɛ:l:lo]
bet	Bett[bɛ:t]	bête [bɛ te]	betto [bɛ:t:to]
let	letzt [lɛ:t:st]	leste[lɛ ste]	letto [lɛ:t:to]
pen	Pendel [pɛ:n del]	peine [pɛ ne]	penso [pɛn so]
wren	rennen [rɛ:n:nen]	reine[rɛ ne]	rendo [rɛn do]
pear	Perle [pɛr lɛ]	père[pɛ re]	perdo [pɛr do]

Таким чином на цьому прикладі ми можемо порівняти як в різних мовах записується один і той самий звук, що допомагає легше засвоїти певні фонетичні звороти, які його формують.

Досить об'ємна праця Томаса Грубба «Singing in French. A manual of French diction and French vocal repertoire» [9] занурює у фонетичні та дикційні особливості однієї з фонетично найскладніших мов — французької. Хотілося б навести цитату самого автора: «...Працювати вглиб набагато краще, ніж працювати поверхнево, коли мова йде про навички; співак може пізніше перенести все, що було детально вивчено, на інші матеріали. Перш за все курс дикції для співаків не повинен бути "академічним". Замість безкінечних тестів на запам'ятовування правил, читання вголос на заняттях і, що найгірше, дорогоцінного часу, витраченого на граматичні тренування, співак мусить виходити з занять "розігрітим" через інтонування голосних звуків, або ще краще, через інтонування цілих текстів творів...» [9, с. 15, 16].

Надзвичайно приємно включити до робіт, розглянутих у цій публікації «Довідник з німецької мови для україномовних співаків» (автор Павло Гунька, упорядник — Роман Дзундза) [2].

Також слід згадати що в нашій публікації розглядаються праці не тільки фонетичного спрямування певних іноземних мов, а також книги, де досліджується загальна проблематика голосу, резонансу та зрозумілості. Так у своїй книзі «The Tongue as a gateway to voice, resonance, style, and intelligibility» (Язык — як портал до голосу, резонансу, стилю та зрозумілості) авторка доктор Анжеліка Нейр [16] торкається дуже важливих аспектів анатомії, психології та принципів створення резонансу людського голосу, а також розглядає язик та нижню щелепу, як невід'ємну частину голосового апарату людини. Все що стосується голосу — пов'язано з голосними, але приголосні дають резонанс, без якого неможливе чітке продукування голосу і слів. Ця думка є однією з головних у цій детальній та цікавій праці.

Інтернаціональний фонетичний алфавіт (IPA (The International Phonetic Alphabet), як інструмент для роботи з іноземними текстами

Поняття Інтернаціонального алфавіту (далі ІФА) є незамінним інструментом будь-якої дискусії стосовно звуків притаманних іноземним мовам. Вивчити ІФА досить нескладно, але неможливо переоцінити допомогу ІФА при роботі з фонетикою та дикцією іноземних мов. Ми пропонуємо обов'язкове вивчення ІФА, як універсального інструменту.

Водночас варто відмітити, що, хоча ІФА і дає можливість отримати необхідну загальну інформацію, все ж не може надати вичерпний об'єм необхідних знань, особливо щодо співацької фонетики. Мова є досить складним об'єктом і потребує багатогранного вивчення. Так, наприклад, часто зустрічаються співаки, які співають згідно всіх правил дикції та фонетики, а все ж їх вимова звучить неприродно та одноманітно. Це пов'язано із складною системою акцентів та наголосів. Саме тому не можливо опанувати фонетику самостійно, спираючись тільки на фонетичний алфавіт, особливо у контексті вокально-хорового виконавства. Саме тому ІФА для співаків має деякі розбіжності з загальноприйнятими правилами та знаками позначення певних звуків.

У своїй книзі «A handbook of diction for singers» [7] Девід Адамс вказує на необхідність пристосовувати ІФА саме для співу, адже зрозуміло що під час співу можуть виникати різні складнощі, які залежать не тільки від процесу співу, але й від особливостей голосу того чи іншого співака, його досвіду та фізіологічних властивостей. Тому кожен досвідчений викладач і виконавець має у своєму арсеналі

певні інструменти та хитрощі, які дозволяють створити ілюзію потрібного звучання, трохи видозмінивши його задля того, щоб спростити виконання певних звуків у певному регістрі. Необов'язково це мусить бути крайній верхній регістр. Іноді співаки зустрічаються із складнощами в середньому чи нижньому регістрі, які викликані певними особливостями голосу та фізіології конкретного співака. Це наводить нас на думку, що хоча уніфікації ІФА для співаків існують, все ж кожен вокаліст має усвідомлено їх застосовувати, враховуючи індивідуальні особливості вдосконалення фонетики певної мови в контексті технічних та художніх вокальних завдань. Тому викладач чи виконавець має тримати в своєму арсеналі інструменти, за допомогою яких він може досягти потрібного результату більш комфортним для співака засобом.

Метод Турвагнера (Thurwagner method)

Нижче наведена таблиця уніфікованої фонетичної анотації для співаків Каміля Турвагнера (патент 1908 року):

DIAPHONOGRAMME

STANDARD VOWEL SOUNDS													NASAL			
signs representing Standard Vowel Sounds.	â	a	é	è	œ	i	ô	o	u	ü	œ	ã	ɛ̃	õ	œ̃	
Examples in ENGLISH	a in father	a in fat	y in busy	e in fresh	u in fuss	es in neat	o in old, rose	o in lord	oo in food			an in wander	an in thanks	on in don't	un in lunch	
Examples in FRENCH	â in âme	a in la masse	é in répété	è in frère	œ in petite	i in fini	ô in dôme	o in porte	ou in soupe	u in vu, sur	eu in feu, jeu	an in tante	in in vin, fin	on in langue	un in lundi	
Examples in ITALIAN	a in gatto	a in aller	e in vedere	o in porchi	o in non, con	i in il vino	o in dove	o in porta	u in una, luna			an in quanto		on in ponte		
Examples in GERMAN	aa in Saal	a in Stadt	e in Dehmut	e in Herr	œ in Kaabe	i in sieben	o in wo, Rose	o in Morgen	u in Blume	u in Blüte	oe in Goethe	an in Bank		on in Concert		

STANDARD CONSONANTAL ARTICULATIONS																								
signs representing Standard Articulations	b	d	f	g	h	j	k	l	m	n	p	r	s	t	v	y	z	ʃ	ʒ	ʒ	ʒ	ʒ		
Examples in ENGLISH	b in bag	d in deaf	f in feast	g in game	h in half	j in pleasure	k in kid	l in let	m in meat	n in nest	p in peace	r in real	s in sister	t in taste	v in vital	y in yet	z in zeal	ʃ in shoe	ʒ in singer					
Examples in FRENCH	b in bonbon	d in décidé	f in face	g in galerie	h in tu hais	j in joujou	k in kilo	l in libéré	m in midi	n in net	p in paradis	r in rose	s in sac	t in petite	v in vite	y in fille	z in zèle	ʃ in machine	ʒ in algue					
Examples in ITALIAN	b in bevere	d in diva	f in farfalla	g in gatto	h in gelo	j in come	k in liberia	l in molto	m in niente	n in povero	p in solo	r in terra	s in volta	t in Magnajo	v in rosa	y in so scritto	z in ogni	ʃ in gli	ʒ in gli					
Examples in GERMAN	b in Bier	d in Danc	f in Vater	g in gelb	h in Hans	k in Kaiser	l in Heben	m in Mutter	n in Nacht	p in Peter	r in Ruhm	s in Wasser	t in Tag	v in Wasser	y in Ja	z in süßen	ʃ in schnell	ʒ in langer					ch in ich	sch in auch

(Three special English articulations have been omitted in this table which is especially intended for English speaking people who don't need any explanation about them, they are: Th, W as in "wood", and double l at the end of words as in "well".)

В верхньому горизонтальному ряду ви можете знайти фонетичні символи та знаки, що використовуються для позначення для всіх основних голосних звуків та артикуляцію приголосних, які існують у основних європейських мовах, що зустрічаються у вокально-хоровому виконавському мистецтві. Ці фонетичні знаки використовуються для позначення у французькій, італійській та німецькій му-

зичній літературі за методом Турвагнера. Кожен знак представляє лише один голосний звук або артикуляцію приголосних. Також ви можете знайти у цій самій колонці приклади англійською мовою, так як це видання розраховано на англomовного читача. Наведені приклади допомагають краще продемонструвати той чи інший звук за допомогою розповсюджених слів, в даному випадку англійської мови.

Пробіли, які можна побачити у деяких клітинах, означають що той чи інший звук не існує у мові, яка представлена у певному горизонтальному ряду. Це означає що стосовно таких голосних або приголосних звуків треба проконсультуватися з викладачем, який має певний рівень компетенції у питанні фонетики визначеної мови.

У колонці носових звуків знаходяться звуки, які піддаючись впливу приголосної N стають носовими, що майже завжди зустрічається у певних європейських мовах. Ця колонка стосується випадків, коли приголосна N не є необхідною для вимови або вимовляється майже непомітно. Варто зауважити, що в англійській, італійській і німецькій мовах окрім того, що вимовляються голосні з носовим відтінком, також в тій чи іншій мірі артикулюється і сама приголосна N. В цей час, у французькій мові — приголосна N у випадку з носовими голосними, не вимовляється зовсім. Саме тому в колонці, що презентує носові голосні в цьому випадку відсутня літера N в представленому методі.

Співак мусить дуже добре опрацювати виконання носових звуків у французькій мові, так як вони є досить незвичними і мають багато тонкощів, пов'язаних із артикулюванням. Для цього необхідно звернутися до викладача, який має певну компетенцію, або є носієм мови. Разом з тим, якщо літера N мусить вимовлятися після носового звуку — це мусить бути позначено фонетичним позначенням звуку.

Дифтонги

Дифтонгом називають два голосних звуки, які вимовляються майже одночасно в одному складі і позначаються у цьому методі двома фонетичними знаками, при чому один з цих знаків буде меншим ніж інший. Таким чином з позначень буде зрозуміло що голос мусить швидко перейти від меншого знаку і зробити опору на більший, тобто основний знак.

Латинська мова

Про особливості кожної європейської мови можна говорити досить багато, адже мови розвивались по-різному і в різному

середовищі. Відомо що походження основних європейських мов бере свій початок з Латинської мови, яка формувалась на основі грецької, яка свого часу дуже багато запозичила з фінікійської мови. Це вказує на те, що основні європейські мови мають дуже багато спільного між собою, а також тісний зв'язок з латиною та грецькою мовою. Та не дивлячись на це, розвиток мов пішов різними шляхами. Відомо, що в європейських країнах до відносно недавніх часів панувала латинська мова, як мова освіти та науки, адже ще зовсім недавно наукові праці обов'язково мали писатися латинською мовою.

При порівняльному аналізі основних сучасних європейських мов з латиною ми можемо побачити, що латинська мова має досить чіткі та прості правила фонетики, тому, у порівнянні, наприклад, з французькою, суттєвих дикційних проблем та проблем з вимовою не повинно виникати.

Мусимо згадати про те, що існує кілька варіантів латинської мови. Латинська мова, у тому вигляді, у якому вона використовується у сучасній науці, богослужінні та виконавському музичному мистецтві не існувала в часи Римської імперії. Тому те, що ми зараз називаємо латинською мовою — є так званою «відновленою» мовою, яка має не так вже й багато спільного з оригіналом.

В вокально-хоровій традиції виконавства в основному використовується так звана «церковна латина» (Ecclesiastical Latin), вимова якої, до речі, була частково стандартизована в кінці восьмого століття нашої ери під час освітніх реформ Карла Великого. Але навіть після часткової стандартизації виникало багато розбіжностей у фонетиці латинської мови. Це було пов'язано з тим, що латиною послуговувались в різних країнах Європи, і місцеві діалекти та фонетичні особливості досить сильно впливали на вимову. І хоч правила так званої відновленої латинської мови досить прості і чіткі, все ж виникає чимало розбіжностей вимови в залежності від регіону. Так до прикладу латинська літера «С» в певних випадках вимовляється як звук «ц», тоді як у інших сполученнях звучить як звук «к». Але коли за диригентським пультом італієць, або коли виконується музика італійського композитора — здебільшого диригент просить вимовляти замість звуку «ц» — звук «ч» відповідно правилам сучасної італійської мови. І теоретично має на це право, адже італійці вважають себе прямими спадкоємцями Римської імперії та латинської мови. Але Німеччина теж має повне

право називати себе послідовником цих традицій і в деяких словах зберегла оригінальне звучання латинської мови. Як ми вже згадували вище — латинська літера «С» в оригінальній латинській мові завжди звучала б як звук «к», так само як і дифтонг «ae» читався б як «ай», на відміну від «відновленої» латинської, де цей самий дифтонг вимовляється як звук «е». Всі ми з вами зустрічали латинське слово «Caesar», яке перекочувало майже у всі сучасні мови, і до прикладу, в українській мові звучало б як «цезар». Але в оригінальній латинській мові це саме слово звучало б як «кайзер». Це слово ми вже зустрічали у німецькій мові, де королів земель Німеччини називають «кайзер» (Kaiser). Можна зробити висновок, що в деяких словах німецька мова зберегла більше автентичності латинської мови, а ніж інші мови. Тобто питання вимови латинської мови і досі є досить складним і спірним питанням.

В нашій публікації ми будемо розглядати основні стандартизовані фонетичні правила, які є загальноприйнятим еталоном у церковному католицькому середовищі, так як латинська мова в вокально-хоровій традиції зустрічається в основному в творах, що написані на духовні тексти. Першу офіційну та ґрунтовну працю по стандартизації латинської мови реалізував Папа Пій X (Pope Pius X) 1903 році, а пізніше ця робота була опублікована Гільдією Святого Григорія (St. Gregory Guild) у 1937 році і мала назву «Правильна вимова латинської мови, згідно з використанням в Римі». Пізніше ця робота була розширена та наново видана Вільямом Холлом (William D. Hall) у 1971 році. Важливо згадати працю Роберта Хайнса (Robert S. Heins) «Керівництво з дикції латинської мови для співаків» (The Singer's Manual of Latin Diction and Phonetics) [10], яка є однією з робіт, на яку ми будемо опиратися в нашій публікації.

Голосні:

В латинській мові існує шість голосних: А, Е, І, О, У, Y.

В латинській мові всі голосні звуки мусять бути чіткими та незмінними, абсолютно «чистими». Змішування звуків в дифтонгах, як наприклад у італійській чи англійській мові, заборонені. Виходячи з вищезгаданої роботи звуки голосних «А» та «У» мусять бути насиченими, «теплими» та відкритими. Досить уваги треба приділити літері «О», яку не можна перекривати, занадто округляючи губи, а також занадто відкривати. Коректно цей звук буде вимовлятися в українському слові «коло».

правопис	вимова	ІФА	Транслітерація англ.
А	мати	[ɑ]	ah
Е	серед	[ɛ]	eh
І	біль	[i]	ee
О	гори	[]	aw
У	фура	[u]	oo
У	гілля	[i]	ee

Приклади:

Kyrie eleison

Gloria in excelsis

Credo in unum Deum

Sanctus, Benedictus qui venit

Agnus Dei, dona nobis pacem

Коли зустрічаються дві голосні поспіль (окрім дифтонгів), вони вимовляються окремо з чітко вираженим звуком кожної голосної. Якщо вони належать до одного складу — треба вимовляти їх як розділений склад, тобто перша частина довжини складу звучить перша голосна, а потім переходимо до іншої голосної. І все це в рамках одного складу. Пропорції довжини голосних в такому складі можуть бути дещо різними, в залежності від слова.

Приклади:

Eleison

Filii

Mei, ait

В музичній практиці іноді зустрічаються твори деяких композиторів, які формують мелодію з текстом таким чином, що дві такі го-

лосні припадають на одну ноту. В такому випадку вони можуть розглядатися як дифтонг, де перший звук має більшу довжину, а другий голосний звук майже не помітний і з'являються безпосередньо перед наступним складом.

Такі випадки можуть позначатися ритмічним малюнком, що робиться для точності ансамблю та чіткості дикції, але їх не можна артикулювати як окремі ритмічні одиниці.

Дифтонги AE та OE вимовляються як звук «е» і позначаються за допомогою ІФА таким чином [ɛ] та за допомогою транслітерації (англ.) «eh».

Приклади:

bonae voluntatis
tenebrae factae sunt
rex coelestis
in saecula saeculorum

Дифтонги AU, EU, AY вимовляються з більшою довжиною першого голосного звуку, а другий з'являється безпосередньо перед наступним складом. Таким чином другий склад є досить коротким і ніби прикріплений до наступного складу. Дифтонг «AU» вимовляється як щось середнє між «ау» та «ав», майже як у слові «аврора». «EU» так само як щось середнє між «еу» та «ев», майже як у слові «еврика».

Приклади:

Laudate Dominum
Victimae paschali laudes

Літера U відповідає звукові «у» та має деякі особливості. Коли вона стоїть після літер «Q» або «NG» і після цього буквосполучення з'являється голосна — вона артикулюється як округлий звук «в» і є частиною того ж самого складу, голосна якого стоїть після цього буквосполучення.

Приклади:

qui, quae, quod, quam (кві, кве, квод, квам)
unde fluxit sanguine (унде флюксіт сангвіне)

Приголосні

В латинській мові голосні є «теплими» та насиченими «вокальними гармоніками». Та приголосні визначають основний характер цієї стародавньої мови. Чітка та швидка артикуляція є обов'язковою. Подвійні приголосні мають бути подовжені і ледь помітно призупинені.

Приголосні в латинській мові:

B, C, D, F, G, H, J, K, L, M, N, P, Q, R, S, T, V, X.

Літ.	Вимовляється	Сполучення літер	Приклади
B	Вимовляється як звук «б»		Benedictus...
C	Перед літерами E, AE, OE, I, Y вимовляється як «ц» (або «ч» у випадку з італійською вимовою). В інших випадках вимовляється як «к».	Сполучення «CC» вимовляється як «кц» (або «тч» в італійському варіанті прононсу) приклад: Ecce succredos Але як «кк» в наступних випадках Peccata mundi Сполучення «CH» як «х» а в італ. варіанті як «к» Приклади: Christe eleison Jesum Christum	Dona nobis pacem Descendit de coelis Rex coelestis In dulci júbilo Cum sancto spirito Glorificamus te Ubi caritas
D	Вимовляється як звук «д»		
F	Вимовляється як звук «ф»		
G	Вимовляється як «г». У випадках італійської мови перед літерами та дифтонгами E, AE, OE, I вимовляється як «дж». В інших випадках як «г»	В італійській манері вимови буквосполучення «GN» вимовляється як звук «нь» Приклади: Agnus Die Propter magnam O magnum... Magnificat	Gloria Patri Panis angelicus Filius unigenitus
H	вимовляється як «х». в інших трактуваннях латини ця літера є німа. Тобто не читається, окрім двох випадків: nihi, nihil	Диграф «PH» вимовляється як звук «ф».	Pax hominibus Et homo factus est
J	Вимовляється як «й». Іноді може записуватись як «і», адже раніше ця літера існувала тільки в такому вигляді.		Jubilate Deo Jesu Christe Et semini ejus Alleluia

Продовження табл.

K	Вимовляється як звук «к» Ця приголосна була запозичена із грецького алфавіту і, як правило, використовувалася в словах грецького походження.		
L	Вимовляється як пом'якшене «л»		
M	Вимовляється як «м»		
N	Вимовляється як «н»		
P	Вимовляється як «п»	Диграф «РН» вимовляється як звук «ф».	
Q	Зустрічається тільки у сполученні з літерою «U»	Сполучення «QU» перед голосними вимовляється як «кв». В інших випадках як «ку». Приклад: Aqua Сполучення «NGU» перед голосними вимовляється як «нгв». В інших випадках як «нгу». Приклади: Lingua Lingula	
R	Вимовляється як «р». На початку слова, а також коли зустрічається подвійна літера — має деяке подовження. Слід зауважити що цей звук треба артикулювати чітко і близько. В жодному разі не вимовляється як «г» в англійській, німецькій чи французькій мові.		Miserere nobis Per prophetas Rex tremendae et resurrexit

Продовження табл.

S	Вимовляється як звук «с» за виключення випадків коли ця літера знаходиться між двома голосними. За такої умови вона вимовляється як «з».	Сполучення «SC» в італійському варіанті перед E, AE, OE, I, Y вимовляється як «ш». Приклади: ascendit suscipe	Sanctus Veni Sancte Spiritu Miserere mei, Deus Invisibilium In paradisum
T	Вимовляється як тверде «т»	Сполучення «TI» вимовляється як «ці» перед голосними і після будь-якої літери, окрім приголосних S, X, T. Приклади: Gratias agimus tibi Deprecationem nostram Consubstantialem Patri Mixtio Сполучення «TH» завжди вимовляється як тверде «т» Приклади: Catholicam Sabaoth	
V	Вимовляється як звук «в»		
X	Вимовляється як «кс»	Сполучення «XC» вимовляється як як «кск» перед літерами O, A, U Excogitare, excusatus В італійській манері перед літерами E, AE, OE, I, Y читається як «кш»	

Правила наголосу

Як було зазначено вище — наголос є однією з визначальних особливостей будь-якої мови, адже якщо ми ставимо наголос на хибний склад — може докорінно змінитися значення слова, або це слово може стати незрозумілим. В латинській мові існують досить чіткі правила наголосу. Пропонуємо визначитися з деякою термінологією, щоб у подальшому було легше розуміти про що йдеться. В латинській мові у відповідності з традиційними наголосами нас цікавлять

перш за все передостанній склад та третій з кінця. Для кращого розуміння правил наголосу пропонуємо називати їх відповідним чином: *ultima* (ультіма) — останній склад, *penultima* (пенультіма) — передостанній склад, та *ante penultima* (анте) — передостанній або третій з кінця. Так я правила наголосу стосуються в основному тільки передостаннього складу — аналізувати слова треба не з початку, а з кінця. Існує поняття довгого складу та короткого. Якщо другий склад з кінця (*penultima*) є довгим — залишаємо наголос на ньому. Якщо він коротким — переносимо склад на один вліво, тобто на *ante penultima*. В деяких підручниках для вивчення мови та адаптованих для читання текстах є позначення довгих та коротких складів. Довгий склад позначається знаком «*Ā*», а короткий «*Ǻ*». Але в текстах вокально-хорових жанрів такого ми не побачимо, тому дуже важливо добре знати правила для того, щоб абсолютно правильно розставляти наголоси в словах.

Якщо слово налічує всього два склади — наголос завжди ставиться на *penultima*, тобто передостанній.

Наступні правила стосуються слів, які налічують три і більше складів.

Перша частина правил стосується випадків, коли *penultima* є довгим складом. В таких випадках ми залишаємо наголос на цьому складі:

1. Передостанній склад вважається довгим, якщо містить дифтонг.

Наприклад слово «*poeta*» містить дифтонг «*OE*», тому наголошуємо цей склад.

2. Коли голосний передостаннього складу стоїть перед кількома приголосними. Наприклад у слові «*trans-ver-sus*» склад «*ver*» є передостаннім, а «*sus*» останнім. Таким чином голосна «*e*» стоїть перед двома посліпль приголосними. Саме тому наголошуємо передостанній склад.

3. Голосна стоїть перед літерами «*x*» або «*z*». Наприклад у слові «*gly-cyr-hi-za*» голосна літера «*i*», що міститься у *penultima* стоїть перед літерою «*z*». В такому випадку наголошується цей склад.

4. Якщо голосна складу *penultima* належить до суфіксів *al*, *ar*, *in*, *os*, *ur*. Приклади: *Ver-te-bra-lis*, *me-di-ci-na*, *fib-ro-sus*, *pa-la-ti-nus*. В таких випадках наголошується передостанній склад.

Коли ж склад *penultima* є коротким — наголос переноситься на один склад вліво, тобто на склад *ante penultima*.

1. Якщо голосна складу *penultima* стоїть перед голосною (окрім дифтонгів) — наголос переноситься.

Приклади: *ar-ti-cu-la-ti-o*

2. Голосна передостаннього складу стоїть перед двома приголосними, одна з яких b, p, d, t, g, або c та інша з яких r або l. Наприклад у слові pal-pe-**bra**

3. Голосна, яку містить передостанній склад, належить до суфіксів ic, ol, ul, cul.

Приклади: zy-go-ma-**ti-cus**, al-ve-**o-lus**, ra-mu-**lus**, au-ri-**cu-la**.

Італійська мова

Цікавим фактом є те, що італійську мову часто порівнюють за мелодичністю з українською. І справді українська мова є досить м'яка і схожа за принципами утворення і поєднання звуків, хоч і не є мовою романської групи. І все ж є досить суттєві відмінності італійської мови від української, і основна відмінність спостерігається у голосних. Як відомо, в українській мові існує шість голосних звуків. В італійській мові існує сім голосних звуків, хоч і в деяких діалектах існує більше.

«Незмінні голосні»

Незмінними голосними називаємо голосні a, і та u, тому що де б ми їх не зустріли — вони завжди вимовляються за допомогою тих самих звуків.

Звук а [a] можна порівняти із еквівалентом звуку «а» в слові «батько» в українській мові. Вимовляється з розслабленими губами та дещо опущеною щелепою.

Приклади:

Aida, sala, canta, lana, forza

Треба намагатись дуже точно артикулювати саме звук «а» без будь-яких домішок, що роблять звук незрозумілим і менш чітким.

Звук і [i] дуже схожий на еквівалент вимови в слові «вік» української мови.

Приклади:

Infinito, fino, imparare, ira, limpida,

Звук U [u] — теж є досить схожим на еквівалент в українській мові, як в слові «мур». В жодному разі не можна вимовляти цей звук як в англійській мові після деяких приголосних, коли літера «u» перетворюється на звук «ю», як у слові «mute», або коли ця літера відображає звук «а», як у слові «tun». Завжди вимовляємо чітко «у».

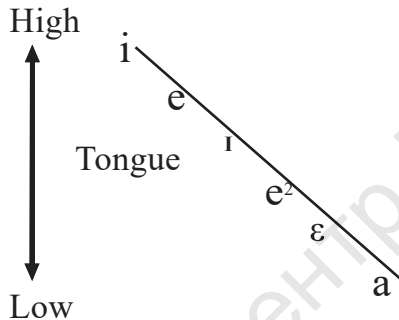
Приклади:

Futura, muta, tutto, lunga, turbato.

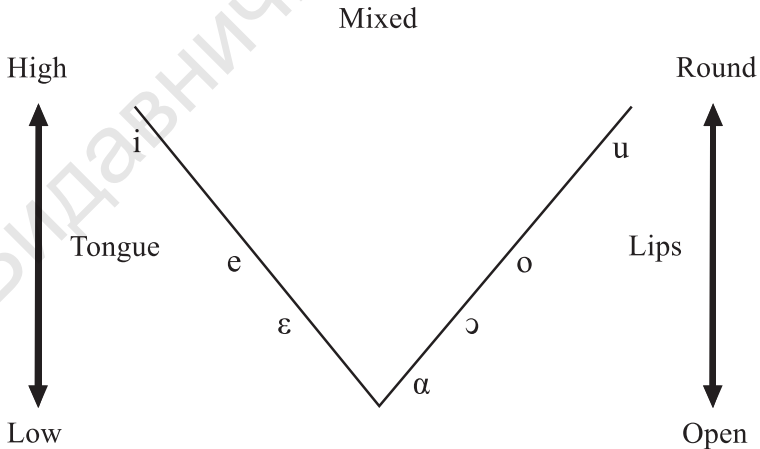
«Варіативні» голосні звуки

Звуки «е» та «о» мають по два варіанти вимови — закриті та відкриті.

Нижче наведена таблиця для практичних вправ з вимови специфічних звуків, притаманних основним європейським мовам з книги Джона Мотіарті (John Motiarty) «Diction. Italian, Latin, French, German: the sounds and 81 exercises for singing them» [15, с. 7], в якій автор наводить графік так званих «відкритих» звуків, які ще називають «низькими», тому що положення язика при вимові цих звуків є низьким, і, так званих, «високих» або «закритих», що, відповідно, вимовляються з високим положенням язика.



Наступний графік того ж автора дуже добре демонструє співвідношення між положення язика та округлістю губ при вимові відкритих та закритих звуків:



Відкритий звук «е» має еквівалент вимови в українській мові, як у слові «мед». Прикладом можуть слугувати слова, що широко застосовуються:

Bello, letto, senso, gemma, lento (гарний, ліжко, сенс, дорогоцінний камінь, повільно).

Відкритий звук «о» теж має український еквівалент, як у слові «дорога».

Як приклад теж можна привести розповсюджені слова:

Porta, gioia, forza, gioco (приносити, радість, сила, гра).

Закритий звук «е» не має точного еквівалента в українській мові. Якщо вводити певні порівняння, то можна сказати що між звуком «е» та «і» існує ще одна голосна. Закритий звук «е» ми можемо побачити наприклад в слові «vero» (справжній). Вимовляється з високим положенням язика і дещо «пласким» вертикальним положенням губ, ніби ми намагаємося вимовити звук «і».

Варіативність вимови відкритих та закритих звуків є тим нюансом який дуже часто нівелюється виконавцями, що не знають італійську мову. Вони погано відчують різницю і часто не задумуються над правильністю вимови цих голосних, що призводить до хибного звучання слова, а іноді навіть спотворює його зміст.

Наголоси.

Ще одним важливим аспектом фонетики і чіткої дикції є наголоси, що мають суттєве значення для будь-якої мови. Водночас в кожній мові є свої нюанси, бо наголос є важливою позицією, що створює «мелос» мови і допомагає чітко розділяти слова в потоці речення, розрізняючи лексичне значення та граматичні форми слів. В італійській мові також важливо знати правила, як формуються наголошені та ненаголошені склади, адже від наголосу іноді залежить значення слова. Отже, якщо наголосити неправильний склад — вас можуть навіть не зрозуміти. В італійській мові сформувались досить чіткі правила, що з одного боку робить легшим занурення у фонетику та дикцію, а з іншого вимагає їх чіткого дотримання.

Перш за все варто чітко визначити як в цій мові відбувається поділ на склади. Наведемо базові приклади:

- якщо одна приголосна знаходиться між двома голосними — вона відходить до другого складу: *ma-ri-to, po-te-re*;
- подвійна консонанта розділяються між складами: *el-la, som-mo*.
- дві приголосні, перша з яких l, m, n, r теж діляться між складами: *al-to, an-ti-co*;

- в інших випадках дві приголосні залишаються разом в наступному складі: giu-**sto**, fi-**glio**. Три приголосних посліпль розділяються одна плюс дві: **com-pro**, **al-tro**. Виключенням є літера «S». Вона переходить до наступного складу: a-**stro**, mo-**stra**.

Ненаголошені звуки «е» та «о».

Ненаголошені звуки «е» та «о» можуть бути «закритими» і «відкритими».

Якщо ненаголошені звуки «е» та «о» передують наголошеному складу — вони є закритими:

De-li-**zio**, spe-ran-za, se-gui-ta
do-ma-ni, so-spi-ra, com-pra-re.

Якщо ненаголошені звуки «е» та «о» слідуєть за наголошеним складом, або є останнім складам — вони є завжди відкритими:

Ve-nu-**te**, te-ne-**re**, pen-sa-**re**, an-ge-lo, finchè, vendè
so-spi-**ro**, com-pra-**to**, pu-**ro**, i-do-**lo**, avrò, **no**, **so**.

Слова, які містять один склад краще співати відкритими:

Ne, te, se, che.

В словах, що містять один склад і закінчуються на «о» — цей звук завжди відкритий:

No, so, ho, fò, ciò.

Зазвичай в словниках склади позначаються певними знаками:

Accento acuto (гострий акцент) — «é». Так позначається закритий звук «е».

Accento grave (важкий акцент) — «è». Так позначається відкритий звук «е».

Наголошений звук «е» з'являється у п'яти позиціях.

1. В кінці складу.
2. Якщо передує одній приголосній в цьому ж самому складі.
3. Якщо передує подвійній приголосній.
4. Якщо передує голосній.
5. Якщо стоїть в кінці слова.

Наведемо ряд прикладів відкритого звуку «е»

Якщо наголошений склад ante-penultima містить «е», а також коли перед «е» стоїть літера «і» або «и» — цей звук «е» буде відкритим:

sè-co-lo, mè-di-co, im-mè-mo-re, gè-li-da
piè-no, ciè-co, guè-ra, guèl-fo.

Також звук «е» слід вимовляти, як відкритий, коли після нього слідує літера «s», що сполучена ще з однією приголосною:

è-sco, pè-sco, tem-pè-sta, dè-stra, vè-spa.

«Є» буває відкритим у іменниках та прикметниках, що закінчуються суфіксом -ero:

mi-stè-ro, im-pè-ro, al-tè-ro, zè-ro, sin-cè-ro, è-ro (è-ri, è-ra).

Виключення складають слова: **cè-ro, nè-ro, pè-ro, vè-ro** та дієслово — **io spero** (я надіюсь) і т. д.

Зазвичай звук «є» вимовляється відкритим, коли після нього стоїть приголосна та сполучення **io, ia, ua**, іє:

sè-rio, tèm-pio, gè-nio, nè-nia

bè-stia, èm-pio, trè-gua, e-sèm-pio.

Завжди звук «є» буде відкритим, коли склад, що містить цей звук наголошений і знаходиться в кінці слова:

Per-chè, fin-chè, dac-chè.

Якщо «є» стоїть перед приголосною в одному складі і якщо цей склад наголошений — звук «є» в основному відкритий:

Sèm-pre, sèn-to, sèn-so, sèm-pi-ce.

Якщо «є» передусє голосній і склад, який містить це звук є наголошений — він зазвичай відкритий:

lèi, sèi, bèi, idèa, mièi.

Наведемо ряд прикладів закритого звуку «є».

В кінці складу, як правило, «є» є закритим звуком. Прикладом можуть слугувати слова: **mè-no, pè-na, vè-ro, sè-ra, sè-gno.** Варто зауважити, що «є» залишиться закритою навіть коли останній склад підлягає притаманному італійській мові скороченню: **mè-n, vè-r.**

Завжди закритий «є» у наступних суфіксах:

В іменниках із закінченням -éccio, -éccia : **fréccia, bréccia**

-éggio, éggia : **paréggio, tréggia**

-éssa, -ézza : **contéssa, principéssa, bellézza, carézza**

-éfica, -éfici : **carnéfica, carnéfici**

В прислівниках із закінченням -mènte : **finalmènte, docémente**

В прикметниках із закінченням -évole, -évoli : **piacévole, piacévoli**

В дієсловах із закінченням -ésti, èmmo, -éste, -érono: **vendésti**

-ésti, -éssò, -éssero, -éssimo: **vendéssi**

-evano : **vendévano**

-éssa, éssò: **proméssò, riméssa**

Також звук «є» є закритим у зменшувально-пестливих суфіксах -etto, -etta, -etti, -ette:

Cerchiétto, casétta, canzonétta, Violétta, Musétta

Але варто зауважити, що цей звук буде відкритим у більшості тих самих суфіксів, якщо вони не є зменшувально-пестливими:

accètto, affètto, perfètto, dilètto

Також «е» закритим у випадках із словом *détto* та сполучення із цим словом: *benedétto, maledétto* а також у словах *strétta, vendétta, tétto*.

Якщо «е» в наголошеному складі передє двом приголосним — цей звук іноді відкритий, іноді закритий. Певних чітких правил у цьому випадку немає, тому таку інформацію треба обов'язково дивитися у словнику:

Відкритий	Закритий
fèbbre	nébbia
ècco	sécco
règge	gréggio
bèlle	stéssò

В поетичних текстах деякі слова третьої особи однини та множини можуть підпадати під скорочення. В таких випадках «е» є відкритим, так само як і в повній формі:

tacéva стає tacéa	ridéva стає ridéa
tacévano стає tacéan	ridévano стає ridéan

Наголошений звук «о» з'являється у п'яти позиціях:

1. В кінці складу.
2. Якщо передє одній приголосній в цьому ж самому складі.
3. Якщо передє подвійній приголосній.
4. Якщо передє голосній.
5. Як стоїть в кінці слова.

Приклади відкритого звуку «о».

Якщо наголошений склад *ante-penultima* містить «о», а також коли перед «о» стоїть літера «і» або «u» — цей звук є відкритим:

po-ve-ro, no-bi-le, o-pe-ra, lo-gi-co
pio-ve, chio-ma, fio-co, vio-le.

Завжди відкритий звук «о», коли є наголошеним у кінці слова:
an-drò, par-le-rò, can-tò, a-vrò.

Також цей звук зазвичай є відкритим (іноді закритим), коли після нього слідує літера «s» та ще одна приголосна:

bo-sco, co-sta, mo-stro, po-sto, no-stro.

Звук «о» є відкритим у іменниках, що закінчуються суфіксом *-òro*, *-òri*, *-òra*:
-òri та дієсловах що мають закінчення *-òro*, *-òri*, *-òra*:

ò-ro, im-pè-ro, te-sò-ro, in-dò-ra, a-dò-ri,

Виключення — lò-ro

Зазвичай «о» є відкритим, коли після нього стоїть приголосна та сполучення io, ia, ua, ie:

stò-ria, glò-ria, prò-prio, vi-tò-ria

peò-nia, ò-zio, me-mò-ria, An-tò-nio.

Завжди відкритий, коли передує кладу gli:

fò-glio, vò-glio, or-gò-glio, im-brò-glio

Звук «о» є відкритим, коли передує літері «s» та одній або кільком приголосним:

bòs-co, ò-spi-te, òs-so, tò-sto

Виключення: mò-stro, fò-sco, pò-sto, lò-sco

Приклади закритого звуку «о».

Завжди закритий в іменниках з закінченням -one та у формі множини -oni, навіть якщо перед ним стоїть «i»:

can-nò-ne, na-ziò-ne, sta-ziò-ni, re-li-giò-ni.

Завжди закритий у прикметниках із закінченням -òso, -osa, -ose:

a-mo-ro-so, do-lo-ro-sa, vo-lu-tuo-so.

Завжди закритий у словах із закінченням -ore та -ori (множина), окрім випадків коли перед ним стоїть «u»:

amore, dottore, fiori.

В кінці складу, як правило, наголошений звук «о» є закритим:

so-no, do-no, cro-ce, a-mò-re, go-la.

Коли передує приголосній у тому ж самому наголошеному складі — як правило є відкритим:

sòl-di, pòr-ta, ri-sòl-ve-re, sòr-te,

але якщо після нього зустрічається l + c, f, g, m, p, t — зазвичай є закритим:

Dòl-ce, gòl-fo, còl-pa, vòl-to, a-scòl-ta-no.

Завжди є закритим, якщо передує сполученням mb, mm, mp:

òm-bra, sòm-mo, piòm-ba, ròm-pe-re.

Також «о» є закритим, якщо після нього слідує літера «n»:

Sòn, còn-te, ròn-di-ne, pòn-te.

Це правило не діє, коли в наголошеному складі після «о» стоїть подвійна «n». В таких випадках «о» може бути як закритим так і відкритим:

dònna, nònna, sònno, tònno

Звук «о» є відкритим, коли передує літері «s» та одній або кільком приголосним:

bòs-co, ò-spi-te, òs-so, tò-sto.

Виключення: **mo**-stro, **fo**-sco, **po**-sto, **lo**-sco.

Апокопація або усічення (troncamento) — це процес опущення останньої голосної в слові. Більшість слів в італійській мові закінчуються голосною і це стосується дієслів, іменників, прикметників та прислівників. Тільки кілька прийменників, артиклів та негативна частка «non» закінчуються приголосними.

Усічення не змінює вимову слова, яке підпало під скорочення. Якщо в нескороченому вигляді «o» було закритим, в скороченому варіанті теж буде закритим:

cuore стає cor

an-co-ra стає ancor

mag-gio-re стає maggior

Дифтонги та як правильно їх співати

Основні дифтонги в італійській мові:

ai : **mai, sai, vai**

au : **auran, pausa, Lauretta**

ei : **lei, bei, sei**

oi : **poi, vuoi, suoi**

ui : **cui, fui, lui**

ae : **paesano**

ao : **Paolo, ciao**

eu : **Euridice**

Під час співу цих дифтонгів треба зробити першу голосну дещо довшою для того, щоб дифтонг не здавався розділеним. Рекомендовано такі дифтонги виконувати у співвідношенні голосних по довжині 3:1. Якщо дифтонг припадає на одну ритмічну одиницю — він може бути виконаний кількома способами:

- як справжній дифтонг, коли перша голосна продовжується якнайдовше, а друга розглядається як перехідна і з'являється безпосередньо перед наступним складом;

- якщо довжини невеликі рекомендується голосні розділити на дві однакових ритмічних одиниці. У випадку коли дифтонг припадає на великі довжини дозволяється різна довжина голосних, але такі випадки треба розглядати індивідуально і розподілення мусить відповідати музичним ідеям та стилістиці твору.

Іноді композитор у своєму творі може розділити дифтонг на дві ритмічні одиниці. В такому випадку дифтонг треба виконувати згідно вказівкам автора.

Елізія — це явище в італійській мові, коли слова зв'язуються. В таких випадках дві або більше голосних припадають на одну ноту. Поділ довжини голосних може різнитися у різних виконавців, але є п'ять основних правил, якими рекомендується керуватись:

1. Наголошена голосна повинна бути довшою аніж ненаголошена.

2. Коли розглядаються голосні, які не є наголошеними — голосна більш важливого слова буде довшою. До прикладу якщо вибір між голосною дієслова і голосною артиклю — перша голосна буде довшою, адже є важливішою.

3. Коли виникають сумніви щодо довжини голосних — можна довжину ноти розділити на рівні частини для кожної голосної.

4. Ніколи не зупиняйте гортань між голосними.

5. Голосні не повторюються:

Mi grida **ad** ogni **istante** — «мі-грі-да-до-ні-стан-те» (він щохвилини кричить на мене).

Подвійні приголосні

Особливу увагу треба приділити подвійним або так званим «приголосним із зупинкою» — bb, cc, dd, gg, pp, tt, zz. На відміну від німецької та французької мови, в італійській мові важливо надзвичайно підкреслено вимовляти ці подвійні приголосні з маленькою «зупинкою» між ними.

Подвійні приголосні ff, ll, mm, nn, rr, ss, vv вимовляються без зупинки. Під час співу у цих подвійних приголосних звуковисотність залишається незмінною, окрім подвійних ss та ff, які не є звучними, так як є фрикативними.

Подвійні приголосні не можна ігнорувати чи скорочувати, так як це може змінити значення слова, яке ви вимовляєте, адже в італійській мові досить багато слів, які відрізняються лише подвоєнням півголосної:

carro (візок) — caro (дорогий),

atto (зроблено) — fato (доля),

mamma (мати) — m'ama (мене любить),

ecco (тут) — есо (відлуння),

faccie (обличчя множ.) — face (смолоскип),

notte (ніч) — note (нотатка)

vanno (вони йдуть) — vano (даремно),

ville (вілли) — vile (боягузливий),

anno (рік) — ano (анус).

Коли в групі слів односкладне слово стоїть перед словом, що починається з приголосної, ця приголосна може бути подовжена так, ніби вона є подвоєна. Прикладом можуть слугувати часто вживані сполучення слів «chi sa» (хто знає), що вимовляють «chi ssa», або «riu sao» (більш дорогий/дорожчий), який слід вимовляти «riu ccsao». Але такі «подвоєння» не застосовуються після артиклів, особистих займенників та прийменника «di». Це правило стосується не всіх регіонів Італії і в вокальній практиці використовується тільки для підкреслення емоційного стану, або для фраз, що виконуються parlando (говіркою) або quasi parlando (ніби говіркою).

§ 2. Типові помилки у вимові, притаманні україномовним студентам

Очевидним є той факт, що кожна мова має свої особливості і систему фонетики та вимови. До прикладу, в деяких мовах існують звуки, які надзвичайно важко вимовити європейцю. Ще важче іноді розрізнити певні слова і звуки в таких мовах, як корейська чи китайська, де звуки є дещо нечіткими. Ми звикли орієнтуватись на чіткі звуки, що притаманні українській та основним європейським мовам, серед яких можна виділити німецьку та італійську, де вимова є дуже близька і досить чітка.

Виходячи з вище наведених фактів, можна сказати що і проблеми при вимові у представників різних національностей — різні. Якщо в коло уваги взяти саме латинську та італійську мову, яким ми приділили найбільшу увагу в представленому дослідженні, то можна вирізнити типові помилки, які з нашого досвіду часто допускають студенти та молоді виконавці:

1. Особливу увагу необхідно приділити літері та звуку «р» в латинській та італійській мові. Так як більшість студентів вивчали в навчальних закладах англійську мову, в якій звук «р» буває дещо «нівельований» та «пом'якшений», спостерігається тенденція до вимови цього звука таким чином в інших мовах, де цього робити не треба. Саме такою є латинська та італійська мови. Звук «р» мусить бути чітким, а язик при цьому мусить «коливатись», як то відбувається при вимові українського слова «робота». В жодному разі не можна заглиблювати та нівелювати звук «р».

2. Здавалось б що звук «а» не складає жодної проблеми для україномовних виконавців, та все ж іноді виникають проблеми, які

стосуються вимови саме цього звука. Часто його вимовляють недостатньо яскраво і відкрито. «Заглиблення» цієї літери не відповідає правилам фонетики латини та італійської мови.

3. Звук «о» виконавці теж часто плутають із його вимовою в англійській мові, і наприклад, в італійському слові «по» останній звук досить часто вимовляють як «оу», що є абсолютно неприйнятним у мовах, розглянутих у нашій статті.

4. В латинській мові дифтонг AU часто вимовляють недостатньо витримуючи звук «а» перед тим як перейти до звуку «у».

5. В певних випадках латинської мови сполучення «ті» перед голосною вимовляють як «ті» замість «ці».

6. В італійській мові для того, щоб вимова була максимально природною і наближено до носія мови, літери «t» і «d» треба вимовляти, використовуючи альвеолярну зону замість вимови «на зубах». Таке звучання робить ці приголосні менш різкими.

7. Дуже часто виконавці не приділяють достатньої уваги подвійним приголосним. Навіть коли викладач вказує на цей недолік — студент недостатньо подвоює приголосну, що є кричущою помилкою.

8. Дуже важливу особливість італійської мови можна охарактеризувати італійським словом «legato». Голосні повинні перетікати одна в одну, не мусить бути зупинок між словами. Правильна вимова італійської мови допомагає і в співі. На це треба звертати увагу.

Отже питання вимови, правильної артикуляції та чіткої дикції лежать в різних площинах. Важливо, щоб студент вслуховувався в специфіку «звучання мови», фонетичні нюанси. На перших етапах різниця закритих і відкритих голосних, злиття голосних, чи подвоєння приголосних може бути мало помітною при поверховій увазі. Носію ж мови, ці нюанси є не тільки рельєфними але і вкрай важливими щодо змістовного сприйняття. Недбала вимова дратує і часто унеможлиблює розуміння змісту сказаного або заспіваного тексту. Тому варто налаштувати себе саме на загострене сприйняття деталей вимови. Велике значення також має робота з артикуляційним апаратом, що повинен бути вільним і гнучким. Ряд приголосних і голосних вимовляється з використанням дещо іншої роботи артикуляторів ніж в нашій мові. Треба розуміти необхідність відпрацювання нових відчуттів у вимові і слідкувати за послідовністю їх застосування.

Ще одним важливим питанням співу іншомовних текстів є чітке розуміння змісту кожного слова. Здавалося б цей факт не має прямого відношення до якості вимови слів, але саме розуміння змі-

сту слова «зафарбовує» його певним емоційним відтінком, дозволяє усвідомлено підкреслити ключові слова в реченні. Ці моменти дуже сильно впливають на чіткість та змістовне наповнення тексту, що вимовляється або співається. Тому кожному співакові важливо не тільки розуміти правильну вимову кожного слова, враховуючи фонетичні властивості мови, але і знати переклад, розуміючи місце цього слова в реченні.

Отже, робота з іншомовними текстами вимагає прискіпливої уваги та терпіння, бажання розібратися в деталях звучання кожного слова і особливостях фонетики мови в цілому. Музикантам, як правило допомагає музичний слух, що професійно спрямований на виявлення нюансів звуків. Знання граматики допомагає правильно його спрямовувати і знаходити ті елементи, які слід більш детально опрацювати. Існує чимало прикладів всесвітньо відомих співаків, які говорять з певним акцентом на іноземній мові, але співають на ній, так само як носії цієї мови. Цей факт говорить про професійне і вкрай відповідальне відношення цих людей до свого фаху, їх працелюбність та цілеспрямованість. Тобто при бажанні і чітко поставлених завданнях, можна досягти вражаючих успіхів і навіть в професійній сфері вийти за межі своїх «побутових» можливостей.

Взаємозв'язок слова та звуку є енергетичним сплавом, який поєднує змістовний та емоційний компонент в контексті національної культури, що сформувала ту чи іншу мову. Тому проникнення в деталі фонетики, допомагає нам до певної міри відчутти національне світосприйняття, що безумовно відображалось в творчості композитора теж. Отже якість вимови іншомовних текстів в співі демонструє не тільки професійний рівень співака з технічної точки зору, але і характеризує глибину його проникнення в художній образ та рівень культурної інтеграції.

Висновки

Як ми можемо з вами побачити — процес оволодіння мовою є надзвичайно синкретичним. Він вбирає у себе велику кількість знань, що лежать в площині фонетики, артикуляції, лексики та інших мовознавчих наук, а також вимагає надзвичайно систематизованої та послідовної праці. Знання, які дозволяють глибше зануритись у царину мови, охоплюють майже усі сфери культурної та побутової діяльності людини. В свою чергу музичне мистецтво різних жанрів,

а особливо оперних, кантатно-ораторіальних і загалом — вокально-хорових, є також глибоко синкретичним — поєднуючи слово, музику, дію і багато інших процесів, які не лежать на поверхні. Для того щоб їх усвідомити — треба зануритись в деталі кожної складової. Мова є особливо важливою і своєрідною частиною синтезу музики і співу. Шляхи її розвитку тісно пов'язані з культурою загалом і національними традиціями.

Питання мови в музичному мистецтві формувалися дещо своєрідним шляхом під впливом музичної інтонації, що до певної міри виростала з мовних інтонаційних обертів. Протягом століть склалися різні традиції виконавства та формування звуків в контексті саме процесу вокалізації. І це абсолютно нормально, адже фізично процес співу дійсно відрізняється від процесу мовлення. Так, до прикладу, під час виконання творів французькою мовою ми можемо виявити цікаві факти, зокрема застосування окремої ритмічної одиниці на останній склад або літеру, які, за правилами орфоєпії, не вимовляються у французькій мові під час розмови. Але при вокальному виконанні такий склад ми мусимо озвучувати, інакше ми порушимо нотний текст композитора, який відштовхувався від логіки музичної інтонації, поєднуючи мелодію із літературним словом. Також є певні правила, що сформувалися у вокально-хорових жанрах стосовно поєднання голосних та елізії у італійській мові, які наведені у нашій публікації. Отже, в такому випадку навіть носій мови може не знати правил вимови такого тексту в співі. Як правило, при відомих оперних театрах існує коуч (coach — персональний тренер). Ця людина займається виключно вимовою текстів з врахуванням вокальних особливостей. Часто такий професіонал працює навіть з носіями мови, шліфуючи дикційну чіткість і правильність вимови. Отже вимова в співі дещо відрізняється від правил вимови під час мовної комунікації, а тому заслуговує уваги науковців, що є дотичними до музичної та лінгвістичної сфери одночасно. Як приклад можна навести мистецтво перекладу у музичній культурі. Коли перед письменником чи мовознавцем стоїть завдання зробити якісний переклад опери, пісні чи кантати — беруться до уваги мови оригіналу, жанру, вокальної фізіології та техніки. Ідеальним є переклад, що максимально наближений по звучанню до оригіналу, і при цьому досить точно передає зміст. Це дуже важливо, адже композитори вищого ґатунку завжди зважали на технологію та фізіологію співу, консультувалися з кращими представниками вокального

мистецтва. Саме тому надзвичайно актуальним є розширення знань у цій галузі студентів та виконавців, адже лінгвістична грамотність є невід'ємною частиною професіоналізму.

Вважаємо що на теренах української науки пов'язаної із виконавським мистецтвом вокально-хорових жанрів має зрости інтенсивність досліджень не тільки щодо до співу іноземними мовами, але й українською. Адже виразне і змістовне донесення слова має, як технічні так і художні аспекти, на які ми можемо не звертати увагу, використовуючи мову лише як засіб комунікації. У виконавському сценічному мистецтві дикція професійного співака включає в себе роботу артикуляційного апарату, чітке донесення змістовної сторони тексту, емоційне занурення в художньо-образну сферу і багато інших компонентів, кожен з яких вимагає розуміння поставлених завдань і поглибленої аналітичної роботи.

Література

1. Бусел В. А. Італійсько-український, українсько-італійський словник. Київ : Перун, 2017. 560 с.
2. Гунька П. В. Довідник з німецької мови для україномовних співаків. Івано-Франківськ ; Львів ; Тернопіль, 2019. 51 с.
3. Латинсько-український словотвірний словник. Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2010. 880 с.
4. Чернова І. В., Горман О. П. Зарубіжна музика: історія, стилі, напрями : навч. посіб. Львів : НАСВ, 2016. 246 с.
5. Чоботар О. В., Серебрякова Н. О. Граматика сучасної німецької мови. Донецьк : БАО, 2007. 432 с.
6. Юцевич Ю. Є. Музика : словник-довідник. Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2003. 352 с.
7. Adams D. A Handbook of Diction for Singers. Italian, German, French. Oxford : Oxford University Press, 1999. 180 p.
8. Gildersleeve B. L., Lodge G. Gildersleeve's Latin Grammar. New York : Dover Publications, 2013. 958 p.
9. Grubb T. Singing in French : a manual of French diction and French vocal repertoire. New York : Shimmer Books, 1979. 232 p.
10. Heins R. S. Singer's Manual of Latin Diction and Phonetics. New York : Schirmer Books, 1975. 86 p.
11. LaBouff K. Singing and Communicating in English. Oxford : Oxford University Press, Inc, 2008. 326 p.

12. Leigh S. A. Testing an Approach to Teaching Italian Lyric Diction to Opera Singers: An Action Research Study : A thesis submitted ... for the degree of Master of Arts / Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. Toronto, 2016. 167 p.

13. Montgomery C. German lyric diction workbook. Nashville : S.T.M. Publishers, TN, 2011. 282 p.

14. Montgomery C. Italian Lyric Diction Workbook. 3rd ed. Nashville : S. T. M. Publishers, TN, 2011. 210 p.

15. Moriarty J. Diction. Italian, Latin, French, German ... the Sounds and 81 Exercises for Singing Them. Boston, Massachusetts : ECS Publishing, 2008. 257 p.

16. Nair A. The Tongue as a Gateway to Voice, Resonance, Style, and Intelligibility. San Diego : Plural Publishing. 2021. 278 p.

17. Singing Early Music: the Pronunciation of European Languages in the Late Middle Ages and Renaissance / eds.: T. J. McGee, A. G. Riggs, D. N. Klausner. Bloomington : Indiana University Press, 2004. 320 p.

18. Stelten L. F. Dictionary of Ecclesiastical Latin. Peabody, Massachusetts : Hendrickson Publishers, 1995. 330 p.

19. Thurwagner's Phonetically Annotated Songs in Foreign Languages / Annotated Under the Supervision of C. Thurwagner. Boston, Massachusetts, 1911. 186 p.

20. Wall J. International Phonetic Alphabet for Singers : A Manual for English and Foreign Language Diction. Dallas, Texas : Pst, 1989. 226 p.

2.4. РОЗВИТОК НАВИКІВ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО МАЙБУТНІХ ДИРИГЕНТІВ ТА АРТИСТІВ ХОРУ В КОНТЕКСТІ НАБУТТЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

Анна Поліщук

Вступ

Курс спеціалізованого фортепіано є важливою складовою комплексу дисциплін, що мають вивчатись студентами диригентсько-хорового та вокального відділів ЗВО. Він призначений для ознайомлення студентів з музичним матеріалом не тільки з фаху, а й для поглиблення уявлень про різні типи фактури, опанування різноманітних композиторських технік, особливостей різних національних шкіл та стилів сучасної академічної й неакадемічної музики. Всі ці чинники значно розширюють музичний світогляд здобувача освіти і формують його смаки. Також заняття з фортепіано допомагають становленню вміння працювати й виховують моральні якості, волю й характер у студента. Виховна робота має бути непомітною. Викладачу спеціалізованого фортепіано доводиться стикатися з різними роду проблемами. Склад групи диригентсько-хорового та вокального відділів часто є неоднорідним: зустрічаються учні з різним рівнем володіння гри на фортепіано. В такому випадку слід враховувати цей фактор і корегувати траєкторію освітнього процесу, оскільки заняття зі спеціалізованого фортепіано є індивідуальними. Майстерність викладача в великій мірі визначається його вмінням знайти індивідуальний підхід до кожного учня. Для цього необхідно виявити сильні й слабкі сторони учня й розвивати його, поступово підвищувати його виконавський рівень. Основою є систематичні заняття й вибір відповідного рівню підготовки учня репертуару. Викладачу спочатку необхідно виявити у студента зацікавленість, виявити тяжіння до певних стилів, жанрів чи творчості конкретного композитора. Потім необхідно підтримувати зацікавленість учня до появи перших успіхів, які будуть стимулювати його грати більш складну програму. Отже, потрібно ретельно дослідити основні проблемні моменти, що можуть виникати на шляху вивчення дисципліни «Спеціалізоване фортепіано».

§ 1. Розвиток музичних здібностей, необхідних для гри на фортепіано

Одним з найважливіших завдань навчального курсу є виховання самостійного творчого підходу для щоденних занять на фортепіано. Розвиток навиків самостійної роботи буде успішним в тому випадку, якщо учень розуміє, яку художню мету переслідує викладач за допомогою своїх порад щодо аплікатури, динамічного плану, відтінків звуків. Успіху самостійної роботи в великій мірі сприяє самоконтроль. Викладачу слід поступово привчати учня не тільки слухати своє виконання, а й контролювати себе в процесі роботи там, де швидше за все можуть виникати помилки у виконанні. Треба ознайомити учня з найбільш типовими помилками. На це слід звернути увагу ще під час розбору музичного твору. Таким же чином слід привчати учня до самоконтролю над голосоведенням — досягати плавності розвитку протяжного фону, фігурації або акордів, рельєфного відтворення голосів. Також важливо, щоб учень знав, які помилки та недоліки частіше за все зустрічаються у нього самого. Для виховання самостійності необхідно, щоб студент час від часу сам обирав, вивчав та виконував невеликі твори. Це можуть бути транскрипції популярних пісень, танців або перекладення хорових партитур для фортепіано. Вивчені таким чином твори можна виконувати на семінарах, практичних заняттях та інших факультетських заходах. Розвиток індивідуально-спрямованого самоконтролю студента має бути основним завданням для викладача.

Разом з вихованням світогляду, естетичних смаків і низки особистих якостей учня, викладачу слід приділити увагу розвитку його музичних здібностей. Навчання гри на фортепіано потребує цілого комплексу різних якостей. Дуже важливо мислити художніми образами, використовувати творчу фантазію в цій області. Але незважаючи на вроджені здібності психологи вважають, що можливо розвинути усі музичні задатки. Починати роботу над твором слід з мелодії. Одним із засобів кращого ведення мелодії є спів під час її вивчення. Співати потрібно з тими штрихами й динамічними відтінками, використовуючи оригінальне фразування, як зазначено в нотах композитором. Ця вправа є корисною для студентів диригентсько-хорового та вокального факультетів. Під час вивчення поліфонічних творів важливо проспівувати кожний голос для кращого усвідомлення розгортання теми твору. Також для розвитку музикальності учня слід

виховувати його на яскравому художньому матеріалі, пояснювати й розкривати зміст виконуваного твору, стимулювати слухати якомога більше музики у якісному виконанні. Музичний слух — складне поняття, що включає в себе ряд компонентів, найважливіші з яких — звуковисотний, ладовий (мелодичний і гармонічний), тембровий і динамічний. Кожний з них має велике значення для навчання гри на фортепіано. «На сьогодні є аксіомою, що основу музичного слуху складають ладове відчуття (здатність емоційно переживати і сприймати ладові якості звуку) і ладові музично-слухові уявлення (здатність уявляти і відтворювати ладові якості звуку)» [1, с. 35]. Як відомо, існують абсолютний і відносний музичний слух. Для занять з фортепіано не обов'язково мати абсолютний слух, але важливо, щоб у музиканта був хороший відносний слух, який дає можливість розрізняти звуки за висотою, що були взяті одночасно або послідовно. Також дуже важливим є розвинутий внутрішній слух, який дозволяє вільно оперувати своїми звуковими уявленнями. Гра на фортепіано являє собою складний процес звукової та ритмічної комбінації, тож здатність внутрішнього слухання під час виконання має велике значення. Слух розвивається під час щоденних занять з фортепіано. Викладачу слід звертати увагу на те, щоб вся робота за інструментом відбувалась з постійним слуховим контролем. Студенту необхідно постійно думати про якість звуку й намагатись в процесі гри його вдосконалювати. Для розвитку слуху потрібно привчати студента слухати тканину твору диференційовано, відрізняти голоси, мелодичні й гармонічні звороти тощо. Також дуже корисно слідкувати за виконуваною музикою по нотах. Такий тип занять слід починати якомога раніше. Можна студенту запропонувати виконати творче завдання: знайти кілька інтерпретаційних версій одного й того ж твору, прослухати з нотами й порівняти виконання. Потім обрати більш наближене до авторського задуму й зрозуміле для себе і використовувати для створення власної інтерпретації. Оскільки, як зазначає В. Москаленко: «Нотним записом фіксується лише деяке "русло", берегами якої спрямована і водночас обмежена течія музичної думки. Духовна і тілесно-рухова енергетика, емоційне наповнення музичної думки, її звукова конкретика і, значною мірою, естетичні властивості — усе це відтворюється музикантом-виконавцем кожного разу заново» [2, с. 6]. Саме прослуховування репертуарного твору з нотами допомагає спрямувати творчу думку виконавця й водночас співвідносити її з авторським текстом твору.

Для розвитку мелодичного слуху потрібно систематично працювати над співом мелодій різної довжини — від коротких фраз до мелодичних контурів всього твору. Для розвитку тембрового слуху потрібно слухати оркестр і бажано приймати участь в різних проєктах, виконуючи хорові або вокальні партії з оркестром. В процесі роботи над твором важливо щоб викладач більше застосовував яскраві порівняння, для імітування оркестрового звучання із застосуванням різних регістрів фортепіано. Якщо учень опанує цей прийом, такі уявлення роблять його виконання більш яскравим. Розвиток внутрішнього слуху також стимулюють наступні форми роботи: транспозиція по пам'яті знайомих творів, гра по слуху відомих мелодій, а також створення музики й імпровізування (не тільки за роялем, а й без нього — за допомогою голосу). Важливо, щоб викладач привчив учня використовувати під час вивчення музичних творів прийоми роботи, що стимулюють внутрішній слух. Такими є: внутрішнє «програвання» перед виконанням перших тактів твору; виконання акомпанементу одночасно з мелодією, що уявляється внутрішнім слухом і навпаки — розучування твору по нотах без фортепіано, а також без нот і без інструменту.

Разом зі слухом, важливо розвивати відчуття метроритму. Ритм є одним з найважливіших елементів музичної мови. Г. Смаглій вказує на домінантне значення ритму в музиці. «Ритм — одне з першоджерел музики. Це організація у часі звуків та пауз на основі взаємодії їх тривалостей у певних темпових рамках» [7, с. 126]. Він має велике значення в творах моторного характеру, де створює не тільки музичний образ, а й часто виконує роль формотворення. Але й у кантиленних творах ритм є важливим елементом, оскільки часто в повільних ліричних творах можна знайти доволі складні ритмічні мотиви, що включають в себе квінтолі, септолі, поліритмію та поліметрію, опануванню яких потрібно приділити більше уваги. Особливо складною в цьому відношенні є творчість композиторів-романтиків, зокрема Ф. Шопена та Ф. Ліста. Ритм тісно пов'язаний з метром. Механічність виконання походить від рівномірного чергування сильних часток метру. Виховання художнього виконавського ритму є однією із задач викладача. Студента слід вчити виконувати твір не «по тактах» а «по фразам» щоб запобігти механічному виконанню.

Велике значення для музиканта має музична пам'ять. Учень з гарною пам'яттю має певні переваги. Він набагато швидше вивчає твори і накопичує технічні прийоми та музичні враження, що надає йому

можливість більше приділяти уваги створенню музичного образу під час виконання. Музична пам'ять — це комплексне поняття, що включає слухову, рухову, логічну, зорову та інші різновиди. Викладач має вивчати особливості пам'яті учня, створити умови для її успішного розвитку. Важливо, щоб у музиканта були розвинені хоча б 3 види пам'яті: слухова, що є основою для успішної в будь-якій області музичного мистецтва, логічна — яка пов'язана з розумінням змісту музичного твору, закономірностей розвитку думки композитору, та рухова, що є важливою для виконавця-інструменталіста. Частими є випадки, коли один з видів пам'яті є домінуючим і він гальмує розвиток інших. Таке можна спостерігати, коли активно використовується рухова і слухова пам'ять, а логічна відходить на другий план. В таких випадках нерідко бувають моменти, коли твір забувається від хвилювання під час підсумкового виконання. Учень зупиняється в середині твору і не може продовжити грати далі, оскільки логічна пам'ять для вивчення композиції не застосовувалась. Таким чином викладачу слід вимагати від студента вивчати програму настільки, щоб можна було виконати кожний твір з будь-якого місця, проспівати його мелодичні контури. Якщо твір був вивчений переважно за допомогою рухової пам'яті, таке завдання не може бути виконаним. Для викладача важливим є виховання впевненості в тому, що твір, вивчений за допомогою логіки, слуху й «пальців» забути дуже важко. Чим більше студент зможе заглибитись в музичний твір — в логіку мелодичного, ладогармонічного і поліфонічного розвитку до всіх найдрібніших деталей тексту — тим краще він запам'ятає його. Також корисним є вивчення напам'ять окремих елементів музичної тканини — голосів поліфонічного твору, партії супроводу в деяких творах з гомофонно-гармонічною фактурою. Існує нерозривний зв'язок між якістю слухання музики і ступенем її знання. Вивчення фрагментів та окремих елементів твору сприяє кращому його розумінню. Існують довільне та мимовільне запам'ятовування. Мимовільне найбільш сильним є в дитинстві і потім поступово згасає. Довільне запам'ятовування має відбуватись на основі діяльності різних видів пам'яті. Одним з важливих факторів є точне відтворення тексту з усіма вказівками під час гри напам'ять. Розвиток творчих навичок також є однією з важливих для студента, що опановує гру на фортепіано. Розвинення творчих навичок робить учня більш підготовленим до практичної діяльності. Викладачу на диригентсько-хоровому й вокальному відділах в першу чергу слід звертати увагу на імпровізування та створення

фортепіанного супроводу до мелодій. Імпровізація в наш час є дуже актуальним і корисним вмінням. Т. Пістунова влучно відмічає: «Музична імпровізація забезпечує набуття умінь осмисленої вільної інтерпретації музичних творів різних епох, стилів та жанрів, емоційного комфорту під час концертного виконання» [4, с. 88]. Також важливо навчити студента підбирати на слух прості мелодії популярних пісень, грати супровід в 2–3 різних стильових напрямках поп-музики. Особливо це буде корисно для вокалістів. Творчу роботу учнів слід коректно спрямовувати. Спочатку учням можна давати прості завдання — продовжити мелодію за її початковими фразами, реченнями. Потім — гармонізація таких мелодій, створення фактури супроводу, бажано 2 варіанти в різних стилях. Пізніше, коли учень опанує такий тип компонування, можна створювати невеликі періоди. Корисним є створення періодів в різних стилях — віденський класицизм, романтизм, або імітуючи авторський стиль конкретного композитора — Вагнера, Шопена, Сильвестрова та інших, чий творчий почерк є яскраво індивідуальним та впізнаваним. Але на усіх етапах творчих вправ важливо виховувати самоконтроль. Як зазначає В. Подвала «Навчіться пояснювати, чому ви зіграли (або написали) так, а не інакше, і що вийде, якщо зробити по-іншому? Завжди спробуйте скласти різні варіанти і вибирайте найкращий з них» [5, с. 4]. Всі зазначені форми роботи допоможуть виявити й розвинути творчі здібності учня, які в подальшому допоможуть розкривати найбільш повно образність репертуару з фортепіано.

Заняття з фортепіано мають бути побудованими відповідно складеного викладачем індивідуального плану. Складання індивідуального плану — відповідальний етап педагогічної роботи. В ньому вагома частка — це правильно підібраний репертуар. Вдалий підбір репертуару сприяє швидким успіхам учня. Під час вибору репертуару слід зупинитися на тих творах, що допоможуть розвинути найкращі якості студента. Слід обирати репертуар, враховуючи музичні смаки учня, ступінь його підготовки та здібності. Зазвичай, зацікавлені учні з яскраво вираженими смаками часто мають намір зіграти певні твори. Учні із середніми здібностями викладачу слід допомогти сформуванню свого відношення до музики, в результаті якого з'явиться тягіння до певних творів. Для цього важливо створити умови для того, щоб учень почав прослуховувати багато музики і отримав широкі можливості для вибору творів. Таке захоплення пробуджує більш живе відношення до занять музикою й роботі над обраним твором,

а ще сприяє розвитку індивідуальності. Заохочення самостійності учня в цій галузі пробуджує живе ставлення до занять музикою та роботи над обраним твором. Крім того, воно сприяє розвитку індивідуальності. Обираючи репертуар, слід систематично розширювати кругозір, але при цьому не можна перевищувати труднощі. Викладач має ознайомлювати студента з важливішими стилями, жанрами, формами, творчістю найбільш значущих композиторів. Студента потрібно долучати до засобів виразності сучасної музичної мови. Серед таких засобів є: сучасні композиторські техніки, нетрадиційні методи нотації, літерно-цифрові позначення акордів в джазі, рок і поп-музиці. Під час вибору п'єс, необхідно звернути увагу на те, щоб деякі з них були кантиленного типу, й під час їх виконання потрібно було користуватись педалізацією. Важливо обирати етюди, де використовуються основні види фактури. Поліфонічні твори до програми краще обирати різножанрові: це можуть бути інвенції, частини Французьких сюїт Й. С. Баха або поліфонічні твори ХХ–ХХІ століття. Серед сонат, сонатин або концертів, краще обирати одну з частин. Після того, як буде повністю обрана програма, слід співставити її з минулорічною: вона не може бути тотожною. Реалізація плану виховання й навчання студенту протікає в значній мірі під час практичних занять. Кожний урок може бути розглянутий як одна з ланок загального ланцюга навчального процесу. Урок з фортепіано має включати різні форми роботи: гра гам і різних вправ (арпеджіо, акордів), перевірка домашнього завдання, робота над виконанням творів в класі і додаткові завдання — читання з листа, підбирання відомих мелодій, створення супроводу до мелодій. Робота над творами в класі — це не тільки прослуховування їх і висловлювання зауважень з приводу їх виконання. Важливо, щоб учень у присутності викладача знайшов необхідну звучність, домігся кращого втілення форми, гарної педалізації та ін. В процесі такої роботи поступово конкретизується авторський задум в цілому і з'являються окремі деталі, які до цього часу не були почуті й виділені більш рельєфно. Таким чином виникає можливість практично навчити студента основним принципам роботи над твором й подоланню різних складностей. Разом з вивченням творів з програми на кожному уроці необхідно займатись читанням з листа. Для цього необхідно обирати доступні та яскраві п'єси, що будуть цікавими для учня.

Форми проведення уроку є доволі різноманітними. Викладач часто сам обирає методи роботи з учнями в залежності від своїх смаків,

методичних принципів, виходячи з індивідуальних особливостей учня. Але незважаючи на можливість варіювання форм роботи, існують загальні принципи побудови й проведення уроку. Першим постає питання послідовності роботи над навчальним матеріалом. Найбільш логічно притримуватись якогось порядку: на початку уроку грати вправи, потім працювати над тим твором, якому треба приділити більше уваги. Читанню нот з листа краще приділити увагу в середині уроку, а творчим завданнями — в кінці. Перевірка домашнього завдання має бути побудована наступним чином. Викладач має прослухати все, що підготував студент до кінця. Педагог таким способом налаштовує учня на необхідність зіграти все без зупинок, завдяки чому він концентрує всі сили і виховує виконавські якості. Слухаючи студента важливо запам'ятати всі особливості його гри, вказати на всі недоліки й переваги. Спочатку треба звернути увагу учня на найголовніше — загальний характер виконання, важливі деталі, серйозні помилки. На уроці використовують методи, що допомагають учню зрозуміти характер музики й досягти необхідних результатів. Частіше за все це програвання викладачем твору повністю або його фрагменту з вербальними поясненнями. Програвання твору є важливим тому, що зміст будь-якого твору не можна передати іншим способом. Також під час програвання можна краще спостерігати за постановкою рук, педалізацією, координацією, що не завжди можна спостерігати в результаті перегляду відеозапису. Переваги цього методу ще й в тому, що можна складний фрагмент твору показово виконати в повільному темпі для кращого розуміння. Також слід зазначити, що яскраве інтерпретування твору педагогом може надихнути учня на створення своєї оригінальної версії. Виконувати повністю твір викладачу перед студентом краще на самому початку — для ознайомлення з ним, або в кінці — щоб краще опанувати образ і форму. Програвання фрагментів твору має значення в процесі навчання на середньому етапі. Якщо учень має достатній досвід, треба давати можливість студенту самостійно ознайомитись з твором, щоб розвивати його ініціативу. Другим шляхом розкриття змісту твору є вербальні пояснення. Викладач має розповідати про музичний твір образно, поетично, щоб захопити студента. Також корисно залучати учня до створення яскравих вербальних образів, порівнянь. Якщо педагог розуміє, що учень не відчуває музику, яку виконує на фортепіано і вона звучить невиразно, доречно надихнути його на створення своєрідної «програми», а потім разом з ним

конкретизувати її, залучаючи художню фантазію. Під час такої взаємодії часто вдається швидко зацікавити студента і досягти потрібної художньої виразності у його виконанні. З учнями, що мають високий рівень підготовки можна використовувати образні порівняння, що стосуються характеру звуку, різних деталей або концепції цілого твору. Під час роботи зі студентами важливо обговорювати питання стилю композитора. Авторський стиль спирається на історичний, національний та стиль композиторської школи, як зазначає В. Москаленко «У музичній практиці склалося поняття, обсяг якого є сумірним з масштабом значної творчої особистості. Це — поняття індивідуального музичного стилю» [2, с. 115]. Розкриваючи під час роботи над яким-небудь твором найбільш суттєві риси творчості композитора, викладач допомагає учню в майбутньому вирішувати завдання в інших творах того ж автора. При цьому слід пам'ятати, чим значнішим є твір, тим він є більш індивідуальним. Разом з виконанням і вербальними поясненнями викладач може застосувати прийом «диригування» з підспівуванням. Цей метод може впливати на учня під час виконання програми. Використання зазначених методів та їх органічне поєднання в процесі роботи створює передумови для успішного рішення багатьох виконавських задач. Викладачу треба бути впевненим, що учень чітко собі уявляє обсяг матеріалу, який необхідно вивчити й характер роботи з ним. Кожна з форм роботи має бути оцінена педагогом, а отримані накопичувальні бали будуть додаватись до загальної оцінки з практичних занять. Успішне проведення уроку залежить від того, наскільки творчо займається викладач. Творчий стан під час педагогічної роботи характеризується ступенем захоплення процесом занять й максимальною концентрацією уваги на ньому. Викладач має викликати інтерес до занять. Під час виникнення такого бажання в кожному випадку педагогічної практики можна знайти щось цікаве і замість монотонного повторення треба спрямувати увагу на виявлення причин помічених недоліків, поставитися до труднощів як до творчих задач. В результаті студент в знайомому вже творі відкриє для себе нові деталі й нові можливості його інтерпретації.

Важливу роль у заняттях фортепіано грає виконання домашніх завдань. Студенту слід дотримуватись регулярних занять з певною послідовністю. Робота за фортепіано потребує великої розумової напруги, тож для неї краще використовувати першу половину дня. Крім відвідування занять й виконання завдань студенту необхідно

відвідувати концерти, переглядати відео, слухати аудіозаписи, працювати з літературою, що надає відомості про композиторів, музичні стилі, жанри й різні композиторські техніки й національні школи. Це призведе до підвищення не тільки виконавського, але й загального культурного рівня учня. Дуже важливим для учня є правильний розподіл часу між різними формами самостійної роботи. Напрацювати такі навички можна в процесі власних щоденних занять з фортепіано. Викладач має керувати такими процесами правильним проведенням уроку й раціональним розподілом часу на ньому надати гідний приклад учню.

Завданням музиканта є глибоке проникнення в суть музичного твору і створення його інтерпретаційної версії. «Необхідність правильно інтерпретувати композиторський задум, яка залишається чи не найважливішою у виконавському процесі, тісно пов'язана зі знанням авторського стилю, специфіки його світобачення» [6, с. 58]. Створення справжнього художнього образу передбачає не тільки слідування авторському тексту, а й емоційність виконання. Важливою рисою виконавця є виявлення найбільш суттєвих рис образності твору. Вони мають бути розкриті інтерпретатором настільки рельєфно з одного боку й природно з іншого в настільки переконливій формі, щоб твір не здавався слухачу штучним й перебільшеним. В. Москаленко вважає, що музикант-інтерпретатор має уявити, ніби він є автором виконуваного твору для досягнення такої мети. І дійсно, для «споріднення» з музикою нема кращого методу, ніж уявити себе творцем певної композиції. В результаті такого споріднення формується справжнє розуміння виконуваної композиції. «Ми визначаємо розуміння як усвідомлене осягнення суттєвих властивостей музичного твору, які роблять його унікальним явищем у системі художньої творчості» [2, с. 74].

Необхідність заглиблюватись в сутність музичного твору має підтримуватись викладачем на протязі всієї роботи над ним. Це сприяє поліпшенню якості виконання й оберігає від звикання до твору і втрачання інтересу до нього. Справжній творчий процес вивчення музичного твору являє собою органічне поєднання інтуїції й логічного осягнення. Занурення в суть твору передбачає вникнення в особливості його мелодії, поліфонії, ладової і гармонічної побудови, форми, фактури й інших засобів музичної виразності. Музика — це мистецтво, що розгортається у часі, тому питання розвитку музичного матеріалу набувають особливого значення. Підтримання

темпоритму є одною з важливіших виконавських задач. Розповсюдженою учнівською помилкою є невміння зрозуміти хід думок автора й передати їх логіку. При виявленні розвитку слід враховувати усі елементи виразності в їх взаємодії і в той же час досягнути відносне значення кожного з них в тому чи іншому розділі твору з тим, щоб привчити учня в першу чергу зосереджувати увагу на самому головному. Паралельно з проникненням в зміст твору і створенням на цій основі виконавського задуму йде процес його реалізації. Втілення художнього образу відбувається в тісному зв'язку з пошуками необхідного для неї звучання. Успішна робота над звуком й іншими компонентами художнього образу можлива лише тоді, коли виконавець розуміє якої мети йому слід досягнути і що йому не вдається. Для цього студенту потрібно знати музичний твір у всіх його деталях і періодично записувати своє виконання на диктофон, щоб мати можливість послухати себе «зі сторони». Після прослуховувань власних записів учню потрібно проаналізувати свої досягнення і помилки. Звертати увагу студента на це треба шляхом відповіді на низку питань, причому слід конкретизувати не тільки невдачу, а й виявити її причину. Краще за все вчити твір поступово, поділивши його на розділи. Останній етап роботи над твором полягає в «складанні» окремих побудов в єдине ціле й оволодіння формою й змістом. Виконання цих задач потребує програвання всього твору в необхідному, справжньому темпі від початку до кінця. Але багаторазове програвання «в темпі» може призвести до «загравання», тому систематично треба повертатись до виконання у повільному темпі. Якщо «загравання» вже відбувається, потрібно виявити, що саме не виходить і працювати над цим місцем окремо. На останньому етапі, поряд з охопленням твору в цілому, слід продовжувати роботу над окремими, найбільш складними деталями, де з'являються неточності. При завершенні роботи над твором необхідно зосередитись на виявленні формі: деякі побудови слід висунути на перший план, а інші — на другий. Велику роль відіграє виявлення кульмінацій в окремих розділах та головної кульмінації твору.

Однією з найважливіших навичок є оволодіння читанням з листа. Під час читання з листа виконавець намагається охопити твір «в цілому». В такій формі роботи треба звертати увагу на найголовніше в творі, а деталі — другорядні голоси, менш значні звуки в акордах, тонкі відтінки — можуть залишатися не в полі зору учня. Під час читання з листа треба намагатись зіграти твір без зупинок, в тем-

пі, наближеним до справжнього. Зовсім інші цілі переслідуються під час розбору твору. Якщо учень знаходиться на стадії розбору, передбачається, що він вже має загальне уявлення про музику і його увага спрямована більшою мірою на виявлення деталей. Вся музична тканина розглядається детально: не пропускається ні один звук, ні один штрих, ні один динамічний відтінок й позначення аплікатури. В усьому цьому виконавець намагається встановити внутрішній зв'язок між всіма складовими твору. Звідси витікають й методи прочитання тексту під час розбору твору. Композиція програться повільно, в тому темпі, в якому виконавцю легко охопити всі необхідні деталі. Зазвичай виникає необхідність частих зупинок, повернення до одного й того ж самого місця, обмірковування того, що було зіграно. Учні з недостатньою підготовкою повинні окремо розбирати мелодію і супровід твору з гомофонно-гармонічною фактурою, а з поліфонічною — окремо по голосах.

Виховання навички якісного розбору й читання з листа має бути в центрі уваги викладача. Важливо, щоб він поступово ознайомив учня з основними принципами методики розбору і читання з листа, і перш за все, виховував осмислене відношення до тексту, привчав не тільки бачити всі позначення, але й чути в них музичний сенс. Для виховання навичок читання нот важливо привчити учня попередньо переглядати новий текст очима. Студенту потрібно усвідомити будову твору, зрозуміти, де мелодія, де супровід, як розподіляються голоси між окремими руками. Під час переглядання тексту необхідно одночасно подумки прослуховувати музичний твір. Це не тільки допоможе краще уявити характер твору, а й буде сприяти розвитку внутрішнього слуху. Коли після такого попереднього ознайомлення з п'єсою, студент буде починати її виконувати на фортепіано, треба порекомендувати йому охопити якомога більший фрагмент нотного тексту. Вміння «дивитись наперед» і водночас слухати є особливо важливим під час читання з листа, але воно необхідно й під час розбору твору. На заваді цього є не тільки недостатнє орієнтування в тексті, а й страх грати, не дивлячись на клавіатуру. Під час розбору нотного тексту учню важко розподілити увагу на декілька об'єктів, хоча саме цього потребує осмислене читання нот, оскільки навіть під час розбору однієї мелодії слід зосередитися і на звуковисотному і на ритмічному боці, і на фразуванні, і на характері звучності, і на аплікатурі. Викладачу важливо виховувати комплексне сприйняття усіх потрібних елементів в їх органічній єдності.

Під час розбору твору й читання з листа необхідно разом з мелодією правильно розібрати її ритм. Зазвичай допоміжним засобом під час читання ритмічно складного тексту є прораховування з «і» подумки як допоміжний засіб для розуміння ритмічних співвідношень. Якщо разом зі складним ритмом зустрічається мордент або групето, потрібно спочатку вчити ритмічний малюнок без нього, а потім з ним. Розповсюдженими ритмічними складностями є місця, де частки такту послідовно поділяються на парну і непарну кількість тривалостей. В таких випадках прийом дроблення на дрібніші тривалості не може бути використаний. Тут важливо вміти вільно ділити одну й ту саму часову одиницю на різні ритмічні фігури. Складне завдання являє собою виконання поліритмічних поєднань голосів, як зазначає Г. Смаглій: «У багатоголосній музиці, де взаємодіють кілька ритмічних ліній, використовуються як основні, так і особливі види поділу тривалостей. Поєднання основних і особливих видів тривалостей у ритмічному рисунку різних голосів дво- або багатоголосся називається поліритмією. Поліритмія з великим контрастом ритмічних одиниць може справляти враження політемповості, тобто сполучення різних темпів» [7, с. 133]. Оскільки поліритмічні фрагменти твору є складним завданням для учня, викладач спочатку має сам виконати такий фрагмент в оригінальному й повільному темпі. Потім студент сам повинен відтворити цей фрагмент. Педагогу слід порекомендувати йому переключати увагу з одного голосу на інший для того, щоб рух був рівним. Якщо учню не вдається зіграти поліритмічний епізод з восьмих тривалості в одному голосі і тріоль восьмими в іншому — можна йому порекомендувати вчити цей фрагмент окремими руками. Коли рух окремих голосів буде автоматичним, можна зіграти їх разом.

Багато учнів під час розбору твору грають невірні ноти. Для боротьби з цим недоліком слід звернути увагу на розвиток слуху і на музично-теоретичну освіту учня. Разом з цим педагогу потрібно розповісти студенту, в яких місцях частіше за все під час розбору виникають фальшиві звуки і де треба бути уважнішим. Серед типових помилок є: велика кількість випадкових знаків, нот на додаткових лінійках, складна ритміка, зміна ключів, тональностей та невірна аплікатура. Завданням педагога є пояснення студенту її логічності. Іноді можна давати учню завдання поставити свою аплікатуру в новому творі, де її нема. Розбір твору, яким закінчується перший етап роботи над ним, не означає припинення вивчення тексту. Над твором треба працювати

систематично після того, як він добре вивчений на пам'ять. Повертаючись потім до гри по нотах, виконавець починає помічати нові, важливі подробиці, які раніше не побачив. Потрібно весь час вчитуватись в авторський текст на протязі всієї роботи над твором.

§ 2. Специфіка формування навичок фортепіанного виконавства

Більшість музичних творів написані в гомофонно-гармонічній фактурі, де основним засобом музичної виразності є мелодія. Їй потрібно приділяти якомога більше уваги під час роботи над твором. Цей процес передбачає вивчення провідного голосу, розуміння логіки мелодичного розвитку, відчуття руху мелодичної енергії, інтонаційних тяжінь, кульмінації, зміни фаз емоційної напруги й ослаблення. Репертуар студента має включати твори з мелодіями різних типів — пісенні, танцювальні, скерцозні та ін. Особливу увагу слід приділяти кантиленним мелодіям. Вони часто ознайомлюють з найважливішими елементами виразності, що увійшли в інструментальну музику з вокальної. Мелодії такого типу долучають до мистецтва «співу» на фортепіано і є кращим матеріалом для розвитку навички гри легато. Під час вивчення мелодії, її слід розділити на фрази і пов'язати з диханням. Також корисно під час розучування кантиленної мелодії співати. Досягти гри легато буде таким чином легше — студент просто буде намагатися імітувати спів на інструменті. Під час розбору нотного тексту необхідно слідкувати за лігами і відтворювати авторський текст. Якщо вони відсутні в нотах, можна самостійно вирішити питання початку і кінця фраз. При цьому важливо ознайомитись з інтонаційною виразністю мелодій. На основі цього виховується уявлення про органічний зв'язок звуків в середині фраз. Важливо, щоб учень навчився розпізнавати виразний сенс окремих інтонацій, наприклад, низхідну секундову інтонацію «подиху», що набула статус лейтінтонації печалі. Такі інтонації та особливості їх інтонування почнуть накопичуватись у студента і створять його музичний тезаурус. Наступний етап ознайомлення з фразуванням — зняття руки при деяких штрихах (закінчення фраз, короткі ліги). Це необхідно вчасно робити в танцювальних, маршоподібних і мелодіях народного типу. Зняття руки підкреслює жартівливий характер в гуморесках, скерцо. В мелодіях пісенного характеру зняття руки буде логічним в кінці фрази. Складність є в комбінуванні поєднання довгих звуків з наступними короткими.

Тут важливо не знімати руку швидко, а дослухати довгі звуки. Дуже важко буває досягти зв'язності виконання під час повторюваних звуків легато. Часто в таких місцях відчувається розрив мелодії. Для подолання таких складностей необхідно, щоб учень відчув в кожному конкретному випадку характер мелодичного руху: можливо, тут присутні підйом або спад динамічної хвилі, і рух відбувається до останнього звуку. Під час виховання інтонаційного слуху в процесі роботи необхідно привчити учня відчувати всі ладотональні тяжіння, виразний сенс опорних звуків, ввідних тонів, альтерацій.

Розвиток навиків легато залежить в першу чергу від наявності відповідних звукових уявлень й уміння слухати реальний результат свого виконання. Викладачу потрібно продовжувати цю роботу на всіх етапах навчання студента. Педагог має спочатку на простих мелодіях показувати учню процес зв'язування звуків. Краще всього розвивати навички гри легато на основі виховання інтонаційно-слухових уявлень. Особливу увагу слід приділити різного типу виразним поспівкам та інтонаційним зворотам з пісень та п'єс ліричного характеру. Такими є твори українських композиторів — прелюдії І. Карабиця, твори для фортепіано В. Сильвестрова. На такому матеріалі учню легше уявити зв'язок між окремими звуками мелодії. Також корисно відокремлювати деякі звороти, що є інтонаційно рельєфними, з яскраво вираженими тяжіннями, і працювати над ними окремо, намагаючись якомога більшої виразності в їх передачі та злиття окремих звуків. Учень повинен знати, що в межах легато є свої градації ступеня зв'язності. Ступінь довершеності легато залежить від знаходження учнем доцільних рухових прийомів. В більшості випадків потрібно досягати плавного опускання пальців і невеликих об'єднуючих рухів руки, коли учень уявляє ряд звуків як єдину мелодичну лінію. Також необхідно підібрати відповідну аплікатуру. Робота над мелодією в цілому передбачає усвідомлення її розвитку, розчленування на окремі побудови й визначення їх важливості. Для студента буде корисним усвідомити в окремих побудовах найбільш важливі звуки — від інтонаційних точок до головної кульмінації. Це сприяє злитості музики. Не менш важливим є відчуті і передати цезури — моменти «дихання» між окремими фразами. Задача викладача — пояснити принципи формоутворення в кожному конкретному випадку, в кожній композиції. Під час пояснення можна залучати порівняння з мовним синтаксисом, і похідним від нього музичним. Викладачу можна дати студенту самостійне завдання з аналізу

періоду виконуваного музичного твору, розібратись з розподілом на речення, фрази, характером кадансів. Також важливо звернути увагу учня на узагальнюючі побудови, що мають велике значення для виконання всіх мелодій. Під час роботи над мелодією учню перш за все важливо відчутти основну ключову інтонацію твору, її характер. Правильне відчуття цієї інтонації надасть виконанню природну спрямованість. Це допоможе побудувати кульмінації наступні за ними мелодичні спади. В результаті правильного прочитання музичного синтаксису можна виділити кульмінаційні зони, спади, формування нових кульмінацій, розробкові розділи та ін. Це призведе до досягнення учнем хвилеподібного розвитку мелодії зокрема і музики в цілому. На основі кожного музичного твору викладач може сформувати для студента виконавський план. Задача складання такого плану є ускладненою в тих випадках, коли композитор не дає в нотному тексті багато позначень штрихів, динаміки, фразування на інших параметрів, що надають можливість краще зрозуміти форму композиції. Такого типу складності виникають іноді під час визначення головної кульмінації твору. Зазвичай, в невеликому творі можна знайти одну головну кульмінацію, але в творах великої форми зустрічаються багато місцевих кульмінацій, які підпорядковуються головній. Визначити значимість кожної з таких кульмінацій необхідно для складання виконавського плану і вірного виконання всього твору. Основна складність полягає в виявленні особливої напруги всього мелодичного розвитку і необхідності досягти інтенсивності звучання кульмінацій — особливо головної. Значну складність являє собою не тільки правильний розрахунок накопичення звукової енергії під час підйомів, але й здійснення рівномірного динамічного спаду, оскільки він відбувається на значних відрізках мелодичної лінії. Велику роль в розвитку мелодії відіграє не тільки динамічна, а й темброва сторона виконання. Під час інтонування мелодій кантиленного типу краще за все імітувати звучання скрипки або віолончелі, що допоможе зробити звук більш плавним. В усіх творах, де необхідно виконати співучу мелодію, слід грати повним, плинним звуком, що відтворюється пластичними незагальмованими рухами руки з використанням її ваги (ступінь насиченості звучання визначається характером музики). Причому необхідно уникати з одного боку скутості м'язового апарату, а з іншого — занадто великої його розслабленості. Це відображається на звуці таким чином, що в першому випадку він стає жорстким, а в другому — важким.

Краса і наспівність мелодій залежить не стільки від сили, з якою вони виконуються, скільки від співвідношення звучності всіх елементів музичної тканини. Особливо важливо прислухатись до ансамблю голосів в моменти появи довгих опорних звуків. Треба прагнути, щоб вони рельєфно виділялись на тлі супроводу. Важливо відмітити, що бас як основу гармонії треба грати більш насичено, ніж середні голоси в гомофонно-гармонічній фактурі. Виключенням є випадки, коли середні голоси настільки значимі інтонаційно, що їх висувають на передній план. Багато виконавських прийомів, що застосовують під час роботи над кантиленними мелодіями, можна використати й для мелодій інших типів. Для виконання мелодії речитативного типу вирішальну роль грає інтонаційна виразність, вміння передавати сенс мелодичних зворотів, що відтворюють мову. Ритмічна свобода, імпровізаційність виконання не повинні порушувати єдність мелодичного розвитку. Досягненню його, як і в кантиленних мелодіях, сприяє правильна уява про найважливіші опорні точки і головну кульмінацію. Закономірності розвитку, властиві кантилені, притаманні в більшій мірі і танцювальним мелодіям. Але в них інтонаційна виразність має зазвичай специфічний пластичний характер. Ця пластика може проявлятися різноманітно. Наприклад, вальс і босанова — мають танцювально-пластичні мелодії. В них поєднуються іноді кантиленне начало з танцювальною типовою ритмічною формулою.

Під час роботи над твором також слід приділяти увагу ладотональним і гармонічним засобам виразності. Це необхідно не тільки для виконання твору з програми, але і для розвитку ладогармонічного мислення. Виховання відповідних слухових уявлень є однією з самих складних задач фортепіанного навчання. Учню з недостатньо розвинутим ладогармонічним слухом буде недоступно якісно виконувати інструментальну музику, особливо новітні стильові напрямки. Під час розбору нотного тексту слід якомога краще уявити собі ладотональність твору. У подальшій роботі над твором учню необхідно прислухатися до ладотонального розвитку музики. Важливо, щоб накопичення слухових вражень поєднувалось з їх осмисленням, для чого потрібно більш докладно розкривати учню особливості ладотональної організації творів. Досить довго викладання обмежувалось видами мажору і мінору, але в теперішній час цього недостатньо. Важливо ознайомити студента не тільки з ладами народної музики, а й з штучними ладами, що присутні в сучасній композиторській. Серед творів, що містять в собі оригінальну ладову палітру можна

порекомендувати для вивчення студентами диригентсько-хорового та вокального відділів фортепіанні прелюдії К. Дебюссі, п'єси Ф. Пуленка, збірник фортепіанних мініатюр «Мікрокосмос» Б. Бартока. В цих творах широко використовуються лади народної музики. Прикладом використання штучних ладів є твори О. Мессіана.

Робота з мелодією є одним з важливих завдань для студента, що опановує гру на фортепіано, але не менш важливим є розкриття виразних можливостей гармонії. Одна з ключових ролей гармонії — створення стану нестійкості за рахунок використання дисонансів і спокою (консонансів). Важливо, щоб студент прислуховувався до окремих гармонічних сполучень, заглиблювався в логіку гармонічного розвитку й прагнув зрозуміти його виразний сенс. Деякі твори можна спочатку грати як гармонічну схему після попереднього аналізу. Таке завдання є дуже корисним для студентів. В процесі розгляду логіки гармонічного розвитку викладач має надати відомості про будову акордів і їх функційну взаємозалежність. Особливо це стосується акордів нетерцієвої будови, поліакордів, кластерів. У студентів необхідно розвивати інтерес до осмислення гармонічної мови. Поряд з цим важливо активізувати слухове сприйняття властивих йому виразних засобів і закономірностей. В міру свого розвитку студенти мають можливість ознайомитися з особливостями гармонії в творчості композиторів різних епох і стильових напрямків. Викладачу також потрібно продемонструвати виразні засоби гармонії, що використовують у характерних образах. Якщо йти таким шляхом — від образного змісту твору, легше прийти до розуміння виразного сенсу усіх елементів музичної мови, і, в першу чергу, гармонії.

В репертуар студента, що вивчає курс фортепіано, входять поліфонічні твори. Це висуває перед учнем важку задачу одночасного проведення декількох голосів та їх поєднання в єдине ціле. Якщо виконавець не має розвинутого поліфонічного слуху і навичок гри поліфонії, його виконання не буде художньо повноцінним. Досить часто в такому виконанні відсутня необхідна рельєфність відтворення окремих елементів тканини. Значення окремих голосів є різним в творах підголоскового, контрастного та імітаційного видів поліфонії. В основі підголоскового виду поліфонії, що розповсюджений в українських народних піснях є розвиток головного голосу (в пісні — заспіву). Інші голоси, що виникають як відгалуження, мають більшу чи меншу самостійність. Іноді вони лише повторюють з невеликими видозмінами основну мелодію, розвиваючись паралельно з нею. В інших випадках

підголосок більше відрізняється від основного голосу, наближаючись до нього тільки в загальних контурах розвитку (в кульмінаційних звуках, кадансах). І в першому і в другому випадках підголоски сприяють збільшенню загальної розспівності мелодичного розвитку. На відміну від підголоскової, контрастна поліфонія заснована на розвитку таких самостійних ліній, для яких спільність походження від одного мелодичного джерела не є характерною і визначальною ознакою. Зазвичай учні опановують контрастну поліфонію переважно на зразках творів Й. С. Баха. Імітаційна поліфонія базується на послідовному проведенні в різних голосах однієї мелодичної лінії (канон) або одного мелодичного фрагменту — теми (фуга). Незважаючи на те, що в імітаційній поліфонії всі голоси рівнозначні, все ж в різних побудовах окремі голоси грають різну роль. В фузі і її різновидах (фугета, інвенція) ведуча роль належить голосу, що виконує тему, в каноні — голосу, що містить найбільш індивідуалізовану частину мелодії. Виконавцю слід більше виділяти голоси, які виконують ведучу роль, а коли у нього паузи або витримані звуки — підкреслювати більш рухливі голоси, віддаючи перевагу тим, хто виконує тематичний матеріал або його варіативний різновид. В творах гомофонно-гармонічної фактури провідна роль належить мелодії, а супровід доповнює образ, що створює мелодія. Іноді він виконує функцію фону. В багатьох випадках в супроводі можуть виникати самостійні мелодичні утворення. Вони сприяють посиленню наспівності мелодії і всієї тканини в цілому і збільшує загальну наспівність твору. В таких випадках необхідно зробити детальний інтонаційний аналіз фактури, виділити зони з тематичними елементами або з найбільш привабливими контрапунктами і підкреслювати їх по черзі, якщо в мелодії наявні витримані звуки, паузи, або відбувається багаторазове повторення. В деяких випадках доповнюючі мелодичні лінії набувають настільки значну самостійність, що утворюють з основною мелодією як би дует рівноправних за виразністю голосів. В деяких випадках в творах гомофонно-гармонічного складу рівноправність голосів обумовлена імітаційним проведенням тем. Такі твори слід виконувати за правилами виконання поліфонічної фактури — виділяти тематичні утворення, а за їх відсутністю — більш рухливий голос. Окремі голоси або елементи музичної тканини нерідко розрізняють за інтенсивністю розвитку. Зустрічаються чимало випадків розбіжності кульмінаційних звуків, а відповідно, й динаміки. Особливо часто це відбувається в поліфонічних творах і становить складність у виконанні, особливо,

якщо 2 голоси необхідно виконувати однією рукою, або один голос переходить в різні регістри і для зручності виконання розподілений між лівою і правою руками. Голоси, що притаманні різним шарам фактури, зазвичай відрізняються і в темброво-динамічному відношенні. Виконавцю на фортепіано необхідно привчати себе мислити різними тембрами симфонічного оркестру або мішаного хору задля відтворення програмної музики. Мелодію часто краще грати світлим звуком, а для нижніх голосів слід використовувати насичений оксамитовий звук. Щоб досягнути такого ефекту потрібно застосовувати виконання вільною рукою з вагою «від плеча» із зануренням пальців у клавіші, а супровід — легко, тільки одними пальцями. Чимале значення для органічного поєднання усіх елементів тканини твору має характер звучності обох голосів в партії лівої руки; вони повинні звучати м'яко, але бас — більш насичено. Рельєфне виділення басів в багатьох творах гомофонно-гармонічного складу грає важливу роль. Це потрібно, перш за все, щоб надати основу гармонії. Також це потрібно, щоб надати більше наспівності мелодії, особливо коди бас знаходиться в низькому регістрі на далекій відстані від мелодії.

Необхідно пам'ятати про темброві контрасти в поліфонічних творах. Досить часто саме в творах цього типу учні сприймають відмінність голосів лише за динамікою. Між тим, будь-яку зміну сили звуку важливо завжди пов'язувати з тембровими змінами. В результаті, кожне проведення теми фуги або інвенції повинно мати для учня не тільки динамічну, а й певну темброву характеристику. Важливо, щоб студент сприймав тканину поліфонічного твору як своєрідну барвісту партитуру. Таке подання значно підвищує виразність виконання. Використання темброво-динамічних відмінностей голосів необхідно під час виконання побудов, що засновані на принципі доповнюючої ритміки. Він полягає в тому, що рівномірний рух відбувається не в одному голосі, а переходить по черговому з одного голосу в інший і навпаки. Один голос таким чином ритмічно доповнює інший. В цьому випадку завданням учня є домогтися безперервності руху і разом з тим виявити самостійність голосів шляхом різного виконання їх в темброво-динамічному відношенні, оскільки слухач не відчує поліфонічної природи цієї побудови. В таких випадках важко дотримати почуття міри. Часто студенти грають обидва голоси одним звуком або різниця в звучанні голосів настільки велика, що втрачається відчуття безперервності ритмічного руху. Принцип доповнюючої ритміки широко використовується і в творах з гомофонно-гармонічною фак-

турую. В виконавській практиці іноді зустрічаються складності в поєднанні голосів, що пов'язані з тими чи іншими метроритмічними особливостями твору. Іноді в учнівському виконанні спостерігається зміщення сильних часток такту, якщо супровід починається на сильну частку, а мелодія — з паузи на сильну частку. Якщо студент не застосовує подумки систему рахунку з обов'язковим акцентом на першу частку в кожному такті, слухач починає сприймати сильну частку не там, де вона знаходиться в дійсності і авторський задум спотворюється. Ще одною розповсюдженою складністю для учнівського виконання є різниця в голосах за типами штрихів - легато в одному і стаккато в іншому. Такий тип різних штрихів в сусідніх голосах можна знайти і в поліфонічній і в гомофонно-гармонічній музиці.

Починати роботу над виконанням поліфонії слід з поліфонічних обробок народних пісень, потім переходити до поліфонічних п'єс, потім опанувати поліфонічні жанри доби бароко і поступово збагачувати репертуар студента творами композиторів XX і XXI ст. Під час роботи над поліфонією важливо досягти ефекту одночасного слухання і відчуття кількох рівноправних голосів. Задля реалізації цієї мети перші поліфонічні твори викладачу слід грати і співати разом з учнем — один голос виконує викладач, а інший — студент. Якщо в аудиторії для занять з фортепіано наявні два інструменти, краще верхній голос грати на одному, а нижній — на іншому інструменті, оскільки це надає більшої рельєфності мелодичній лінії і не заважає проведенню голосів у випадку їх перехрещення. На всіх етапах опанування поліфонічною фактурою необхідно намагатися, щоб учень з самого початку якомога краще почув необхідне поліфонічне поєднання. Якщо два голоси проходять одночасно в партії одної руки, можна рекомендувати студенту пограти спочатку ці побудови двома руками: таким чином йому буде значно легше досягти необхідної звучності і ясніше стане мета роботи. Таким самим способом слід вчити фрагменти творів, що засновані на принципі доповнючої ритміки. Після того, як поліфонічне завдання буде усвідомлено, потрібне поєднання буде почутим, слід попрацювати над окремими голосами. Зосереджуючи увагу на кожному голосі, можна краще зрозуміти його розвиток в цілому і у всіх деталях. Необхідно, щоб учень міг зіграти кожний голос від початку до кінця виразно, як самостійну мелодичну лінію. Після уважного вивчення окремих голосів їх бажано вивчити попарно. Причому необхідно уважно слухати, щоб була досягнута певна звукова мета і характер кожної мелодичної

лінії не був втрачений. Для забезпечення необхідного звукового контролю доцільно при з'єднанні голосів грати їх на початковому етапі не від початку до кінця, а окремими невеликими побудовами, повертаючись повторно до найбільш складних фрагментів і граючи їх по декілька разів. Дуже ефективним методом роботи є спів одного голосу і одночасно виконання інших на фортепіано. Також дуже корисним є спів багатоголосих поліфонічних творів хором або ансамблем. Систематичне розучування в класі поліфонічних творів таким шляхом сприяє розвитку поліфонічного слуху і долученню учнів до поліфонії. Іноді корисним є вчити 2 голоси, граючи по чергово в кожному з них тільки ті фрагменти, які повинні переважати за смисловим значенням при двоголосному виконанні. При наявності трьох і більшої кількості голосів доцільно попрацювати не тільки над суміжними мелодичними лініями, але і над кожною парою голосів. Так, у триголосному викладі можна окремо пограти верхній і середній, верхній і нижній, нижній і середній голоси. В подальшому, коли вся тканина поліфонічного твору буде таким чином вивчена і учень зможе виразно грати всі голоси одночасно, необхідно, щоб він час від часу програвав окремі голоси і найбільш складні в поліфонічному відношенні поєднання — в першу чергу ті, де в партії одної руки проходять два або декілька голосів. Без цього, зазвичай, з плином часу виникають неточності в голосоведінні. Дуже корисним є програвання всіх голосів із зосередженням уваги на якому-небудь з них.

Робота над поліфонічними складностями в творах з гомофонно-гармонічною фактурою заснована на тих самих принципах. Після ознайомлення із загальним характером музики і виконавськими задачами, що виникають у зв'язку з ним, слід виокремити різні елементи музичної тканини, попрацювати над ними окремо, після цього об'єднати їх разом, досягаючи при дотриманні єдності необхідної відмінності у звучанні. Крім того важливо програвати весь твір повністю, слідкуючи за розвитком одного якогось елемента. Особливо корисно стежити за лінією супроводу, оскільки увага учня часто настільки поглинається виконанням ведучого мелодичного голосу, що він вже не чує фону.

Робота над темпом виконання і метроритмом нерозривно пов'язана з увлеченнями про характер звучання і загальною концепцією інтерпретації твору. Без чіткого усвідомлення якості звучання не має сенсу шукати вірний темп, ті або інші відтінки метроритмічної виразності. Необхідно пам'ятати, що в процесі художнього виконання

всі елементи виразності знаходяться в органічній взаємодії, де кожний залежить від іншого і разом з тим впливає на нього. В багатьох творах, особливо в класичних сонатах, важливо досягти темпової єдності. Без цього твір розпадається на окремі побудови. Основним засобом збереження єдиного темпу є чітке відчуття лічильної одиниці. Важливо відчувати цю одиницю до початку гри, тільки таким чином можна почати грати у вірному темпі. Учням з достатньою підготовкою можна розвивати відчуття ритмічного пульсу, що є в основі виконання багатьох творів. Такою одиницею пульсу є ритмічна тривалість, що покладена в основу будови твору або його частини. Вона іноді може співпадати з лічильною одиницею. Ритмічний пульс є важливим елементом під час прораховування довгих пауз, фермат та агогіки. Як зазначає Г. Смаглій: «При виконанні твору велике значення має точний і рівний темп. Але виразність і художня довершеність окремих фрагментів, фраз та пасажів вимагає часом відхилення від основного темпу. Такі відхилення називають агогікою. Поступова зміна темпу може бути як у бік прискорення, так і уповільнення» [7, с. 116]. Для кращого розуміння учнями ритмічного пульсу, його краще пов'язати з ритмічним биттям людського серця. Таким чином можна досягти емоційного і природного виконання твору. При такому підході виконавцю набагато краще контролювати темп, що змінюється на протязі твору. Єдність темпу не суперечить невеликим відхиленням від нього (агогіці), що обумовлено художніми задачами. Невеликі вповільнення і прискорення в середині фраз необхідні для рельєфного виявлення найбільш значних інтонацій мелодії. Невелике вповільнення темпу доречно в місцях, де потрібно показати нову тональність. Ритм має велике значення для виявлення форми твору. Разом з вповільненням темпу, що передує початку розділу, в багатьох випадках можна використовувати й пришвидшення темпу. Вповільнення темпу також часто пов'язані зі зміною фактури, наприклад, з появою акордів у широкому розташуванні. Свободи ритму потребують п'єси з яскраво вираженим танцювальним характером. Виконуючи їх важливо відчувати метроритмічну періодичність, що властива даному танцю, певну послідовність чергування сильних часток, іноді й синкоп. При підкреслюванні синкоп завжди слід виділяти й сильну частку такту, тому що може виникнути ритмічна невизначеність. В деяких випадках міру ритмічних відхилень словами визначити не можна, тому багато прикладів художньої агогіки студент може почути у виконанні викладача.

В музиці композиторів ХХ–ХХІ століть студенту доводиться стикатися з творами, що написані в складних і мішаних метрах. Це можуть бути обробки народних танців, часто в розмірах 5/8, 7/8, переважно в швидкому темпі і з перемінними акцентами. Під час роботи над такими творами треба прагнути органічно опанувати їх метроритм. Часто вони побудовані на декількох базових ритмічних моделях, що чергуються, або використовуються послідовно у різних розділах. Для роботи над такими творами спочатку потрібно пограти фрагменти побудовані на однорідному ритмічному русі, починаючи з головних тем. Над більш складними розділами доцільно попрацювати пізніше.

Робота над динамікою і тембром не може бути формальною. Сенс того чи іншого динамічного відтінку слід тлумачити відповідно виходячи із логіки розвитку музики. Іноді, виходячи з ідеї контрастної динаміки, потрібно точно виконувати ремарки композитора. В усіх випадках викладач має пояснити учню всі авторські позначення динаміки, виходячи з авторського стилю композитора, особливостей його мислення. Викладач може запропонувати студенту проаналізувати авторську динаміку, виходячи з індивідуального стилю композитора і образу музичного твору. Таке творче завдання розширює кругозір студента і підвищує його професійний рівень. Розповсюдженою помилкою в учнівському виконанні є згладжування контрастів. Для запобігання цьому недоліку треба привчати студента до самоконтролю і уважно перевіряти звучність в моментах зміни контрастних побудов та інших раптових динамічних змінах. Ще більшу складність являють довгі поступові спади і наростання звучності. В таких випадках для кращого розрахунку *crescendo* і *diminuendo* іноді їх можна подумки поділити на декілька ділянок, в кожному з яких здійснюється деяке нове ослаблення або посилення звуку. Під час будь-яких динамічних змін необхідно приділяти увагу тембру звуку. Різне звукове забарвлення в великій мірі пов'язано з регістром. Під час переміщення теми в інший регістр важливо відчуті і темброві зміни її звучності. У зв'язку з регістровими протиставленнями для посилення барвистих контрастів іноді корисно виділити верхній або нижній звуки в акордах чи октавах.

Великі можливості для збагачення звукової палітри виконавця відкриває використання педалі. Як зауважує О. Негребецька: «Музикант, який не має здібності чисто, витончено та різнофарбно педалізувати, ніколи не зможе донести до слухача твори, які виконує, тому що вся фортепіанна література потребує розумного та різ-

номанітного використання педалей» [3, с. 154]. Дійсно, роль правої педалі в фортепіанному виконавстві різноманітна. Можна виділити декілька її функцій, але у практиці повного розмежування їх не буває, оскільки дія педалі завжди комплексна. Дуже важлива роль педалі як сполучного засобу. Вона дозволяє поєднувати в єдине ціле різні елементи тканини, що знаходяться на значній відстані одне від іншого. Значення педалі як сполучного засобу є особливо важливим для поєднання різних звуків в єдиний гармонічний комплекс — для з'єднання мелодії і супроводу, басів з відокремленими від них акордами, звуків гармонічної фігурації та ін. Також важливою є роль правої педалі як колористичного засобу. Зміна тембру фортепіанного звуку досягається завдяки тому, що при піднятих демпферах до звуків, що видобуваються, резонують їх обертони. Художня педалізація в багатьох творах не піддається точному позначенню, оскільки змінюється в залежності від характеру виконання, інструменту, приміщення, кількості публіки в залі та інших умов. В залежності від особливостей музичної тканини і образу твору використовують пряму педаль, ту що запізнюється й напівпедаль. Досконалість педалізації в більшості випадків залежить від володіння тонкими градаціями сили звуку. Якщо під час педалного нашарування після взяття басу не виникає інших гармонічних звуків, окрім акордових, для отримання більш чистого звучання слід використовувати прийом поступового зняття педалі. Цей прийом, як і прийом напівпедалі вимагає від виконавця тонкого відчуття ступеня глибини натискання педалі. Для розвитку у студента техніки педалізації потрібно знати не тільки коли, а й як натискати й знімати педаль. У вмілому використанні різних градацій опускання педалі полягає майстерність тонкої педалізації. Разом з глибокими педалями, що утворюють насичену обертонами звучність, виконавець застосовує і зовсім неглибокі педалі, коли демпфери тільки починають відриватися від струн і ще приглушають їх вібрацію. Педалі першого типу застосовують у насиченій фактурі, а другого типу — у прозорій, коли потрібно приглушити якісь звуки. Використання неглибоких педалей дає можливість грати на педалі великі побудови, що підвищує наспівність виконання. Також велике колористичне значення має ліва педаль. Її не можна використовувати під час недостатнього ріано, вона має суто художнє значення. Застосування педалізації тісно пов'язано із стилістичними особливостями музики. Наприклад, в романтичній музиці, зокрема в творах Ф. Шопена переважно використовують

праву педаль, а у музиці імпресіоністів — К. Дебюссі — комбінацію правої і лівої педалі. В будь-якому випадку застосування педалей залежить від авторського задуму і стилістики.

Проведення занять з фортепіано у студентів має комбінувати в собі усвідомлений підхід, емоційне залучення, концентрацію уваги, чіткі цілі, тому темп навчання дорослих студентів набагато більший, а високі результати за допомогою досвідченого педагога гарантовані. М. Ярова вказує на необхідність використовувати в якості методичної бази твори національних композиторів. «Однією з найважливіших педагогічних закономірностей є те, що в процесі формування особистості, а відтак і підростаючих поколінь, найефективніші шляхи пізнання — від рідного до чужого, від близького до далекого, від національного до планетарного, світового. Національна система виховання, яка ґрунтується на міцних підвалинах культури рідного народу минулих епох і сучасності, найбільшою мірою сприяє соціальному престижу інтелектуальності, освіченості та інтелігентності, освіченості та інтелігентності як складників духовності людини» [9, с. 24]. Тож репертуар студента має складатись з творів українських композиторів. Ще одним з важливих факторів є використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках фортепіано. Як зауважують сучасні українські дослідники: «У сучасному світі вимагається від кожного вчителя підготувати та провести урок, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі, що є одним із способів підвищення мотивації навчання» [10, с. 140]. Викладач може для занять з фортепіано використовувати відео записи відомих піаністів, щоб звернути увагу студента на особливості інтерпретації твору з учнівської програми. Також для студента буде корисним записувати фрагменти своїх самостійних занять на відео і аналізувати помилки, порівнювати власні виконавські версії твору під час кінцевої роботи над твором, і використовувати комунікаційні технології у випадку дистанційного навчання.

Висновки

Унікальні якості фортепіано дозволяють виконати на ньому музику різних епох і стильових напрямків. Перед викладачем цієї дисципліни виникає багато проблем. Серед них є: недостатня попередня підготовка студента, відсутність зручного сучасного репертуару, недостатня кількість і якість самостійної роботи учня та інші.

Для подолання таких проблем викладачу необхідно знайти індивідуальний підхід до учня, використовувати зручний для здобувача освіти репертуар, залучати сучасні інформаційні технології. Пріоритетним є принцип поступового ускладнення репертуару, в якому були б представлені різні жанри, музичні форми, стильові напрямки тощо. Важливе значення має звернення до творів сучасних українських композиторів. При викладанні спеціалізованого фортепіано здобувачам освіти диригентсько-хорового та вокального відділень необхідно залучати творчий підхід. Задля цього потрібне поєднання знань з фаху та ансамблю з практичним опануванням програми з фортепіано. Диференційований та індивідуалізований підхід до кожного здобувача освіти дозволить підвищити ефективність занять, сприятиме глибокому розумінню логіки розвитку музичного мистецтва. Аналіз музичних творів має передувати практичному відпрацьовуванню певних технічних складностей. Серед задач, що постають перед студентами, варто виокремити роботу над мелодією, ритмом, темпом, фактурою, педалізацією, агогікою та іншими. Використання знань з різних дисциплін, яке скеровується відповідно до запитів здобувача освіти, дозволить сформувати індивідуальну освітню траєкторію та підвищити загальний рівень музичної освіченості студента.

Література

1. Гусар Д. Феномен творчості Василя Куфлюка у контексті інноваційних методів формування абсолютного слуху музиканта-професіонала : дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 / Львів. нац. муз. акад. ім. М. В. Лисенка. Івано-Франківськ, 2017. 234 с.
2. Москаленко В. Лекції з музичної інтерпретації : навч. посіб. Київ : НМАУ імені П. І. Чайковського, 2013. 134 с.
3. Негребецька О. Педалізація в роботі над творами у класі фортепіано. *Наукові записки КДПУ. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. Вип. 139. С. 154–158.
4. Пістунова Т. Музична імпровізація як складова системи підготовки музикантів-інструменталістів у ВНЗ. *Молодий вчений*. 2017. № 7 (47). С. 87–90.
5. Подвала В. Д. Давайте сочинять музику [ноти] : 1–2 кл. : упражнения по развитию творч. навыков для учащихся ДМШ, муз. студий и школ искусств. Киев : Муз. Україна, 1988. — 63 с.

6. Поліщук А. В., Сабрі С. С. Методичні аспекти роботи концертмейстера з хорговим колективом. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 1 (184). С. 56–58. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1\(184\)-56-58](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1(184)-56-58)

7. Смаглій Г. А. Теорія музики : підруч. для навч. закл. освіти, культури і мистецтв. Харків : Ранок, 2013. 392 с.

8. Ярмак Т. До питання методики навчання гри на музичних інструментах у системі підготовки майбутніх учителів музики. *Нова педагогічна думка*. 2011. № 2. С. 165–167.

9. Ярова М. Національне відродження України і виховання молоді засобами народної пісенної творчості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2009. Вип. 7 (12). С. 24–28.

10. Popova A., Sinenko O., Prokopenko L., Dorofieieva V., Broiako N., Danylenko O., Vitkalov S. Methods of Organization of Information and Communication Technologies in Institutions of Higher Education. *International Journal of Computer Science and Network Security*. 2021. Vol. 21. no. 4. DOI: <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2021.21.4.19>

2.5. РОБОТА НАД ДИКЦІЄЮ, ЯК ЕЛЕМЕНТ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВОКАЛЬНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СПІВАКА

Ярослав Комарніцький

Вступ

Вокальний твір, як правило, має нерозривний зв'язок з літературним текстом, що створює разом з музикою цілісне художнє явище. Є чимало музичних творів написаних на однаковий текст, де саме музика розкриває безмежну кількість його філософсько-емоційних прочитань. Зокрема, духовна вокально-хорова музика є яскравим взірцем обширу різноманіття втілення традиційних релігійних текстів. Таким чином, композитор трактуючи поетичне або літературне першоджерело через музику, створює нову мистецьку синергію.

Вербальний текст, що став основою музичного вокального твору, доноситься до слухача саме через дикцію співака. Його сприйняття залежить від вокальної техніки виконавця і вміння реалізувати художнє бачення твору, використовуючи виразну сторону дикції.

Правильне формування вокального звуку нерозривно пов'язане з шліфуванням роботи артикуляційного апарату. Методика постановки голосу співака широко застосовує серед інших фонетичний метод вдосконалення процесу звукоформування, що включає в себе систему роботи над голосними і приголосними звуками, як в розспівках, так і вокалізах. На більш пізньому етапі навчання співаків, пошук красивої та емоційно переконливої тембральної фарби голосу, неможливий без чіткої дикції і глибокого розуміння змістовного наповнення кожного слова. Отже, технічна і художня сторона дикції є важливим аспектом вокальної майстерності та ефективним методом вокальної педагогіки. В представленій роботі ми плануємо:

- висвітлити питання дикції в співацькій практиці;
- проаналізувати поняття артикуляційного звукоутворення;
- навести методи застосування артикуляційних та дикційних вправ корисних для розвитку вокального апарату співака;
- розкрити питання взаємозв'язку тембральної виразності, наповненості голосу та культури співацької дикції.

§ 1. Технічна сторона дикції вокаліста

Отже, обравши темою статті дикцію співаків в технічних і художніх аспектах, варто окреслити педагогічні методи вдосконалення артикуляційного апарату співака, як фактору набуття технічної та виконавської майстерності.

Звертаючись до огляду використаних джерел з представленої теми, слід зазначити, що серед авторів є науковці, співаки-практики та педагоги, що узагальнили свій досвід в методичних і наукових роботах. Навіть оглядово неможливо згадати всі цікаві дослідження з цієї ґрунтовної і важливої теми, тому ми зосереджуємося на репрезентантах певних національних шкіл та наукових векторів. Тема дикції в співі з часів становлення академічної європейської вокальної школи. Джуліо Каччіні, що був представником старої італійської школи, звертав увагу на значення поєднання голосних і приголосних для вокальних вправ. Згодом, до питань співу речитативів та вокальної дикції зверталися П. Тозі (Болонська школа), П. Гара і Б. Менгоцці (Паризька школа) та М. Гарсія, що свої дослідження підкріплював медичними відкриттями. Питання співацького звукоутворення, методів формування вокально-мовної техніки та фізіологічних аспектів співу в ХХ сторіччі підіймали Л. Б. Дмитрієв, В. П. Морозов, Д. Євтушенко, М. Микиша, Р. Юссон та інші визнані педагоги та дослідники. Проблеми функціонування голосового апарату глибоко вивчали українські співаки, фоніатори та науковці Леонід і Віталій Триноси [10]. Питання вокальної артикуляції розглядалося в роботах з вокально-хорової методики українських диригентів К. П. Пігрова, А. С. Мархлевського. На сучасному етапі, досвід визнаних науковців та вокальних педагогів продовжує збагачуватися новими аналітичними працями таких персоналій, як В. Г. Антонюк, В. В. Вотріна, Т. П. Мадишева, А. М. Ковбасюк та інші. Зокрема в статті А. М. Ковбасюк розглядається вплив фонетики мови на спів вокаліста [12]. Серед новітніх наукових досліджень присвячених проблемам дикції хочеться виділити ряд статей. Зокрема стаття О. Я. Данильчук аналізує фонетичний метод постановки голосу, окреслюючи основні фонетичні елементи української мови [5]. Л. І. Варнавська, М. В. Вікторова, А. А. Саймукова в своєму дослідженні звертаються до фонопедичного методу, що базується на застосуванні голосних, приголосних і складів імітуючих різні звуки, з метою вдосконалення вокальної техніки учнів [3]. Отже визначена проблема є актуаль-

ною, такою, що активно розробляється сучасними науковцями і має перспективи для нових досліджень.

Слово дикція перекладається як «вимова» (лат. *dicere* — вимовляти; *dictio* — вимова). Гарна дикція передбачає чітку вимову всіх голосних і приголосних звуків, а також розбірливе формування слів та речень в цілому. Вона залежить від роботи голосового апарату, що розділяється на дихальні органи, вібратори, резонатори та артикулятори. До дихальних органів відносять легені та повітроносні шляхи. Вібраторами вважають голосові зв'язки. До резонаторів відносять гортань, ротову та носову порожнини. Артикуляторами є язик, губи, зуби, нижня щелепа, м'яке піднебіння. Отже злагоджена робота всіх органів голосового апарату є запорукою правильною і чіткою дикції, але це виключно технічний аспект мовлення. Саме на ньому ми зупинимося в представленому розділі.

Для того, щоб чітко визначити складові елементи технічної сторони дикції, варто згадати науки, що вивчають системи мовлення. До них відносяться орфоєпія, що спрямована на вивчення системи загальних правил літературної мови; фонетика, яка є розділом науки про мову, що вивчає її звуковий склад; графіка — яка фокусується на системі знаків; орфографія, що аналізує мовні знаки та способи написання слів; інші напрямлення мовознавства [11]. В нашій роботі ми зосередимося на фонетичних та орфоєпічних особливостях мови і їх впливу на голосовий апарат співака.

Мова за своїми фонетичними елементами розділена на дві основні групи: голосні та приголосні. Голосні звуки утворюються за допомогою голосу і в свою чергу мають розподіл на чисті голосні та йотовані. Чистими голосними вважають А, Е, І, О, У, ІІ, саме за їх допомогою формується вокальна техніка. Йотовані голосні або складні, за своїм звучанням розділяються на певні складові, літеру «й» та чисту голосну: Я = й+а; Ю = й+у; Є = й+е, І = й+і.

Приголосні звуки утворюються завдяки голосу і шуму, або виключно шуму і в свою чергу поділені на дзвінки: М, Д, Б, В, З, Н, Л, Р, Ж (доволі зручні та фонічні), глухі: П, Ф, Т, Ц, Ш, К, Х, С (афонічні) та сонорні: Р, Н, Л, М, З (що сприяють близькій вокальній позиції).

Важливим фонетичним фактором є те, що голосні звуки озвучуються без замикань у надставній трубі, а приголосні звуки повинні мати певний специфічний характер змикання [1, с. 26]. Принципи співвідношення голосних та приголосних в їх динамічних збігах та співставленнях мають велике значення в розвитку теорії навчання

співу та методів практичного вдосконалення вокальної майстерності. Видатний український співак і педагог М. В. Микиша зазначав, важливість відпрацювання роботи рухомих резонаторів, правильного функціонування артикуляційного апарату та дихальної опори для якісного звучання голосу [17]. Отже, вдумливий викладач використовує динамічну фонетику в певній послідовності її відповідних елементів для формування та настроювання голосу молодого співака через специфіку роботи голосового апарату.

Оскільки спів інколи визначають, як мову, що подовжена за рахунок довгих голосних, то основи вокального звуку формуються через правильно оформлені і проартикульовані голосні. В першу чергу це чисті голосні, що мають чітку однозначну фонему. Але, специфікою академічної манери співу, є поняття «округлення голосних», коли, наприклад, співаючи голосну А, використовуються деякі резонаторні елементи характерні для голосної О. Така техніка сприяє тембральній єдності звучання і безперервній лінії звуку, але водночас кожна голосна повинна мати свою індивідуальну особливість і зрозумілу фонацію.

Також в процесі постановки голосу молодих співаків має значення розуміння вокальної природи голосних, що розділяються на відкриті: А, Е; напіввідкриті: І, И, О; закриті У. Ця специфіка дозволяє корегувати певні природні недоліки вокаліста — початківця і сприяти правильному розвитку вокальних навичок. Традиційно голосні И та Е вважаються зручними для відпрацювання високої вокальної позиції; голосна О, допомагає позбутися широкого, відкритого звуку; голосна У — максимально «прикрити» звук. К. С. Маслій [16] наголошує, що голосні «у» та «о» виправляють носовий призвук, який здебільшого є результатом анемічної піднебінної завіски, а голосна «і» може бути дуже корисною для постановки голосу, але при контролі підключення грудного резонатору. Всі ці властивості голосних є дуже ефективними для формування якісного вокального звуку, особливо у продуманій їх взаємодії, що реалізується педагогом шляхом індивідуалізованої методики підбору вокальних вправ для співака-початківця.

Приголосні звуки теж можуть активно застосовуватися в процесі формування правильних навичок співу. Сонорні приголосні здавна вживають, як допоміжний елемент напрацювання близької вокальної позиції. Прийом співу на *mormorando* (з затуленим ротом, але ніби вимовляючи приголосну М) широко застосовується, у практиці напрацювання корисних навичок початківців, так і для розспівки професійних співаків, і навіть як художньо-виконавський прийом.

Дзвінкі приголосні в поєднанні з голосними також сприяють рельєфному близькому формуванню звука і можуть навіть мати певний інтонаційно озвучений тон. Такі приголосні в ґрунтовній роботі М. Микиші «Практичні основи вокального мистецтва» зазначені, як напівголосні і рекомендовані для поєднання зі складними (йотованими) голосними. Автор зазначає важливість чіткого розуміння фонетичної природи вокальних звуків, що реалізуються через спів голосних та складних голосних за допомогою півголосних та приголосних звуків. За його словами: «вокально-художній звук — це звучання правильно сформованих і проспіваних вокальних голосних та їхніх сполучень з приголосними, тобто результат правильно продовженої мови» [17, с. 32].

З іншого боку вивчаючи дикцію важливо розуміти не тільки позитивні впливи фонетичних сполучень на постановку голосу, але і моменти артикуляційних та фонетичних дефектів, що можуть бути пов'язані з тими, чи іншими типами фонетичних елементів. З цією метою застосовують фонетичний аналіз [18]. Наприклад, аналіз окремого слова може виглядати наступним чином:

- чітко вимовити слово з правильним наголосом;
- поділити слово на склади відзначивши наголошений та ненаголошений; відкритий та закритий типи;
- охарактеризувати кожний звук слова враховуючи тип голосної та ряд підняття (наголошена чи ненаголошена, лабілізована чи нелабілізована); тип приголосної (дзвінка /глуха; місце утворення; спосіб утворення);
- зазначити кількість приголосних та голосних.

Після вказаного аналізу варто уважно проговорити кожний склад, а потім проспівати його в діапазоні примарного тону, контролюючи якість дикції. Такий метод дозволить не тільки глибше порозуміти фонетичні особливості мови, але і визначити індивідуальні артикуляційні проблеми, що можуть лежати в площині вимови або співу певного типу приголосних або специфіці формування голосних.

Артикуляційний апарат і методи його активізації. Артикуляція має ключове значення у формуванні вербальної комунікації та співацьких звуків. Саме артикуляційний апарат, що включає артикуляційні органи формує мовні звуки. Головними органами мовлення є: ротова порожнина, язик, губи, піднебіння, нижня щелепа, глотка, гортань. Завдяки їм утворюються певні звукові фонemi і звуки мови, що ми визначаємо, як артикуляцію. Вільний та активний

мовно-артикуляційний апарат є першоосновою формування чіткої та естетичної дикції. І навпаки, при затиску певних органів мовлення або їх дефектах, чітка робота мовного апарату порушується.

Практично всі співаки-початківці відчувають певні проблеми з мовним апаратом в процесі освоєння вокальної техніки. Причиною є взаємодія артикуляційних органів та глибокого вокального дихання, що впливає на їх застосування при співі. На дикцію вокалістів також впливає висока співоча форманта. Коли співак володіє гарною кантиленою, то голосні звуки згладжуються і до певної міри стають подібними один до одного. Ця властивість є показником якості і художньої виразності співу, але не може призводити до «підміни» голосних і їх нерозбірливості. Майстри високого класу завжди знаходили баланс між однотембровим кантиленним звучанням і чіткою вимовою голосних. Микиша визначає роботу над цим процесом, як відпрацювання прикритого звуку і відкритої голосної [17]. Запропонована техніка дає можливість поєднати якісне звучання резонаторів і чіткість вимови.

Не розбірлива дикція співаків часто пов'язана саме з вимовою приголосних, що дуже впливають на індивідуальні властивості слова. Завдяки приголосним ми розділяємо слова на склади, замикаємо ряд слів, що додає мові виразної динаміки. Погана артикуляція приголосних часто стає причиною незрозумілого слова. Тут ми можемо відслідкувати ще одну особливість акустико-фізіологічних механізмів, що суттєво відрізняють мову і спів. Подовжені голосні в співі ніби збільшують значимість приголосних, що повинні чітко підкреслювати голосний звук, не нівелюючи час його звучання. Для цього приголосні переносяться до наступної голосної, що створює нерозривність вокальної лінії. Наприклад відома фраза з «Пісні Петра» Миколи Лисенка «Сонце низенько» за правилами переносів складів виглядає так: сон-це / ни-зень-ко, а співатися має: со-нце ни-зэ-нько. Отже виникають специфічні збіги приголосних, що вимагають вільної і водночас активної роботи артикуляційного апарату. Окрему складність для чіткої дикції становлять ноти верхнього регістру, особливо у високих голосів. Бажання якісно, тембрально наповнено сформувати ноту в округлій манері притаманні академічному співу часто призводить до підміни голосних, і майже повному нівелюванню приголосних. Але видатні вокалісти досягають чіткої дикції навіть на крайніх межах свого діапазону і виразна вимова приголосних навпаки допомагає їм якісно сформувати звук і спрямувати його в глядацький зал.

Для молодого співака дуже важливо, розпочинаючи заняття з вокалу, звертати увагу на артикуляційний апарат і його роботу. В побутових умовах наша дикція може мати своєрідні властивості, а в ряді випадків навіть деяку нерозбірливість. Бувають певні дефекти органів мовлення, що призводять до поганої дикції. Ряд з них можливо усунути за допомогою порад лікаря і логопедичних вправ, ряд пов'язані з неправильним прикусом і потребують втручання ортодонта. Є проблеми, що вирішуються операційним втручанням (наприклад, коротка вуздечка язика, що унеможливає або обмежує підняття язика вгору). Є проблеми, що ставлять під питання можливість обрати вокал, як свій фах, через системні порушення органів мовлення. Але здебільшого молоді вокалісти та їх викладачі стикаються з недоліками більш побутового, а не медичного характеру. До доволі типових недоліків можна віднести затиск нижньої щелепи (інколи з деяким її висунанням вперед). Такий недолік робить мову млявою, а в співі провокує формування «звуку на горлі». Зокрема, неправильний прикус може провокувати описану проблему. Також характерною негативною особливістю може бути млявість органів мовлення: губ або язика. Пасивний стан цих органів робить дикцію нерозбірливою, або спотворює певні фонетичні елементи. Бувають випадки навпаки надмірного затиску органів мовлення, що може виглядати, як постійно піднятий корінь язика, що частково перекриває гортань.

Якщо викладач бачить, якусь з перелічених проблем, або їх комплекс, то варто застосувати артикуляційні вправи без співу, що допоможуть молодому співаку відчувати роботу власних м'язів. Важливо зафіксувати в м'язовій пам'яті правильну роботу мовного апарату, щоб студент міг порозуміти причини свого недоліку і подолати його. Серед відомих артикуляційних вправ для звільнення щелепи можна назвати наступні:

- відкрити рот та потримати його в такому стані, звернувши увагу на вільне розташування нижньої щелепи, що не має тенденції бути зрушена вперед або вбік;
- застосувати елементи поворотів щелепи в різні сторони: направо, наліво, вгору, вниз. Впевнитися в свободі і активній роботі лицьових м'язів;
- зробити жувальні рухи щелепою.

Важливо фіксувати увагу студента на вільному виконанні всіх рухів і на необхідності повернення в ключову позицію — дещо

відкритого рота з вільно опущеною щелепою. Такі вправи допомагають відчутти можливий затиск в певних моментах рухів, активізувати м'язи обличчя, запам'ятати фізіологічно правильне для співу положення відкритого рота.

Якщо основним недоліком є млявість губ в процесі співу і мовлення, то можуть допомогти вправи, що активізують їх рух:

- розтягнути губи у посмішці, а потім скласти у формі голосного звуку «У»;
- вимовляти приголосні, що за способом утворення належать до губно-губних: П, Б, М. Важливо це робити максимально рельєфно і активно, ніби імітуючи видих;
- розтягнути губи, а потім підняти верхню губу. Важливо, щоб верхня губа здобула дещо квадратної форми. Після цього звільнити губи і навпаки, трохи натягнути верхню губу вниз;
- зімкнути губи і трохи витягнути їх вперед, ніби вимовляючи звук «Ю». Зробити кругові рухи губами не розмикаючи їх.

Важливо після кожної фонемі звільняти губи і чітко відслідковувати момент активізації і звільнення м'язів. Також необхідно прослідкувати, що в момент напруги губ не відбувався затиск м'язів шиї, язика, або гортані. Видатна співачка Поліна Віардо велике значення надавала артикуляції губ, відмічаючи значення постійної роботи над цим елементом мовного апарату.

Для розвитку роботи язика можна запропонувати аналогічний прийом:

- витягти язик дещо вперед і повертати його то вправо, то вліво;
- підняти кінчик язика до гори і зробити ним кругові рухи;
- застосовувати звуки імітації (наприклад цокання копит), варіюючи форму губ рота;
- вимовляти передньоязикові за місцем утворення приголосні: т, д, ц, с, н, л, р. Можна з них конструювати певні склади: да-да-да, -ла-ла-ла; ди-ди-ди, ли-ли-ли; ду-ду-ду, -лу-лу-лу, тощо. Концентруючись на їх вимові теж варто відслідковувати момент напруги м'язів і звільнення та контролювати спосіб утворення кожної з приголосних.

Якщо основною проблемою студента є піднятий корінь язика, то варто запропонувати вправи на глибоке дихання з відкритим ротом або застосування імітації позіхання, контролюючи положення язика. Також корисним може бути вимова приголосних, що утворюються шляхом підняття кінчика язика: л, н. Ці вправи тонізують і активізують м'язи язика.

Представлені вправи варто робити декілька разів в день по кілька хвилин, щоб не втомлювати мовний апарат. Можна обрати певну почерговість групи вправ, опрацьовуючи послідовно різні артикулятори. Головне завдання — досягти активної гнучкості м'язів артикуляційного апарату, щоб їх рухи були вільні, а органи мовлення готові до формування наступного звуку. Для самоконтролю якості роботи варто працювати перед дзеркалом, щоб бачити рух не тільки язика чи губ, але і жувальних та мімічних м'язів. Адже напруга окремих артикуляторів веде до скутості всього артикуляційного апарату, що в свою чергу призводить не тільки до нечіткості дикції, але відбивається на якості звучання голосу. Вказані вправи дозволяють розвинути чіткість вимови приголосних і зафіксувати увагу на принципах роботи м'язів в процесі активізації та звільнення, що потім переноситься на процес співу.

Ефективним методом може стати читання текстів пошепки. Завданням має стати озвучення його на певну відстань без застосування власне звуку. Варто почати з повільної і чіткої вимови пошепки кожного звуку і складу, поступово темп вимови прискорюється і може бути доведений до скоромовки. Але важливо слідкувати за тим, щоб не відбувалося зажиму м'язів горла. Шепіт має спиратися виключно на якісне дихання і чітку артикуляцію. Безумовно не всі початківці мають вагомні недоліки дикції і не всім необхідні такі вправи. Але часто з цілим рядом артикуляційних проблем молодий співак стикається вперше саме при співі, бо вокальні властивості впливають на фонетичні елементи, додають їм звуковисотних характеристик та роблять кожну фонему більш рельєфною.

Якщо артикуляційні вправи можуть застосовуватися в роботі співака за необхідністю, ситуативно, то розспівки з активним залученням фонетичних елементів є основою постановки голосу співаків-початківців, та підготовки до співу професійних вокалістів.

Фонетичних методик, що сприяють формуванню вокального апарату і якісно впливають на звук дуже багато, ряд з них вже згадувалась вище. Ключовим елементом підбору вокальних вправ є пошук голосного звуку, що формується у молодого співака найбільш природньо і відповідає поставленим технічним завданням: наблизити, округлити або зібрати звук, тощо... Як правило до такого голосного звуку додаються дзвінки або сонорні приголосні, що теж працюють на чіткість, близькість та активну ясність вимови. Ці приголосні активізують кінчик язика, губи та допомагають формуванню якісної та чіткої атаки звуку. Недарма видатний співак і педагог першої половини

XX століття Барра (псевдонім Дженнаро Караччі) говорив про «губне резонування» і серед його методів був спів на зм'якшений звук «В» або на звук «М», що допомагає відчутти звукову вібрацію і підключити головні резонатори [17]. Практично всі видатні вокальні педагоги відзначають значення чіткої артикуляції приголосних, що не повинні порушувати вокальну позицію, при стабільному положенні органів голосоутворення. О. М. Мишуга своїм учням пропонував співати склади на всі звуки алфавіту для розвитку якісної вокальної дикції. Звісно спочатку опрацьовувалися зручні сполучення, а потім складні [17]. Співак відзначав, що легше заспівати вірно ба-бе-бі-бо-бу, ніж га-ге-гі-го-гу, так, як сама природа приголосної «Б» ставить її на «правильне» місце, де мають формуватися всі вокальні звуки, а формування глибокого звуку «Г», кожному голосу «тягне в горло». Безумовно комбінації зі складними для вокальної фонації приголосними опрацьовуються, коли більш прості освоєні і усвідомлені, щодо руху органів мовлення та артикуляційного апарату. Важливо досягти вірного звучання голосної, які б приголосні її не оточували. Обираючи комбінацію голосних і приголосних необхідно відштовхуватися від особливостей певного учня-співака, і тих недоліків, які необхідно виправити. Але в будь-якому разі, всі вокальні вправи слід розпочинати в діапазоні примарного тону, де голос співака звучить максимально невимушено і природно. В процесі досягнення якісного вокального звучання діапазон вправ розширюється, захоплюючи верхній та нижній регістри. Також корисним для розвитку дикції може стати спів вокалізів на різні склади, або з назвою нот (сольфеджуючи).

Робота над артикуляційним апаратом, правильне формування голосних, чіткість вимови приголосних, звичка вести вокальну лінію не замикаючи склади, є лише засобом технічно сформованого та різного співу. Подальша робота з дикцією передбачає заглиблення в особливості орфоєпії іншомовних текстів у відповідному репертуарі, пошук технічно та змістовно обґрунтованих наголосів, художньо виразне, осмислене донесення слова та змісту фрази. Ці питання ми розглянемо в наступних розділах роботи.

§ 2. Робота з іншомовними текстами на прикладі деяких елементів фонетики італійської мови

В сучасних реаліях глобалізації культури в рамках Європейської і світової інтеграції, спів мовами оригіналу став професійною

необхідністю для вокалістів. Іншомовні тексти складають неабияку складність для виконавців не тільки через необхідність додаткової роботи для розуміння змісту, але в першу чергу через іншу фонетичну систему. Для вокалістів це має особливе значення. В попередньому розділі були розкриті ряд питань щодо впливу фонем на постановку голосу і роботу голосового апарату, тому зрозуміло, що будь які зміни формування артикуляції призводять до необхідності адаптації вокальних навичок. Чимало видатної вокальної літератури написано представниками італійської, німецької, французької, англійської європейських композиторських шкіл. І саме ці мови найбільш часто застосовуються у вокальній практиці. Кожна з них має свою відмінність від нашої мовної фонетики, і для якісного виконання музичних творів з оригінальними текстами варто її детально вивчити, порозумівши розбіжності і специфіку вимови. Італійська мова вважається відносно легкою і спорідненою з українською за певними фонетичними елементами. Крім того саме в Італії зародилася академічна вокальна школа, що стала основою до розвитку інших Європейських вокальних шкіл. Італійська є дуже наспівною і за своєю фонетикою сприятлива для академічної вокальної естетики. Не дивлячись на це, робота над італійським репертуаром вимагає ретельного опрацювання, бо при поверховому відтворенні тексту, недоліки вимови будуть заважати сприйняттю художнього образу і нівелювати сенс виконання музичного твору мовою оригіналу.

Вважаємо доречним висвітлити декілька питань специфіки італійської фонетики, що демонструють принципи роботи над іншомовними вокальними творами. Природна властивість співучості італійської мови лежить в площині сталого звучання голосних та «вертикальної і вузької» їх артикуляції, яка сприяє високій вокальній позиції. Крім того, для фонетики італійської мови притаманне часте використання дзвінких приголосних та подвоєння сонорних. Ця специфіка спонукає до застосування в артикуляції голосних, що передують їм, піднятого піднебіння і чіткої вимови.

Вказані фонетичні особливості роблять італійську мову дуже зручною в процесі постановки голосу молодих співаків, тому старовинні італійські арії, чи канцонети є традиційною методичною нотною літературою педагогів вокалістів. Варто окреслити ще ряд деталей, які недосвідчені співаки можуть не враховувати і співати на італійській мові з жакливим неприродним для неї акцентом. Наприклад,

техніка утворення приголосної «Л» відрізняється від української і слов'янських мов. Для італійської артикуляції цієї приголосної необхідно язик направити дещо глибше «на піднебіння» трохи вище альвеол, середня частина язика повинна бути опущеною. Така робота артикуляційного апарату утворює більш зм'якшений варіант звучання звуку «Л». Намагання виконувати приголосну «Л» в характерній для нас більш твердій вимові або надмірно зм'якшувати, імітуючи додавання після неї м'якого знаку, спотворює італійську фонему. Треба порозуміти специфіку артикуляції і відпрацювати її.

Іншою особливістю італійської мови є наявність відкритих та закритих голосних «Е» та «О», які озвучуються за правилами фонетики в різних варіантах. Голосна «Е» може виконуватися світло і відкрито, як у слові «bella» (гарна), або темно і звужено, дещо наближено до голосного «і» «vero» (правда або справжній). Різниця їх вимови в першу чергу відображається на положенні губ, язика та мірою розкриття рота. Відкритий варіант звуку «Е» артикулюється сміливо відкритим ротом і заокругленою формою губ. Кінчик язика при цьому повинен впирається в нижні різці, спинка язика має бути припіднята, а його краї торкатися верхніх корінних зубів. Закрита «Е» артикулюється з деякою посмішкою, тобто розтягуючи губи і не передбачає сильно відкритий рот. Відкрита голосна «О» артикулюється за допомогою опущеного, відсунутого від нижніх зубів язика, що повинен тиснути щелепу донизу. При цьому губи майже не мають округленої форми. Такий тип вимови «О» ми можемо почути у слові *donna* (жінка). Закрита голосна «О» артикулюється за допомогою округлених губ, що дещо висунуті вперед, як в слові *dove* (де).

Також важливою специфікою італійської мови є злиття голосних, що має назву дифтонги (злиття 2-х голосних) і трифтонги (злиття трьох голосних). Такі злиття утворюють один склад. Першим голосним звуком дифтонгів і трифтонгів завжди є голосні «І» або «У». Дифтонги діляться на висхідні і низхідні. У висхідному варіанті дифтонгу більш рельєфно звучить друга фонема, у низхідному — перша. Наприклад висхідний дифтонг ми бачимо в словах *nuovo* (новий), *ieri* (вечір). В них голосні «О» «Е» є ключовими, а звук «У» та «І» передують основному голосному і звучать коротко одразу переходячи в наступний звук. Такий тип дифтонгів називається *semiconsonanti*. Низхідний дифтонг використовується в цілій низці слів частого застосування, наприклад, як займенники *lei* (вона), *lui* (він), *noi* (ми), *voi* (ви). Отже голосна «І» в цих дифтонгах звучить

після основної голосної, є прохідною і менш подовженою. Цей тип дифтонгів називається *semivocali*.

Трифтонги мають в одному складі три звуки. Наприклад слова *vuoi* (твої), *miei* (мої). В них також голосні «I» та «U» виконують функцію прохідного звуку, основне навантаження припадає на середню голосну.

В італійській мові крім злиття голосних в один склад є і зворотна тенденція — зіяння, тобто розрив складів, коли різні голосні вимовляються підкреслено роздільно з чіткою емісією. Таке фонетичне явище в італійській мові називається «Iato» і ми можемо почути принципи вимови зіяння у словах *ro-e-ta* (поет); *re-a-le* (справжній); *ra-u-ra* (страх); *Ma-ri-a*. В останньому випадку ми можемо почути, різницю застосування голосної «I» в дифтонгах і зіянні. Тут вона не є прохідним звуком і повинна бути рівноцінно озвучена з голосною «A». Отже у зіянні кожна голосна відноситься до окремого складу і вимовляється рельєфно з певним індивідуальним дихальним активом.

Ми описали лише деякі фонетичні нюанси італійської мови, що демонструють відмінність специфіки роботи артикуляційного апарату від характерного для нашої фонетики. Безумовно це спонукає до особливих вимог, щодо роботи над дикцією згідно норм орфоєпії та фонетичним особливостям мови тої чи іншої країни. Все це впливає на співочу артикуляцію і має відпрацьовуватися системно і з врахування артикуляційних особливостей типових для відповідної вокальної традиції. Отже перед співаком стоїть завдання навчитися гнучко використовувати артикуляційний апарат та свідомо застосовувати напрацьовану м'язову пам'ять в технологіях звукоутворення. Для цього необхідні неабиякі теоретичні знання, звичка до детального слухового самоконтролю, володіння артикуляційною технікою та здатність відчувати індивідуальну «мелодію мови».

§ 3. Технічні та художньо-виразальні елементи дикції

Працюючи над вербальним текстом вокального твору, співак стикається з рядом складностей, що залежать не тільки від активності і гнучкості артикуляторів, а вимагають певного аналізу тексту, щодо донесення змісту слухачам. Цей процес є теж технічною стороною дикції, але він лежить не тільки в площині механіки мовного апарату. Однією з найтиповіших проблем є збіги приголосних, що у вокальному виконанні збільшуються за рахунок правила їх перенесення до наступної голосної. Проаналізуємо декілька рядків

поезії О. Олеся, що стали літературною основою чудового романсу М. В. Лисенка «Айстри». Навіть в назві романсу ми бачимо доволі складне для озвучення слово, де збігаються чотири приголосні Й, С, Т, Р. Зважимо на те, що приголосну «Й» вважають сонорним звуком (таким що має ознаки і приголосного і голосного), «С» належить до групи свистячих, «Т» є глухою приголосною, «Р» теж відносять до сонорних звуків, але її специфіка полягає в способу утворення, що виділений як «дрижачі» [11]. Отже, співак має побачити цю особливість і звернути увагу на якість дикції і співу у відповідних фразах. Щоб це слово було вокально озвученим, в контексті розвитку звукової фрази потрібна активна робота мовного апарату і вміле користування диханням. Збіг приголосних, що виникає за правилами співу може охарактеризувати приклад з цього ж романсу «...де квіти не в'януть, де вічна весна». Завершення слова «в'януть» на пом'якшену приголосну «ТЬ» і початок слова «де» на дзвінку приголосну «Д» створює певну дикційну задачу. При м'якій вимові ми можемо почути незрозумілий набір складів. Аналогічна проблема виникає у фразі «А ранок стрічав їх холодним дощем». В ній ми бачимо кілька складних моментів. Це збіг чотирьох приголосних, що виникає між словами «ранок стрічав» (К,С,Т,Р) і збіг двох приголосних «Х» між словами «їх холодним». Приголосна «Х» належить до глухих задньоязикових і її вимова є непростою в співі, щодо збереження вокальної позиції та кантиленного звуковедення. Якщо нівелювати подвоєння приголосної «Х», то може вийти змістовна нісенітниця, яка на слух сприйматиметься, як «і холодним дощем», а не «Їх холодним дощем». Спотворення змісту може виникнути і через збіг голосних. Так в тексті цього ж романсу є слова «схилились і вмерли...і тут, мов на сміх...». Слово вмерли завершується голосною «И», а наступний сполучник «І», (який вокально виписаний на тій самій ноті) може злитися з попередньою голосною, що ускладнить розуміння тексту та знівелює трагічне співставлення художнього образу закладеного в зміст. Ще одним прикладом збігу голосних, який може призвести до спотворення змісту, є текст романсу Лисенка «На сірій скелі мак цвіте» теж на слова Олеся. Фраза «І ти на цілий світ одна» має бути заспівана з чітким відокремленням сполучника «І» від займенника «ТИ». Бо інакше, особливо при не чіткій вимові глухої «Т», може чути слово «Іди» з відповідним спотвореним змістом — «ІДИ на цілий світ одна». Взагалі всі використання сполучників «а, й, і, та, й, що...» мають бути проаналізовані, щодо їх місця в реченні і можливих збігів

з попереднім або наступним словом для уникнення дикційних вад і змістовних спотворень.

Фонетичні аспекти мови, як правило аналізувалися і враховувалися композиторами. Будова вокальної фрази у майстерного композитора завжди відповідає певним мовним закономірностям. Її вершини співпадають з наголошеними складами, підкресленням головного змістовного слова. Зокрема і фонетичні складові текстів теж є важливим елементом художнього образу. Наприклад застосування скоромовок, вигуків, що акцентують увагу на певних групах приголосних чи голосних, так само створюють звукову палітру вокального твору. У фрагменті всім відомої арії Фігаро з опери Россіні є яскравий, багаторазово підкреслений збіг приголосних «BR» (дзвінкої та сонорної) та доволі помітну перевагу голосної «А» у всьому уривку.

Ah, bravo Figaro! Bravo, bravissimo;

Ah, bravo Figaro! Bravo, bravissimo;

A te fortuna (a te fortuna, a te fortuna) non
Manchera.

Ah, bravo Figaro! Bravo, bravissimo;

Ah, bravo Figaro! Bravo, bravissimo;

A te fortuna (a te fortuna, a te fortuna) non
Manchera....

Також показовим для цієї арії є спів різновекторних швидких пасажів на склад «LA». Завдяки цим фонетичним нюансам, скоромовка звучить дуже яскраво і дзвінко, що характеризує життєрадісний і активний характер персонажу.

В доробку Россіні також є знаменитий секстет з опери «Попелюшка» де чіткий розділ складів з використанням приголосної «R», стає важливим елементом музичної виразності. Для виконавців цього ансамблю філігранна дикція та чітка взаємодія є показником розуміння стилістики та професійної вокальної майстерності.

Серед українських взірців вокальної музики теж є багато прикладів майстерного використання «мелодики слова» реалізованого в музичному втіленні. Так, романтика української природи надихнула авторів на численні варіативи імітації солов'їного співу завдяки підбору певних мовних складів в контексті різноманітних пасажів та фігур. Яскравим прикладом цього художнього прийому є знаменитий романс Марка Кропивницького «Соловейко». Поєднання вербального складу «тьох» з певними мелодичними зворотами та форшлагами створює напрочуд колоритний музичний образ. Як правило цей

романс виконують колоратурні сопрано, що мають гнучкий голос, тембр якого максимально легко і природньо звучить у високій теситурі. Гарна дикція, що базується на рухливому і вільному артикуляційному апараті, дозволяє співацкам досягти не тільки ефекту імітації співу пташки, але і додати різноманітні емоційні фарби в спів.

Знаменитий вірш Тараса Шевченка «Ре́ве та стогне Дні́пр широ́кий» з балади «Причинна» має унікальні фонетичні властивості, що створюють особливу мелодику слова. Приголосна «Р», що присутня практично у всіх словах фрази завдяки своїм особливостям (сонорної та дрижачої), як би додатково динамічно підзвучує текст. Крім цього у фразі чимало дзвінких (губно-зубних та губно-губних) приголосних, що теж додають активної сили звуковій хвилі. Багато композиторів зверталосся до цього вірша і практично всі, знаходячи своє індивідуальне прочитання, підкреслювали в лінії мелодики грізну та «мускульну силу» художнього образу. Так, відома мелодія Данила Крижанівського побудована на стрімкому висхідному злеті по мінорному тризвуку одразу охоплює значний діапазон голосу. Романс Миколи Лисенка на цей текст теж має доволі гнучку і широку хвилю мелодичної лінії. Безумовно фонетичний ряд шевченківських рядків спонукав композиторів до відтворення його в мелодизмі певного типу. Співак, що виконуватиме вокальні твори на текст «Ре́ве та стогне Дні́пр широ́кий» має розуміти його фонетичні властивості, і те, як вони доповнюють яскравий зміст художнього образу. Отже виразна дикція з усвідомлено озвученими приголосними повинна стати не тільки технічним завданням, але і засобом художньої виразності та емоційної подачі.

Видатні співаки досягали вершин виконавського мистецтва не тільки завдяки блискучим вокальним даним і технічній майстерності. Їх вирізняло вміння найбільш яскраво донести зміст тексту, знайти основні вузлові слова та відповідну тембральну фарбу голосу. Такі майстри, часто були і видатними акторами-інтерпретаторами художнього образу оперного персонажу або романсової лірики, чи народної пісні. Зокрема можна пригадати видатних співаків-артистів: Івана Алчевського, Федора Шаляпіна, Соломію Крушельницьку, Марію Каллас, Бориса Гмирю... Їх творчий спадок є взірцем блискучого поєднання видатних співацьких можливостей та глибокого проникнення в художній образ вокального твору. Крім безперечного таланту за таким видатним результатом завжди стоїть кропітка щоденна робота. Виразне вокальне слово та фраза реалізуються не тільки

через чітку дикцію, але і завдяки логічним наголосам в кожному слові, вивіреної подачі дихання, підкресленням найбільш змістовно вагомих слів. Мишуга в своїй книзі зазначає: «Основні слова в реченні треба вимовляти більш посиленним звуком, а довгі склади обов'язково акцентувати. Акцентований склад завжди має бути вдвічі продовженим, порівняно з неакцентованим». Цю пораду варто сприймати не як спів з акцентом наголошеного складу в розумінні штриха звуковедення, а в плані вокальної уваги та підкресленої проспіваності. Часто самі композитори виділяють наголошені склади більш довгими, високими нотами або використовуючи розспів такого складу. Такий композиторський прийом дозволяє вокалісту не тільки технічно озвучити відповідний склад, але і підкреслити його відповідними тембральними фарбами. Чим свідоміше співак віднесеться до таких деталей, порозуміє задум композитора, чим більше часу приділить пошуку власного емоційного забарвлення вокального звуку, тим переконливіше прозвучить авторський задум і яскравіше розкриється індивідуальність самого виконавця.

В романсі «Айстри» Миколи Лисенка, до якого, ми вже звертали-ся в попередніх розділах роботи, можна побачити майстерну роботу композитора, щодо втілення літературного тексту. Перша частина романсу побудована на швидкому, майже безупинному руху вісімками. Це складає неабиякі складнощі для дикції вокаліста, але мелодичні хвилі фраз побудовані так, що завжди наголошений склад важливого для розуміння змісту слова буде знаходитись на вершині мелодичної лінії. Складності вимови тексту в швидкому темпі повністю виправдані, створеним музичним образом — хвилюючого очікування і бажання щастя. Наприклад музична фраза «і стали рожЕвого ранку чекать», реалізована в мелодичній лінії так, що найвищою вершиною фрази є наголошений склад слова «рожЕвого», а найдовшою нотою — наголошений склад слова «чекАть». Отже композитор для нас підкреслює жагуче відчуття очікування саме «рожЕвого» ранку. Якщо б це слово було прохідним, а акцент робився на слові «ранок», трагічне не співпадіння очікування і реальності в романсі було б менш виразним. Але важливо, щоб виконавець це побачив і усвідомлено, з особливим радісним очікуванням в тембрі, проінтонував це слово у фразі.

Цікавим є момент де композитор в реченні «і в мріях ввижалась їм казка ясна» дещо порушуючи ритмічний рядок, робить подовженим склад слова «кАзка ясна». В поетичному звучанні, основний наголос

речення припадає на слово «яснА». До речі, ряд виконавців змінює лігу виписану композитором, переносячи її саме на це слово. Вони вважають, що так співати зручніше і такий наголос відповідає віршованій строфі. Але думається, що Лисенко свідомо допустив це маленьке порушення. Для нього було важливо підкреслити слово «кАзка», тобто нездійснена, але заманлива мрія. Слово «яснА» змістовної інформації не поглиблює, а є лише важливим елементом ритму вірша. Тому виконавцям треба детально аналізувати кожне слово, в контексті композиторського прочитання, та його значення в художньому змісті і драматургії твору. Другу частину романсу крім зміни тональності з E -dur (мі мажор) на e -moll (мі мінор), вирізняє зовсім інший ритмічний малюнок. Замість веселого і стрімкого руху вісімками ми бачимо рух тріольними четвертними та четвертями і вісімками в рамках однієї тріольної долі. Такий ритмічний малюнок виглядає як розгублена зупинка, відсутність певного вектору руху. Виконавцю важливо це продемонструвати, але зберігати кантиленне звучання і наповнити довгі ноти тугою і смутком — «А рАнок стрічАв їх холОдним дощЕм». Серед всіх наголошених складів саме склад слова «холОдним» стає домінуючим. Він припадає на спуск з верхньої ноти фрази. І ця поникла, але протяжна інтонаційна вершина стає важливим протиставленням попереднім радісним акцентним фразам про «кАзку» «рожЕвого» ранку. Отже в слово «холОдним» вокаліст має вкласти всю розгублену нудьгу мрій. Тільки на такій основі буде виглядати переконливо і яскраво кульмінація твору. Доречі, тут ми теж, можемо побачити варіант, коли динамічна кульмінація та змістовна не співпадають. Динамічною кульмінацією є друге речення другої частини «І вглЕділи айстри, що вколо тюрма». Це найбільш драматичний момент романсу. Вихід в верхній регістр з акцентом на слові «вглЕділи» має бути заспіваним з максимальним відчаєм та драматизмом, звісно в контексті романсової стилістики камерної творчості. Хочеться відмітити, що підкреслення композитором слова «вглЕділи», а не наприклад виразного слова «тюрма», говорить саме про його авторське прочитання тексту. Тобто, «Айстри», як персонаж саме «вглЕділи» трагічне життя, тобто їм здалося, це було враження, а звідси і переконання. Максимально підкресливши всіма виражальними засобами слова «вглЕділи», композитор робить їх рішення Айстр вмерти, ще більш трагічним, а змістовну кульмінацію романсу «і тут, мов на сміх, засяяло сонце над трупами їх» піднімає на особливий філософський рівень.

Отже пророблений короткий аналіз демонструє важливість кожної деталі прочитання літературного тексту. Виразне художнє виконання вокального твору має бути ґрунтоване на глибокому аналізі змісту та співставленні з засобами музичної виразності. Такий аналіз дає поштовх до роботи над виразною дикцією на базі технічних елементів роботи артикуляційного апарату і тембрально забарвленої вокальної подачі звуку. Як було продемонстровано, на чіткість дикції впливає акцентування слів, які несуть першорядне змістове значення. Не можна застосовувати однотипні акценти на всіх словах вокально-музичної фрази. Також дуже заважає прийняттю змісту виділення випадкового слова, що ситуативно виникає через його теситурне розташування, незручний збіг приголосних/голосних, або просто через неухважність виконавця. Якщо співак правильно продумав наголоси і ключові слова, то навіть при деяких дикційних проблемах основний зміст буде донесено до слухача. І навпаки, маючи чеканну дикцію, яка чітко рубає кожен склад, але не має художньо-змістовного вектору, ми втратимо цікавість публіки, бо таке виконання не має інтерпретаційної цінності, і не розкриває творчої особистості співака.

На загальний характер вимови тексту з більш м'якою, або твердою подачею приголосних також впливає змістовно-жанрові і стильові музичні властивості вокального твору. Зрозуміло, що романсколискова буде співатися в зм'якшеному варіанті вимови, а жартівлива, характерна пісня може виконуватися навіть з гіперболізацією деяких дикційних елементів. В інших випадках занадто підкреслена вимова слів може нашкодити вокальній лінії, і зробити спів кантилени неможливим.

Виконавець також повинен враховувати фактор наявності акомпанементу, що теж може посилити ефект нерозбірливості вокального тексту. Виразна побудова фрази з продуманим підкресленням змістовних вершин, допоможе співакові донести в глядацький зал слово навіть через оркестрову фактуру. Велике значення має також дотримання пауз та цезур. Вони підкреслюють наступне, або попереднє слово, роблять його більш рельєфним і таким, що закарбовується в пам'яті. Нівелювання пауз або виписаних цезур через бажання продемонструвати довге вокальне дихання є неприпустимим, і може застосовуватися тільки дуже зрілим виконавцем, що зважив всі змістовні моменти і впевнений що дозволяючи таке порушення, досягає виправданої художньої мети. Але видатні

співаки, як правило з великою повагою відносилися до композиторських текстів і шукали шляхи інтерпретації через максимально відповідальне відтворення всіх авторських вказівок.

Говорячи про роботу видатних співаків варто звернутися ще до одного питання, а саме копіювання молодими співаками їх виконавських, зокрема дикційних елементів виразності. Бажання брати приклад з майстерного співака і навіть копіювати його манеру співу може бути корисною на певному етапі зростання молодого вокаліста. Але співак має шукати свою власну індивідуальність, а враховуючи неповторність тембральних та динамічних властивостей кожного голосу, то такий шлях як основний метод вдосконалення співацької майстерності є взагалі хибним. На жаль, як правило молоді вокалісти копіюють поверхові характерні елементи співу свого кумира. Часто, навпаки — не кращі, бо справжня майстерність здобувається роками і поверхово їй навчитися неможливо.

Варто привести приклад відношення до роботи з текстами творів та художнім образом Бориса Романовича Гмирі. Він завжди шукав свій індивідуальний шлях в інтерпретації, іноді навіть наражаючись на критичне відношення до цих пошуків. Так, працюючи над партією Мефістофеля в опері Ш. Гуно «Фауст», співак зіткнувся з тим, що трактовка цього образу геніальним Шаляпіним стала до певної міри хрестоматійною. Це відобразилося не тільки в зовнішніх проявах, але і в темпах, подачі певних слів фрази, тощо. Співак свідомо вирішив шукати свій шлях, через глибоке занурення в текст Гете, створення власної уяви про постать цього персонажу. Історія розвитку образу Мефістофеля у виконавських інтерпретаційних традиціях дуже цікава, тому ми вважаємо за потрібне окреслити цю тему детальніше. З самого початку персонаж Мефістофеля сприймався, за традиціями народного театру, як жанровий, дещо комічний, хоч і яскраво негативний образ. В ньому не шукали якоїсь глибини чи філософського узагальнення. Відповідно робили відверто смішний та надто яскравий грим, додавали в ходу кульгання, розкуйовджували брови, волосся тощо... Перший переворот у трактуванні цього образу зробив всесвітньо відомий бас Ф. Шаляпін. Він перестав грати «чорта» та осмислив персонаж із філософської точки зору. Мефістофель у трактовці Шаляпіна виглядав, як зло, якому все надоїло, яке хоче вже спокою, але продовжує творити нещастя скоріше по інерції. Цей підхід до образу підтримував В. Лосський, який виконував цю партію багато разів

на сцені Одеської опери, а потім був режисером цього спектаклю. Він вимагав від виконавця партії підкреслювати глузливе ставлення до людей та їх жалюгідних пристрастей, а не намагатися «грати чорта». Образ став більш об'ємним, різноманітним та масштабним. Шаляпін розробив також і «новий» грим та зовнішні акценти персонажа. Мефістофель став виглядати як дворянин з виразним обличчям, гордою поставою та ефектним вбранням. Цей образ з часом теж перетворився на певне театральне «кліше» і втратив притаманну Шаляпіну глибину. Отже копіювання завжди приведе до вихолощування змісту і втрати виконавської індивідуальності. Розуміючи це, Борис Романович хотів внести нову сторінку в трактування образу, бо бачив його в іншому ключі ніж шаляпінська версія і безумовно народне уявлення чорта. Все це вже було. Будучи дуже ерудованою людиною і надзвичайно тонким митцем співак вирішив пошукати чогось нового саме в першоджерелі. І дійсно, в творі Гете «червоною лінією» образу є не просто чорт чи сатана, не фавн-пустун, а та друга половина людської душі, те зло — підступність, сумніви які ховаються в кожному з нас. Ряд дослідників творчості Гете роблять припущення, що Мефістофель є ніби «alter ego» самого Фауста — втіленням тієї сторони духу, що штовхає його через сумніви і страх до згубних вчинків. Це звісно вплинуло і на грим, і на сценічну поведінку, і на вокальну подачу співака. Так, на початку вистави Мефістофель взагалі не виділявся нічим з-поміж інших людей. В поведінці на сцені ніщо не повинно було видавати в ньому нечисту силу. Такий підхід можливо був дещо менш ефектний, але натомість зосереджував увагу слухача на інтелектуально-філософській стороні образу. Мефістофель Гмирі з'являвся на сцені нічим не відрізняючись від людей, гарно вдягнений але простий, нічого показного. В той же час, з першими нотами слухач відчував лукавство, хитрість, вкрадливість, глузування та водночас і підбадьорення. Мефістофель Гмирі немов зачаровував Фауста своєю харизмою, а потім раптово «зачиняв пастку». Цієї чарівності співак досягав за допомогою максимального Legato без будь якого напруження в голосі. Коли Борис Романович співав куплети про владу золота над світом в його зовнішності ніщо не видавало справжньої суті образу. Сатану нагадував лише голос співака, який мав багато глузливих інтонацій. Починаючи куплети артист «грався» легким, «політним» звуком в якому, зауважимо, було достатньо багато іронічних настроїв. Гмиря чудово вмів використовувати

тембральні контрасти, коли в один момент голос робився сталевим та блискучим. Цим артист відділяв слова які говорились «на публіку» від слів які показували справжній внутрішній світ героя. Варто зауважити, що артист співав куплети дещо жвавіше ніж це було прийнято в його часи. Але такий темп ніскільки не впливав на якість дикції та багатство інтонаційних, або змістовних зворотів. Відтінки — глуму, зневаги, іронії, сарказму створювали дуже оригінальний та об'ємний образ. Зокрема розспіви голосних співак виконував підкреслено рельєфно, застосовуючи легкий штрих *non legato*. Це створювало ефект зневажливого «сміху», крізь який співається пісня. Звісно такий прийом теж є прикладом виразного застосування артикуляційного апарату, що дозволяє використовуючи штрихові засоби, імітувати певні емоційні прояви. Цікавим був той факт, що Мефістофель Гмирі зовсім не боявся ефесу шпаг, які традиційно мали форму хреста. Ця деталь, на нашу думку, була не випадковою, а уособлювала концепцію вираження образу. Мефістофель у трактовці Бориса Романовича був «рівним партнером» Бога, а не боязливим чортом. Цю ідею, як і багато інших співак взяв з образу Гете. Про це він писав у своїх щоденниках. У момент коли нечистий «заклинає квіти» співак навпаки підкреслює його нелюдськість, адже по сюжету тут нема перед ким прикидатись, тут сатана сам із собою і такий, який він є. На словах «спустилась темрява» голос співака набуває особливого «масляного» тембру. Подачу слова «зафарблено» тембром голосу, в якому звучить і злорадна втіха і відчуття своєї могутності. З явним злом, яке не мало ні краплі агресивності, виконувались рядки де співається: «а ви, квіти, повинні отруїти все повітря і в'їстись Маргариті в серце». В кінці цієї фрази на слові «серце» співак робить невелике крещендо, а потім владно філірує звук, підкреслюючи невідворотність такого результату. Отже вміння не тільки чітко дикційно донести текст, а і надати звучанню голоса безліч змістовних відтінків, не втрачаючи рельєфності кожної голосної, допомагало співаку реалізовувати власне бачення образу і наповнювати спів різними підтекстами.

Дуже цікаво Гмиря трактував сцену біля дому Маргарити. В момент коли Фауст заходив в дім дівчини, Мефістофель сміється привертаючи увагу. Він кидає у бік пари розу, яку тримав у руках та спокійно сидить на лавочці, очікуючи Фауста. Співаючи Серенату під вікном Маргарити, артист переосмислює її, як своєрідне узагальнення своїх діянь. Це не просто висміювання юної грішниці, яке чують всі

сусіди, що безумовно ще більше погіршує її становище, це — на-смішка над найважливішим почуттям людини — коханням. Одним із найяскравіших виражальних засобів в цьому епізоді виступає віртуозно використаний контраст між Legato та Staccato. Мелодія серенади співалася підкреслено ніжним звуком з максимальною кантиленою. Виділені наголошені склади співак максимально «протягує», вкладаючи в них ліричну насиченість та підкреслену «романсову виразність». Тому епізоди сміху звучать особливо глузливо та саркастично. Також співак майстерно використовує елементи «спотворення» ліричного ніжного звуку на окремих наголошених голо-сних. В них починає звучати різкий металевий тембр і іноді навіть елементи «хриплого сміху». Такі, ніби раптові, а насправді продумані «випадіння» з загальної тембральної фарби, створюють ефект «зняття маски» і відкривають справжнє обличчя Мефістофеля. Варто зауважити, що ці моменти ніяк не впливають на загальну вокальну лінію і гнучкість фразування. Щоб так філігранно «грати» тембром голосу, використовуючи нюанси звучання тієї чи іншої голосної, треба мати видатні технічні вокальні можливості та глибоко продуману концепцію виконання. Відмовившись від показних зовнішніх ефектів персонажа, Гмиря створюючи образ, багато в чому опирався саме на деталі дикційної подачі текстів та тембральні фарби свого унікального голосу. З часом трактовка образу Мефістофеля у вико-нанні Бориса Гмирі перестала викликати здивування. Але, варто зауважити, що саме яскрава індивідуальність інтерпретаційного бачення змушує глядачів замислитися і може викликати певні спе-речання. Відсутність самостійного підходу до образу і копіювання прийнятих стандартів, як правило не викликає питань. В той же час інтерпретація Борисом Гмирею образу Мефістофеля і сьогодні слу-хається з інтересом, надихає глибиною підходу та спонукає вивчати принципи трактування образу.

Отже, сфера вокального виконавства тісно пов'язана зі словом і його донесенням до публіки через дикцію співака. Від цього зале-жить не тільки виразність співу, але і художня вартість виступу вико-навця. Гарна дикція співака завжди була ознакою його майстерності і співочої культури. Враховуючи, сучасні тенденції, що передбачають вільне вокальне володіння низкою європейських мов, щоб викону-вати твори мовою оригіналу, то розвиток артикуляційного апарату готового до швидкої адаптації в нових фонетичних умовах набуває особливої актуальності.

Висновки

Вокальне мистецтво по своїй природі має унікальну синергію мовної і музичної інтонації. В їх переплетенні виникають поліфонії змістів, нові підтексти та інтерпретаційні концепції. Композитор дає артисту задуману інтонацію, темпо-ритм, паузи, фразування, часто вказує динамічні відтінки і штрихи, як певну музичну артикуляцію. Але ці вказівки інтерпретуються кожним виконавцем по своєму. Для співака — виконавця дуже важливо вміння вірно читати нотну партитуру, розуміти і емоційно відчувати логіку думки та почуттів, закарбованих в нотному тексті. Кожен виконавець має пройти шлях, що пройшов композитор, вчитуючись в літературний текст і обираючи для нього певне музичне втілення. Тільки таким чином можна знайти переконливу інтерпретацію слів, що реалізувалися в музичному тексті. Справжній митець ніколи не буде шукати свою виконавську індивідуальність в порушенні авторського задуму композитора. Саме точність виконання збагачена власним співацьким тембром, темпераментом, життєвим досвідом та художнім розумінням дає вокалісту необмежену творчу свободу інтерпретатора. Важливу роль на цьому шляху посідає дикція. Розбірливість і чіткість дикції є наслідком технічної і аналітичної роботи співака. Технічна сторона дикції залежить від досконалості і вільної роботи артикуляційного апарату. Але зрозумілою і переконливою дикція співака може стати тільки після аналітичної роботи — через проникнення в зміст тексту, художній образ, емоційне заглиблення в його музичне втілення.

Робота над дикцією повинна бути послідовною та регулярною, перебувати під постійним самоконтролем. Починаючи з елементів фонетичного методу в постановці голосу і розвитку співацької майстерності, виконавець крок за кроком вдосконалює вокальну техніку, збагачуючи свої навички новими вміннями на кожному етапі творчого зростання.

Варто зауважити, що при всій взаємодії дикції і співу, все ж процес звукоутворення і процес словотворення може досягатися різними засобами. Звук без слова ми називаємо вокалізацією, хоча фонетична складова в ній все ж присутня. Словом без звуку умовно можна назвати шепіт, хоча певні звукові хвилі він все ж утворює. Отже робота над якісним звукоутворенням і чіткою дикцією на певних етапах можуть відбуватися паралельно, відокремлено одне від одного. Дикційні та артикуляційні вправи поза звуковисотними за-

вданнями є дуже корисними молодим співакам з деякими вадами дикційного апарату, або яскраво проявленим затиском артикуляторів. Звісно, що для чіткої дикції потрібен здоровий мовний апарат. Але проблеми з нечіткою дикцією можуть бути пов'язані з розладом функціонального характеру, що є наслідком неправильної роботи якоїсь з частин мовного апарату, або проблем в окремих ділянках центральної нервової системи. Ряд дефектів, що не потребують медичної допомоги можуть бути усунені шляхом послідовної роботи. Але поєднання дикційних і вокальних завдань для такого учня може виявитися надмірною складністю, яка сповільнить або унеможливить розвиток кожного з цих напрямлень. З іншого боку на певному етапі саме дикційні завдання, фонетичні властивості голосних і приголосних можуть допомогти в постановці голосу і позбавлять вокальних вад. Отже паралельна робота над дикцією і вокальним звуком, що поступово все більше взаємопроникають один в одного створює підґрунтя до художньої роботи зі словом. Саме така робота, що об'єднує художнє бачення, тембральні якості голосу та дикційну чіткість, виховує професійного виконавця, бо справжньому майстру вокальної справи потрібно володіти належною звуковою палітрою і художньою виразністю слова.

Для того щоб дикція служила меті художнього-виразного співу, виконавець має бути дуже обізнаною людиною, що спроможна аналізувати жанрово-стильові, композиційні, виразові особливості музичного твору; розбиратися в орфоепічних та фонетичних особливостях мови, на якій співає. Не менш важливим є бажання вдосконалюватися на цьому шляху і глибоко занурюватися в художній зміст кожного твору, що виконується. Якщо з'являється бажання швидко-руч вивчити музичний текст, сподіваючись на певний професійний досвід, і в такому поверховому вигляді виконувати його на сцені, то рельєфність, змістовність дикції, осмислене звуковедення сповнене справжнього емоційного прояву, стане недосяжним для виконавця. Тобто співацька та художня майстерність може бути не тільки надбана, але і загублена. Поверхове відношення до інтерпретації призводить до появи виконавських штампів, втрати дикційної осмисленої рельєфності і індивідуальних тембральних властивостей голосу. Отже, робота над дикцією, вокально-технічною та художньою майстерністю є запорукою довгого вокального віку співака, розвитку його творчої особистості та виконавської глибини інтерпретаційного бачення.

Завершити роботу хочеться словами видатного українського співака і викладача Олександра Пилиповича Мишуги, що вже не одноразово згадувався в цьому дослідженні: «Мова складається з слів, які поєднуються між собою думками і почуттями. Слово ж — це кристалізоване вираження наших думок і наших почуттів» [18].

Література

1. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів). Київ : Вид. Бихун В. Ю., 2017. 218 с.
2. Базиликот Б. О. Орфоепія в співі : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. Львів : ЛНУ імені І. Франка, 2001. 126 с.
3. Варнавська Л. І., Вікторова М. В., Саймукова А. А. Сучасні методи та прийоми розвитку вокальної майстерності студентів факультету мистецтв. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 25, т. 2. С. 22–27. DOI: <https://doi.org/10.32843/26636085/2020/25-2.4>
4. Гнидь Б. П. Виконавські школи України : навч. посіб. Київ : НМАУ, 2002. 95 с.
5. Данильчук О. Я. Актуальність фонетичного методу в процесі виховання співака виконавця. *Молодий вчений*. 2019. № 10 (74). С. 53–56
6. Даценко А. С. Сольний спів : метод. рек. для студентів спец. «Музичне мистецтво», спеціалізації «Академічний вокал». Луганськ : ЛНУ імені Т. Шевченка, 2013. 61 с.
7. Довгань Л. М. Культура сценічної мови в співі : метод. рек. з курсу оперної підгот., спец. «Музичне мистецтво», спеціалізація «Спів». Одеса : Астропринт, 2007. 84 с.
8. Дорошенко В. О. Сольний спів як засіб виховання студента-актора : навч. посіб. Харків : Колегіум, 2010. 152 с.
9. Євтушенко Д. Г. Роздуми про голос: нотатки педагога-вокаліста. Київ : Музична Україна, 1979. 91 с.
10. Зарицький Л. А., Тринос С. А., Тринос Л. А. Практична фоніатрія. Київ : Вища шк., 1984. 168 с.
11. Класифікація приголосних звуків в українській мові. *Wikipedia* : веб-сайт. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/96> (дата звернення: 31.08.2022).
12. Ковбасюк А. М. Фонетика мови та її вплив на спів. *Вісник Львівського університету. Серія «Мистецтвознавство»*. 2012. Вип. 11. С. 117–122.

13. Колодуб І. С. Практичні поради педагога-вокаліста. Київ : Муз. Україна, 2010. 54 с.
14. Кушка Я. С. Методика навчання співу : посіб. з основ вокальної майстерності. Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2010. 288 с.
15. Мадишева Т. П. Співак і мова. Культура співу мовою оригіналу: теорія та практика : навч. посіб. Харків : ШТРИХ, 2002. 160 с.
16. Маслій К. С. Виховання голосу співака. Рівне : РДІК, 1996. 120 с.
17. Микиша М. В. Практичні основи вокального мистецтва Київ : Муз. Україна, 1971. 90 с.
18. Мовознавство. *Портал української мови* : веб-сайт. URL: <https://pravila-uk-mova.com.ua/index/movoznavstvo/0-4> (дата звернення: 31.08.2022).
19. Можайкіна Н. С. Методика викладання вокалу. Київ : Видавництво Ліра-К, 2021. 216 с.
20. Пляченко Т. М. Методика викладання вокалу : навч.-метод. посіб. Кіровоград : КДПУ, 2005. 80 с.
21. Прядко О. М. Акустичні особливості розвитку співацького голосу : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Сисин О. В., 2010. 128 с.
22. Стасько Г. Є. Психотехніка співу у сучасній вокальній педагогіці. Івано-Франківськ : ПНУ ім. В. Стефаника, 2011. 176 с.
23. Стахевич О. Г. З історії вокально-виконавських стилів та вокальної педагогіки : навч. посіб. Вінниця : Нова Книга, 2013. 175 с.
24. Сучасна українська літературна мова. Лексикологія. Фонетика : підручник / Мойсієнко А. К. та ін. Київ : Знання, 2010. 270 с.
25. Ткаченко Т. В. Формування вокально-сценічної культури студентів мистецьких факультетів педагогічних вузів. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2016. 307 с.
26. Тольба В. Спогади про Б. Р. Гмирю. *Борис Гмиря. Статті, листи, спогади*. Київ : Муз. Україна, 1975. С. 392.
27. Чайка В. М. Мистецтво творити голосом. *Роль психофізичного стану у розвитку його вокальної майстерності: поради педагога*. Львів : Місіонер, 2008. С. 104.

2.6. ФРАНСІС ПУЛЕНК «QUATRE MOTETS POUR LE TEMPS DE NOËL» ДЛЯ ХОРУ А CAPPELLA: ПИТАННЯ ВИКОНАВСТВА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Олексій Бояр

Вступ

Хорові твори Франсіса Пуленка нікого не залишають байдужими, тому що саме в них, відчувається щире та по-особливому ліричне ставлення композитора до тих образів, які він втілює в своїй музиці. Інтерес до теми виник у нас в процесі практичного (виконавського) знайомства з творчістю Ф. Пуленка, зокрема з його хоровими творами, які складають значну частину його композиторської спадщини. На сьогодні існує досить об'ємна та авторитетна кількість літератури, що присвячена життю та творчості композитора. Творчість Пуленка вивчалась за життя композитора і сьогодні є цікавою та актуальною. Музикознавці та критики не обходили появи нових музичних дітищ Пуленка, які вже тоді судилось бути класикою ХХ століття. Та що парадоксально для музичного світу минулого століття, хорова та вокальна творчість композитора залишилась по за увагою. Про це свідчать досить короткі та бігли відомості, які можна прочитати на сторінках монографій, статей та інших досліджень як французьких так і вітчизняних дослідників, адже за певною несправедливістю, постать Пуленка довгий час вивчалась як автора опер, симфонічної та інструментальної музики.

Незважаючи на велику кількість робіт присвячених Ф. Пуленку, вивчення його хорової духовної музики у зарубіжному та українському музикознавстві лише розпочинається, що також актуалізує обрану тему. Дослідження цієї важливої віхи творчості композитора має великі перспективи.

Оскільки проблема виконавської інтерпретації та максимально наближеного до аутентичного виконання, через яке, власне, і розкривається слухачам сутність композиторського задуму та творчого методу, є завжди актуальною і не другорядною. Проведений нами аналіз одного із циклів духовних творів Ф. Пуленка — «Чотирьох Різдвяних мотетів» — визначає актуальність дослідження.

§ 1. «*Quatre motets pour le temps de Noël*» у творчості Франсіса Пуленка

Франціс Пуленк — становлення постаті художника. «Париж — дивне місто. З усіх міст, які мають щасливу долю визначати не стільки географічний, скільки історико-культурний ареал, він володіє особливою властивістю ставати частиною того, хто наважився пов'язати з ним свою долю; перетворюватися із мрій і бажань, цілей та надій в улюблене "дитя" — капризне і примхливе, але неповторно-захоплене і вдячне, якщо вже щось прийшлося йому до смаку» [15].

На початку ХХ століття Париж був шумним і надзвичайно багатоліким містом, яке вражало строкатістю свого населення. Люди стикалися в «столицю миру» з усіх куточків Землі. Саме в Париж — місто мистецтва — прагнули початківці поети, музиканти, художники. «Париж — це місто, де все дихає мистецтвом, — згадує художник Марк Шагал. — ...Тут навіть консьєрж розбирається у живописі». Взагалі — це слід підкреслити особливо — французькій культурі притаманна рідкісна здібність асиміляції інонаціональних елементів, що найочевидніше у музиці. Жоден народ Європи не знав такої великої кількості композиторів-вихідців з інших країн, котрі так органічно вросли б у його музичне життя, ставали представниками, навіть більше того, — лідерами культури, так плідно впливали б на її розвиток. Це — італійці Люллі, Керубіні, Спонтіні, німці Мейербер, Оффенбах, фламандець Франк, швейцарець Онеггер, росіянин Стравінський. Усі ці вторгнення іноземних елементів якимось, на диво, природньо вливалися в основне русло французької музики, адаптувалися, «усиновлювались» нею. Можливо, це викликано тим, що Париж здавна — іще з часів Версалю Людовіка XIV — славився як центр європейської художньої культури.

Така централізація музичного життя — відмінна риса французької культури. Великого значення набуває побутова музика міста. Вона увійшла в плоть і кров французької музики. Звідси і риси «салонності», яка нерідко прослизає у творчості французів — від Гуно, Массне до Пуленка, Форє — котра сприймається ними, на відміну від «не французів», як дещо органічно-національне. «Франція — це, передусім, блискучий світ розуму» (А. Онеггер) [20], чіткість і краса думки, злагодженість побудови. Такою є проза Вольтера і Флобера. І навіть про неясне, хистке французький автор уміє говорити ясно, визначено. Онеггер підкреслює відмінності розуміння пропорцій

у німців і французів, відчуття протяжності часу (довготи німців і стислості французів). Це пов'язано з увагою до точно сказаного слова, до логічного і, разом з тим, помітного розгортання думки, до мистецтва красномовності, яке так високо цінується французами. Для французького стилю характерним є популярний афоризм Бюффона: «*Стиль — це людина*».

В період між війнами культурне життя б'є ключем. Воно насичене різноманітними подіями, що стрімко змінюють одне одного, і являє собою строкату картину співіснування самих суперечних, на перший погляд взаємовиключних тенденцій, течій, напрямків.

Імпресіонізм, як течія, перестав існувати. На зміну йому йшли нові художні напрямки і школи. Художники, які ще нещодавно були «знедолені», тепер ставали бажаними учасниками офіційних паризьких салонів, професорами шкіл живопису. Через короткий час після смерті Сіслея, який закінчив своє життя в глибокій убогості у 1899 р., його картини починають користуватися великим попитом. У 1901 р. помирає Тулуз-Лотрек, в 1903 р. закінчується життя Гогена, в тому ж році йдуть із життя чудові художники Піссаро, Ізістлер, які заклали разом із Моне, Мане і Ренуаром основи естетики і технології імпресіоністського живопису.

Французька школа імпресіонізму отримує, нарешті, міжнародне визнання. Це відбувається тоді, коли сам напрямок імпресіонізму вичерпується, однак вплив його на світове мистецтво залишається відчутним багато років по тому. Перша світова війна дала поштовх виникненню *дадаїзму*. Війна відкрилась письменникам, художникам, музикантам як страшне знаряддя винищення людства. Головним завданням своєї програми дадаїсти об'явили війну війні. Тому, намагаючись зруйнувати стале життя суспільства, дадаїсти влаштовували акції протесту, випускали листівки-звернення, маніфести. Зламати ритм життя буржуазного суспільства їм не вдалося, проте літературу вони наповнили словесним хаосом і нісенітницею. Виступаючи проти символізму, вони проголошували нетерпимість словесному штампу.

На початку 20-х років, по закінченні війни, дадаїзм згасає, уступаючи місце *сюрреалізму*. Естетична база сюрреалістів викладена у положенні Аполлінера про ірраціональність творчості. Теоретик напрямку Андре Бретон виділив його платформу так: «*Психологічний автоматизм, за допомогою якого передбачається досягнути вираження... дійсного функціонування думки... Диктовка думки поза усіляким контролем з боку розуму, без врахування яких-небудь естетичних і етичних*

міркувань... Сюрреалізм спирається на віру у вищу реальність форм асоціацій, якими до нього нехтували, на віру всемогутності Мрії» [12].

В музиці ситуація мала дещо інакший вигляд, ніж у літературі. З одного боку, деякі сюжети музичних творів мають риси абсурдності і нігілізму, які є характерними для школи сюрреалізму. З іншого боку, ідеолог молодого покоління музикантів Жан Кокто в брошурі «Півень і Арлекін» закликає до ясності, простоти, до земної музики, вважає справжнім мистецтвом для всіх, для вулиці. Виступаючи проти імпресіонізму Кокто вважає, що основою музики повинна стати мелодія: *«Досить ганятися за вишуканими гармоніями. Французька музика — музика насамперед мелодична» [13].*

В кінці війни у французькій музиці спостерігається помітний поворот у її направленості в цілому: у змісті, тематиці, жанрах, формах, засобах виразності, музичній мові. Поворот цей був зовсім не раптовим. Він готувався у передвоєнні роки і знаменував собою відхід від естетики музики імпресіонізму чи прагнення розширити межі властивих йому форм музичного мислення. Група молоді, яка повстала проти академічних традицій та естетичних поглядів старшого покоління в ім'я наближення музики до «духу сучасності», лише підхопила, відібрала, сконцентрувала, полемічно загострила окремі знахідки і «вилазки в невідоме», перетворивши їх в основу свого стилю. Перший час із попередників вони визнали для себе повчальним лише досвід Е. Саті та І. Стравінського, новий етап творчості котрого дав потужний поштовх молодому поколінню, був сприйнятий ними як орієнтир. Деякий час Стравінський постає як незаперечний лідер у шуканнях нового. Своїми безперервними і неочікуваними стилістичними «перетвореннями» він справляє значний вплив не тільки на французьку музику, але і на розвиток усїєї світовій культурі 20–30-х років ХХ століття. Його музика все більше протистояла розпливчатості, туманності вираження, символістської багатозначності «натяків». Малюнок брав верх над фарбою, організованість, ясність — над плинною процесуальністю. Крутий поворот — і Стравінський стає на чолі *неокласичної течії* в музиці ХХ століття. Він стверджував неокласичні тенденції, прагнучи до створення музики раціональної, зрівноваженої, внутрішньо вивіреної, але сучасної по духу.

Інакша справа — художня постать Саті, вплив якого був зовсім недовгим і хвилював французьких композиторів післявоєнного періоду не стільки своїми художніми зверненнями, скільки властивим йому неспокійно-пошуковим духом. Знехтуваний «вищим музичним

світом», він виділявся гостротою думок, стверджень. Деякі з них виявилися «прозорливими», вірними: світосприйняття Саті відрізнялося влучною чіпкістю, і тому, де в чому йому вдалося передбачити майбутнє. Так було в кінці 80-х років, коли він випередив Дебюссі в пошуках нового гармонічного письма, так було й в кінці 10-х років, коли, енергійно вболіваючи за відродження мелодичного начала в музиці, за гармонічну ясність і простоту, він, як переконаний анти-дебюссіст, став якщо не зразком, то знаменням для молодих композиторів «Шістки».

Зародилася ця група у 1920 році «з легкої руки» відомого музичного критика Анрі Колле. У спільному творчому концертному виступі молодих композиторів він побачив зародження нової творчої асоціації і назвав її, на зразок російської «Могутньої кучки», яку французи називали «Великою п'ятіркою», «Шісткою». Знайшовши загальні риси у їх творах, він припустив наявність у них єдиної ідейно-естетичної платформи, якої в реальності не було. Зате їх поєднували дружба і взаємодопомога. І, аби закріпити свої позиції, на перших порах вони не тільки не заперечували проти об'єднання їх у творчу групу, але навіть прийняли запропоноване Колле «прізвисько» і виступали з колективними публікаціями («Альбом Шести»). Пізніше вони намагалися довести, що їх поєднує тільки дружба, але в очах публіки й історії вони залишилися «Шісткою» [14]. А на той час молоді композитори боролися за ствердження в музиці істинно французького духу. Головним об'єктом нападок став Дебюссі, хоча ім'я його не називалося. Пізніше усі представники «Шістки» зізнавалися у своїй щирій любові до нього, захоплювалися його музикою. Але зараз, за прикладом Стравінського і Саті, вони виступають проти «дебюссізму». У їх баченні імпресіонізм — дещо «тепличне», вишукане, витончене. Їм же, що пережили жахи війни, хотілося би протиставити йому мистецтво сильне, мужнє, ясне. Але, незаслужено дорікаючи Дебюссі в естетстві, вони самі — під впливом Саті — впадали в нігілістичне заперечення художньої спадщини минулого. В силу інакшого світосприйняття вони не зуміли тоді зрозуміти глибокий ліризм музики Дебюссі, одухотвореної дивовижно чистим і проникливим відчуттям Всесвіту, її таємних покликів, гри світла, барв. Такими були загальні положення естетики групи «Шести» на той час, до складу якої входили Даріус Мійо, Луї Дюрей, Жорж Орік, Арутр Онеггер, Франсіс Пуленк і Жермена Тайефер. Перебування у групі «Шести» виявилось для них свого роду інтермецо — буйним, насиченим, яке сколихнуло їх і залишило в пам'яті помітний відбиток.

З плином часу талант кожного композитора проявлявся все більше в індивідуальному світлі, вони все менше уваги приділяли загальним виступам. «Шістка» потроху розпадалася. Роки юнацьких пустощів й експериментаторства залишилися позаду. Для них назріла необхідність серйозно обдумати подальший шлях, самостійно вирішити проблему музичного стилю» [14].

Франціс Пуленк (1899–1963) — одна із найбільш значимих постатей серед французьких музикантів першої половини ХХ століття. В історію музичної культури він увійшов як глибоко національний композитор, виразник гуманістичних ідеалів своєї епохи. Його різностороння творчість позначена яскраво вираженим індивідуальним почерком. Композитор жив у нелегкий час. Він був сучасником обох світових війн: в першій він приймав участь як солдат, а другу війну йому довелось спостерігати очима жителя окупованого Парижу. У творчості композитора, як у краплі води, відобразилися події часу: на нього наклали свій відбиток і горе поразок, і радість перемог.

«Склад натури Пуленка — глибоко емоційний, йому не властиві ні рефлексія, ні раціональність. Пережите і те, що було відчуте безпосередньо відображається в його музиці. Разом з тим він проявляє гостру і тверезу споглядальність і вражає тонке почуття гумору, яке подекуди зовсім близько межує із самим потаємним ліризмом. *«У питаннях естетики для мен є чужою будь-яка система або упередженість, — говорить він про свій творчий метод. — Я пишу про що мені захочеться і так, як мені хочеться».* Думається, суть цих слів — у зізнанні *переважання у творчому процесі інтуїції над розсудливістю. «Працюю без системи, на самоті, так як легко відволікаюся на зорові враження»* [23].

Пуленк був простим у спілкуванні, веселим, чуйним і вірним у дружбі. Його товариські зв'язки доволі широкі й різноманітні. Багато хто із видатних діячів мистецтва світового масштабу цінували спілкування з Пуленком, захоплювались його музикою, цінували його думку про свої твори. У зібранні листів Пуленка перед нами проходять імена композиторів і поетів, піаністів і співаків, художників і музично-громадських діячів. З ним листуються Б. Барток, І. Стравінський, М. де Фалья, П. Елюар, Ж. Кокто, Е. Саті, М. Лорансен, А. Соре, Д. Мійо, А. Онеггер, В. Ландовська, П. Бернак, Д. Дюваль, С. Одель та багато інших. Спілкування Пуленка помічено щирістю та прямоотою думок; правда, коли його думки стосуються когось із рідних, він тактично вміє пом'якшити їх, шкодуючи самолюбивість того, кого вони можуть образити. Зовсім не приховуючи своїх особистих симпатій чи

антипатій, Пуленк відштовхується від єдиних критеріїв в наданні оцінки собі та іншим, зберігаючи тим самим об'єктивність. Він володіє рідкісною рисою характеру — умінням без єдиної краплі гіркоти чи заздрощів радіти чужим досягненням, особливо успіхам друзів.

«Не було дружби більш вірної, більш постійної, ніж дружба цього великого егоцентрика. "Я люблю тільки справжніх аристократів і простий народ", — зізнався Пуленк. Йому варто було додати: і моїх друзів, але це було настільки очевидно для нього, що він навіть не вважав за потрібне згадувати це» [27]. Він також дуже суворий і тверезий у судженнях про самого себе, хоча і не схильний до того, щоб зменшувати свої достоїнства. Деколи він уміє шуткуючи, легко і дотепно писати про свої пошуки і сумніви. А в інший час окремі його думки перетворюються на сповідь. Клод Ростан, один із дослідників його життя і творчості й близький друг, пояснює це тим, що «Пуленку властива неспокійність, він рідко задоволений собою і внаслідок цього завжди готовий зайнятися самоаналізом». Композитор любив повторювати: «Моя музика — мій портрет» [30], і його слова цілком справедливі, якщо рахувати цим портретом всю його спадщину загалом. Але в такому портреті Пуленка, змальованому їм самим у музиці, розмовах та листах, ми побачимо також і характерні риси французького художника, який несе на собі відбиток культурного життя своєї епохи з усіма її протиріччями. Одним із яскравих проявів таких протиріч є два начала, які виділяють усі дослідники його життя й творчості, а саме: нестримна життєлюбність і гаряча релігійність, фривольність й аскетизм, які поляризуються в його суто світських по змісту і духовних творах.

У творчій біографії Пуленка можна виділити декілька відмінних один від одного періодів. У 20-ті роки, в період існування «Шістки» композитор захоплювався ексцентріадою, естетикою мюзик-холу, ідеями урбанізму. Майже цілком він черпає свою музику із життя міста: шумних натовпів вулиць і безтурботну тишу провулків — лабіринтів Парижу. В 30-ті роки у творчості Пуленка намічається яскраво виражений перелом — з'являється схильність до вокального жанру, твори стають більш глибокими і серйозними. Тобто розкривається іще одна грань особистості Пуленка як композитора духовної музики [5]. «Але слід звернути увагу саме на 1936 рік, який Пуленк назвав "однією з золотих дат його життя й творчості". Кардинальна зміна у світосприйнятті, яка відбулася в той період, торкнулася і його творчості» [15]. Поштовхом до таких змін стала загибель у серпні 1936 року в автокатастрофі одного із його колег — композитора П'єра-Октава Ферру.

Маючи вразливий характер, Пуленк буквально впадає у заціпеніння: *«міркуючи про таку тлінність нашої фізичної оболонки, я знову повернувся до духовного життя»*. Його пам'ять воскрешає розповіді батька про знамените місце паломництва неподалік від Авейрону. І, в пошуках душевного спокою, композитор відправляється туди, в Рокамадур» [2]. Що слугувало причиною духовного перевтілення Пуленка — особлива енергетика святого місця чи містична загадка Чорної Диви, але так чи інакше, в Нотр-Дам де Рок-Амадур Франціс Пуленк побачив те, що захопило його. Як говорив сам композитор, *«Рокамадур остаточно повернув мені віру мого дитинства»* [2]. З того часу паломництва до святої обителі стали важливою частиною його життя. Це надзвичайно спокійне місце допомагало відключитися від навколишньої метушні, очистити душу; тут зароджувались нові творчі задуми. Віднині Чорна Рокамадурська Богоматір стала незмінною покровительською композитора, під захист якої він ставив багато своїх творів.

Піднесене і земне — два різних світи. В один і той же час, у творчості Пуленка вони склали дивну єдність, в якій вираження гарячої молитви могло вільно уживатись із соковитими замальовками сюжетів зі світського життя. Переплетіння піднесених суворих мотивів з веселими, зухвалими і ліричними образами стало характерною рисою його творчості. Недарма, з легкої руки французького критика Клода Ростана, Пуленк уславився «монахом і хуліганом». А сам композитор залишив про себе наступне жартівливе висловлювання: *«Якщо би дама, яка живе на Камчатці, надіслала б мені листа із проханням розповісти про себе, я відправив би їй мій портрет за роялем роботи Кокто, мій інший портрет, виконаний Бераром, "Бал-маскарад" і Мотети на покайні молитви. Думаю, при цьому вона отримала б дуже точне уявлення про Пуленка — дволикого Януса»* [30].

Перші хори Пуленка з'явились ще в першій половині 1920-х років. Але тільки з 1936 року, коли музикант відкрив для себе К. Монтеверді, Т. Л. де Вікторії, Д. Букстехуде і Д. Фрескобальді (які він почув у виконанні ансамблю Н. Буланже), твори для хору стають невід'ємною часткою його творчості. Пуленк, визнаний майстер вокальних жанрів, не приховував свого особливого ставлення до хорової музики: *«цей тип письма, не дивлячись на свою складність, не викликає у мене ніякої напруги»* [9].

Вірний собі, композитор звертався в рівній мірі як до світської, так і до духовної тематики. Але в пізній період його творчості лінія світських хорових творів не знайшла продовження, в той час

як духовна досягла своєї кульмінації. Вперше виразивши релігійні почуття в *Літаніях Чорної Богоматері* (1936) для жіночого або дитячого хору і органу, Пуленк далі звернувся до жанру месси (*Месса G-dur для мішаного хору а cappella /1937/*) і мотету (*Чотири покаючих мотети /1938-1939/*, *Чотири Різдявні мотети /1951-1952/ для мішаного хору а cappella*). Його перу належать *Exultate Deo, Salve Regina /1941/* для мішаного хору а cappella, «*Чотири маленькі молитви святому Франциску Ассизькому*» /1948/ для чоловічого хору а cappella, «*Ave Verum Corpus*» для жіночого тріо /1952/ і *Лауди святому Антонію Падуанському* для чоловічого хору а cappella /1959/. Вінцем духовної творчості Пуленка стали три оркестрово-хорові твори з участю солістів: *Stabat Mater* (1951), *Gloria* (1959), *Sept répons des Ténèbres* (1962).

В одній із статей, присвячених композитору, Клод Ростан відмітив безсумнівну і дуже важливу якість, властиву духовній музиці Пуленка. «*Уде у своєму першому творі, Літаніях Чорної Рокамадурської Діви*», — пише критик, — «*Пуленк подав нам унікальний знак: він створив на найвищому рівні індивідуальний стиль церковної музики, стиль, який був далеким від усіляких формул, кліше, усіх шаблонів, котрим була сповнена рутинна жанру з початку XIX століття*» [30]. Дійсно, духовним хорам Пуленка властиві особлива експресія, емоційна відвертість, стилістична «багатомовність». У них проявляються принципи григоріанської монодії, елементи барокової стилістики і гармонічної мови XX століття. Поєднуючи стильові принципи музики історичних епох, композитор у вже, здавалося б, давно відомому відкриває нову виразність. Можливо, частково через це, його музика, така знайома, близька і нова водночас, й має властивість швидко знаходити шлях до широкої аудиторії слухачів.

Слід відмітити, що двоякість, що виражається у творчості Пуленка у рівноправ'ї світського й релігійного начал, також знаходилась і в його духовній музиці. І якщо камерні хорові мотети, молитви святым, мессу можна прирівняти до суворих ліній романських церков, то масштабні, багаті тембровими барвами оркестрово-хорові кантати (*Stabat Mater, Gloria, Sept répons des Ténèbres*), за вдалим порівнянням Жана Руа, можуть порівнюватись з архітектурним стилем часів Людовіка XIII або XIV, або, як говорив К.Ростан, відноситься до «версальського» періоду творчості Пуленка. Сам же Франсіс «еквівалент» власної духовної музики знаходив у образотворчому мистецтві. Зв'язок музики і живопису — дуже цікавий аспект творчості Пуленка. За словами композитора, у багатьох його творів

були свої художники-«покровителі». Але свої духовні твори Пуленк пов'язував з полотнами виключно двох художників: «Мантенья і Сурбаран, дійсно, дуже точно відповідають моєму релігійному ідеалу; один з його містичним реалізмом, другий — своєю аскетичною чистотою, хоча він і одягає часом своїх святих у вбрання поважних пані» [30]. Про цю ж властивість музики Пуленка, «поміченому» у Сурбарана, писав і його біограф, Жан Руа: «навіть коли вона [музика Пуленка — О.Б.] має вигляд декоративної музики, вона молиться. Оточення змінюється, але гарячність залишається тією ж» [31].

Багатогранна і контрастна творчість французького майстра, як живопис Мантеньї і Сурбарана, склали різні типи церковної музики — аскетичні повсякденні молитви й пишні прославлення Господа. Тут звучав і смиренний голос віруючого і радість від приєднання до Божественного світу. А також тут яскраво прозвучала пасійна тема, котра багато років «супроводжувала» композитора. Тема Страстей Христових, як джерело роздумів про вічні питання життя і смерті, добра і зла, знайшла втілення в Покаянних мотетах, в *Stabat Mater*. І, мабуть не випадково, саме Страсті Христові стали змістом *Sept répons des Ténèbres* — останнього релігійного твору Франсіса Пуленка, його духовного заповіту.

Сьогодні духовна музика Пуленка вважається однією із найбільш яскравих сторінок творчої спадщини композитора. Адже, як писав Клод Ростан, «він [Пуленк — О.Б.] продовжував говорити власною мовою, зберігаючи безтурботність навіть тоді, коли він звертався до Бога. Його глибока віра давала на це право. І саме завдяки цьому він зміг залишити декілька найбільш вагомих сторінок духовної музики нашого часу — *Messe a cappella*, Чотири покаянних мотети, які можна сміливо уявити у живому звучанні між Ласо і Вікторією» [3].

Показово і особисте висловлювання Франсіса Пуленка, який написав у 1937 році в листі до Нори Орік: «...мені не вдається зрозуміти, чому хорова музика дає мені відчуття комфорту. Я повинен був би жити у XVI столітті» [17].

§ 2. Музично-художній зміст кожного з мотетів та засоби хорового письма у його втіленні

«Пуленк — релігійний музикант? Є чому дивуватися», — висловився одного разу про творчість Франсіса Пуленка його біограф, французький критик Анрі Ель. — «Як міг автор стількох вишуканих

і чарівних творів, які є немов вираженням естетики задоволення, бути настільки набожним?» [18]. Але у творчості Пуленка духовне органічно поєднувалось зі світським, а піднесені і строгі мотиви вільно переплітались з веселими, зухвалими або ліричними образами. «*Монах і хуліган*», виразник істинно французького духу і «*перший релігійний музикант свого часу*» — так називали французького майстра сучасники, підкреслюючи важливість і повноцінність кожної зі сфер його творчості. Творча спадщина Ф. Пуленка не є широко відомою у нашій країні, тим паче це стосується його духовних творів. Між тим, духовна царина творчості композитора має для нас особливу цінність. Сам Пуленк відзначав, що хорова і духовна музика дозволила йому повністю виразити себе: «*Здається, що я вклав у них [у свої твори — О. Б.] кращу і саму справжню сутність мого "я".<...> Мені здається, що саме в цю область я вклав децю нове*» [24].

Мотет — багатоголосний твір поліфонічного складу. Це один із найстаріших жанрів, розквіт якого припадає на добу Відродження. Назва жанру (від фр. mot — слово) вказує на тісний зв'язок зі словом. Час виникнення — XII ст. Ранні форми цього жанру — твори духовного або світського характеру, суто вокальні або із супроводом, один або декілька текстів. Не мав суворих рамок щодо змісту, місця виконання. З часом мотет набував нових рис і для кожного століття особливості жанру були різними. Головною особливістю мотету XIII ст. — побудова багатоголосної композиції на основі мелодії григоріанського хоралу, що викладена в тенорі. Основна показова риса — триголосся, кожен з голосів має свій текст, викладений суто латиною, або різними мовами.

Мотет доби ars nova (XIV ст.) — це ізоритмічний мотет (Філіп де Вітрі). Головна відмінна риса стосується ритмічної організації голосів. Музична форма будується на основі двох компонентів: talea (остинатна ритмічна формула) і color (остинатний мелодичний малюнок).

XV ст. — становлення однотекстового мотету, мотетний принцип розвитку. Мотети цього періоду відображають характерну тенденцію всього мистецтва — посилення індивідуалізації в творчому підході. В період існування нідерландської поліфонічної школи (XV–XIV ст.) жанр мотету був провідним, в цей час формується класичний зразок мотету. Такі мотети ми знаходимо в творчості Жоскена Дебре, Орландо Лассо, Джованні Палестріна.

Пуленк звернувся до цього жанру саме як до жанру духовної музики, в якому використовуються традиційні релігійні та богослужбові

тексти. Аналіз показав, що для Пуленка важлива була сама сутність цього жанру — увесь ряд засобів музичної виразності направлений на найбільш повне *розкриття вербального тексту* в музиці. Чотири різдвяні мотети написані Пуленком в 1951–1952 роках. Всі чотири хори складають цикл, об'єднаний тематикою. Кожен із них передає головні події Різдваної ночі. Перший мотет — «*O magnum mysterium*» («О велике таїнство»), розповідає про непорочне зачаття Ісуса Христа; другий мотет — «*Quem vidistis, pastores? dicite*» («Кого (ви) бачили, пастухи? скажіть») — розповідь про те, як пастухи побачили Віфлеємську Зірку; «*Videntes stellam*» («Ті, що побачили Зірку») — третій мотет, виражає радість і смирення волхвів, які віддали поклін Новорожденному; «*Hodie Christus natus est*» («Сьогодні Христос народився») — четвертий мотет, в якому воздається хвала Ісусу Христу.

Мотет перший — «*O magnum mysterium*»

Форма твору — мішана. Номер складається із трьох розділів зі вступом, в яких проявляються риси наскрізної, строфічної, варіантної з епізодом і репризної форм. Створенню строфічної форми сприяє триразове повторення одного й того самого вербального тексту, до якого у другому проведенні додається ще один рядок іншого тексту. Кожний повтор вербального тексту підкреслюється проведенням на початку виразної музичної фрази, яка набуває у такий спосіб значення тематичної: «*O magnum mysterium*» — «О, велике таїнство». Проте строфи музично варіюються, в результаті чого виникає *строфічно-варіантна форма*. Внаслідок варіантного перетворення цих строф намічається їх тенденція до утворення безкінечної розімкненої форми, по-принципу a, a_1, a_2 і т.д., що, відповідно, породжує виконавську проблему вибудовування форми цілого. Проте, у межах другої строфи, в зв'язку з появою нового тексту, формується самостійний тематичний епізод, який вносить контраст в музичний матеріал строф і виконує функцію середнього розділу. Тому виникає ефект репризності заключної строфи, що надає формі цілісності, замкненості, закінченості. Третя строфа є не простою, а динамічною репризою. Загалом, все це — контрастний епізод, репризність третьої строфи і її динамічна якість — допомагають виконавцю вибудувати форму в цілому.

Вступ вводить нас у атмосферу таємниці, дуже глибокої і незбагненної у цій глибині. Такий ефект створює, по-перше тональність *b-moll*, по-друге, теситурно низьке розміщення акордів ($B / f / des_1$), по-третє, затемнене забарвлення акордової послідовності ($t\langle b \rangle_3^5 - D \rightarrow (II_{\text{одн\iм}} T) - t\langle b \rangle_3^5 - D_{\text{гарм}} / t(6) - t\langle b \rangle_3^5$). Але, незважаючи на такий

затемнений колорит, характер виконання повинен визначатися ре-маркою, яку пише композитор: він не пише «*mysterioso*», а пише — «*Tres calme et doux*», що у перекладі означає «Дуже тихо і ніжно, м'яко та спокійно». Таке визначення, на наш погляд, робить неможливою присутність будь-якої патетики та експресивності як такої.

Мелодична логіка партії чоловічих голосів основана на оспівуванні основного тону $t^5_3 b\text{-moll}$. А у мелодичному русі партії *Soprano* з'являється то мінорний, то мажорний варіант терцієвого тону тоніки. Наявність цих двох варіантів терцієвого тону вказує на те, що тут одночасно присутні і *b-moll*, і *B-dur*. І звук ces_1 , який розміщений в межах квінти $G - d_1$ після тонічного тризвуку на слух сприймається як звук h , — тому і виникає відчуття відхилення в *c-moll*. Але в *b-moll* діатонічному *c-moll* відсутній — він може бути тільки в розширеній системі тональностей, в якій зону тоніки утворюють, у даному випадку, однойменні *b-moll* і *B-dur*. Другий акорд в оточенні *b-moll* являється поліфункційним сполученням: тобто, яскравий елемент $D^5_3 (a-c_1)$ накладається на терцієвий тон тоніки (який є мелодичним показником тональної функції).

Гармонія вступу визначається $t^5_3 b\text{-moll}$, котрий абсолютно преважує у часовому співвідношенні: із 27-ми вісімок 17 із них випадають на долю $t^5_3 b\text{-moll}$. Верхній голос у своєму мелодичному русі ніби в'ється навколо опорного терцієвого тону тоніки: поряд із des_1 з'являється d_1 (двічі) — як ознака $T^5_3 B\text{-dur}$. Проте d_1 звучить у складі іншого акорду, так як тризвук *B-dur* у тексті не з'являється. Тобто, присутність *B-dur*-ного варіанту являється прихованою, але активна участь тональності *c-moll* свідчить не лише про наявність тоніки *B-dur*, але і про її рівноправну роль поряд з *b-moll* у керуванні тональним процесом. Врешті-решт нею завершується мотет.

Таким чином, поєднаними в одне ціле виявляються несумісні і різноспрямовані елементи, які викликають взаємне переосмислення значень. Завдяки таким от проявам різноманітних логічних принципів (мелодичні рухи з однієї сторони і взаємозв'язок акордів у гармонічній послідовності з іншої сторони) *втільюється образ «дивного і незбагненого тайнства»*. Виходячи з цього, зрозуміло, що *Tenor* повинен співати саме звук ces_1 відповідно до логіки мелодичного оспівування t з двохсторін: фрїгійською секундою зверху і ввідним тоном знизу. Але результативний акорд, до складу якого він входить, вимагає звуку h , тому, при правильному виконанні акорд буде звучати дещо неточно, ніби розпливчато — як образ невиразного, мерехтливого

світла. Цей образ (мерехтливого світла) асоціюється з картиною ночі, коли обриси предметів стають розпливчастими, неясними і, очевидно, пов'язані з образом Різдвяної «мерехтливої» Зірки, котра була знаменням цієї великої таємничої події. Гармонічна послідовність про-світлюється в кінці побудови, де композитор використовує нормативну кадансову формулу епохи Бароко: $t - t_6 - D_5^{4-3}$ (типове затримання терцієвого тону домінантової функції). В контексті індивідуального гармонічного письма Пуленка використання ясної і чіткої формули сприймається як навмисна, обдумана стилізація. Можна припустити, що у такий спосіб Пуленк наділяє кадансову формулу значенням емблеми (відповідно до емблематичності риторичної епохи Бароко), виражає певний закон нормативності, сталості, вічності.

ppp

O ma - gnum mys - te - ri - um, et ad - mi -

ppp

O ma - gnum mys - te - ri - um, et ad - mi -

ppp

O ma - gnum mys - te - ri - um, et ad - mi -

ra - bi - le sa - cra - men - tum

ra - bi - le sa - cra - men - tum

ra - bi - le sa - cra - men - tum

Приклад 1

Перший мотет написаний на канонічний текст 5-го респонсорію заутрені Різдва: «*O magnum mysterium, et admirabile sacramentum, ut animalia viderent Dominum natum, jacentem in praesepio. Beata Virgo cuius viscera meruerunt portare Dominum Christum*».

«О, велике Таїнство і дивне Чудо: творіння побачили Господа рожденного, який лежить у яслах. Блаженна Діва, чиє тіло [чрево] удостоїлося носити Господа Христа».

Початкова музична строфа вміщує текст «*O magnum mysterium, et admirabile sacramentum, ut animalia viderent Dominum natum, jacentem in praesepio*» — «О, велике Таїнство і дивне Чудо: творіння побачили Господа рожденного, який лежить у яслах». Як уже зазначалося вище, кожна нова музична строфа починається тематичною фразою на словах «*O magnum mysterium*». Фактура викладення — поліфонічна: мелодія проходить в партії *Soprano*, а решта голосів — *Alto*, *Tenori*, *Basso* — розспівують одне слово на витриманих тривалостях, виконуючи роль супроводу. Пуленк дає нам чіткі вказівки відносно того, як повинен звучати цей епізод: у партії *Soprano* виписана речка «*bien lie et bien doux*», що з французької означає «добре — спокійно, м'яко», а в інших трьох голосах — «*a peine artikule*» — «ледве вимовляючи». Динаміка *ppp* довершує образ.

Зібравши усі ці вказівки воедино, можна намітити виконавські аспекти. В мелодії *Soprano* відчувається так майстерно передана Пуленком простота, невагомість, нескінченність — як образ Того, Хто був, є і буде вічно. Відчуття безмежності простору і невагомості виникає завдяки висхідному стрибку на ч. 5 (квінта — як найконсонантніший інтервал, який символізує гармонію Всесвіту) і наступному низхідному стрибку на ч. 4. Сповнена дихання, ця мелодія ніби плине у повітрі над землею — далеко від світської метушні, від галасу, від часового виміру простору, вона ніби нагадує голос Вічності. Згідно з побажаннями автора, обов'язково повинна бути збережена лінійність і рівність звучання — без єдиної шорсткості і «під'їзду», на безкінечне *legato*. У трьох інших партіях звук повинен залишатися таким же приглушеним, трохи затемненим, як і у вступі — вони створюють основу, звукове підґрунтя для *Soprano*. Але, щоб уникнути у музиці статичності і уповільнення, кожний співак повинен відчувати внутрішню пульсацію вісімками — тоді музичний текст знайде життя й звуковисотну інтонацію. Слід звернути увагу на партію *Tenori* в такті 7, де вони ніби підхоплюють мелодію *Soprano*, яка у такий спосіб влітається в музичну канву

трьох груп голосів (*Alto, Tenori, Basso*) і поєднує два «пласти», які утворюються між партією *Soprano* і групою партій — *Alto, Tenori, Basso*. На наш погляд, тут можна провести паралель із об'єднанням двох світів, двох вимірів — життя вічного, яке завжди було і буде, і життя земного, обмеженого у часовому просторі.

1

ppp *bien lié et bien doux*

O ma - gnum mys - te - ri - um — et
à peine articulé

mys - te - ri - um. — mys -
à peine articulé

mys - te - ri - um, mys -
à peine articulé

O ma - gnum — mys -

Приклад 2

На словах «*et admirabile sacramentum*» слідує завершення цієї фрази, яке у кожній строфі буде варіюватись. Важливо відмітити, що фактура тут також поліфонічна: мелодія на новий текст віддана партії *Soprano* і виписана вісімками, а три партії рухаються чвертями, розспівуючи слова «*mysterium magnum*». І тільки *Tenori* у дев'ятому такті знову ніби підхоплюють лінію *Soprano* й співають той самий текст, що у них. Завершується перше речення першої строфи кадансовою формулою, яка вже звучала раніше на слові «*sacramentum*».

Друге речення починається словами «*ut animalia viderent Dominum natum, jacentem in praesepio*». Динаміка підвищена до нюансу *mf* — образно зображаючи явлення найбільшого Чуда на землі («творіння

побачили»). У першому такті цього речення (т. 10) зберігається поліфонічна фактура: мелодія звучить у *Soprano*, *Tenori* є ніби підголоском по відношенню до партії *Soprano*, а у партіях *Alto* і *Basso* звучить скорочене слово «*amalia*» (від «*animalia*»), що дає трохи крупніші тривалості. Необхідно звернути увагу на *просодичні нерівності*, які виникають при співставленні вербального і музичного текстів. Наприклад, наголошений склад «*-ma-*» у слові «*animalia*» припадає на слабку музичну долю. Але Пуленк майстерно вирішує ці «незручності»: ненаголошений склад він вміщує в тривалість шістнадцятої і одразу ж після неї виставляє шістнадцяту паузу. Це значно «полегшує» звучання. Наступна фраза на словах «*Dominum natum*» звучить на *p*, так йдеться про Господа, щойно Народженого тільки що — і, як до Немовляти, відношення до нього дуже трепетливе й ніжне. А от слово «*jacentem*» різким контрастом звучить на *f* — як звістка, що «ось Він, лежить вже Народжений, вже на Землі»: теситура наче хвилию підіймається, відбувається відхилення у паралельний *D-dur*. Але потім знову динаміка на *diminuendo* повертається до *pp*. На словах «*in praesepio*» — «в яслах» звучить повернення в основну тональність *b-moll* і символічна кадансова формула. В цьому місці потрібно слідкувати за внутрішньою пульсацією і за збереженням темпу, тому що при виконанні через велику кількість пауз, зміни розміру і часті каданси, може з'явитися тенденція до уповільнення.

Друга строфа починається тією ж самою фразою-темою. Принципи побудови фактури і нюансування зберігаються ті ж самі, що в першій строфі. Тільки тепер з 17-го такту відбувається відхилення спочатку у тональність *c-moll*, а потім, у 19-му такті — у тональність *g-moll*. В цій строфі каданс звучить аж в кінці усїєї строфи. Після нього починається другий розділ II строфи на новий текст: «*Beata virgo cujus viscera meruerunt portare Dominum Christum*» — «Блаженна Діва, чиє тіло [чрево] удостоїлося носити Господа Христа». Цей епізод є повністю контрастним по відношенню до попереднього матеріалу. Змінюється тональний план: спочатку звучить сфера *G-dur/e-moll*, потім звук *cis* у *Tenori* (т. 25) дає ознаку присутності тональності *D-dur*, а у наступному такті (т. 26) звучить *H-dur*. Останнім акордом у такті 26 є $B^5_3^{-5}$, який на слух після *H-dur* сприймається як Ais^5_3 . Власне, це і є Ais^5_3 , просто Пуленк не виписує прирівнювання тональності Ais^5_3 до B^5_3 , а виписує одразу останній акорд, встановлюючи у такий спосіб зв'язок з акордами наступної тональності. Після повного викладу тексту ще раз повторюються слова «*Beata virgo*».

2.6. Франціс Пуленк «Quatre motets pour le temps de Noël» для хору а cappella: питання виконавства та інтерпретації

S
Bouche fermée
bien en dehors

A
ta - re Do - mi - num Chris - tum. Be - a - ta vir - go

T
Be - a - ta vir - go

B
Bouche fermée
Be - a - ta vir - go

S
très doux
Bouche fermée (très - très)
doucement en dehors

A
Be - a - ta vir - go cu - jus vis - ce - ra me - ru - e - runt

T
Be - a - ta vir - go

B
Be - a - ta vir - go

Приклад 3

Такий контраст у музичному викладенні зумовлений появою нового образу – постаті Діви Марії. Це власне єдиний епізод, де згадується безпосередньо про Неї. Сфера дієзних тональностей (символічно – сфера чоловічого начала – начала активного, діючого, висхідного), зміна фактури викладення, постійні «хибні» відхилення у гармонії – увесь цей музичний фрагмент передає саме дійство Зачаття Христа в Її утробі, Його втілення у земній природі. Тема починається у партії *Tenori* (24–25 тт.), потім її підхоплюють *Alto* (26–27 тт.). Цікаво, що в партії *Tenori*, на словах «*Beata virgo cujus*

viscera meruerunt...» Пуленк виписує ремарку «*doucement en dehors*» — «*тихо на фоні*», хоча і ставить динаміку *mf*. Тим паче, що у «супроводі» позначено *piano* — не великий динамічний розрив. А у партії *Alto* над темою виписана інша ремарка — «*bien en dehors*», що з французької означає «*чітко на фоні*». Тобто, в партії *Tenori* музика характеризує Діву Марію — її ніжність, непорочність, святість — ті якості, завдяки яким Вона стала Обраною. А музична лінія *Alto* звучить «яскравіше» через те, що тут розкривається образ Христа — Царя і Бога, Який «вмістився» у лоні Земної Диви. При проведенні теми у *Tenori* партія *Alto divisi* співає на *mormorando*, утворюючи між собою кварто-квінтові і секстові співзвуччя, що віддалено нагадують «золотий хід» валторни і асоціюються зі священними трубами, фанфарами, які ніби сповіщають про найбільше і найвагоміше Таїнство на Землі. Важливо відмітити, що у цьому епізоді представлена *ідея трійчності*, яка далі червоною канвою проводиться крізь увесь цикл. У вербальному тексті мотетів освітлюються різні події, які пов'язані з центральною темою циклу — Народження Ісуса Христа, як Сина Божого. Зокрема, в даному фрагменті йдеться про те, що земна дівка стала Його Матір'ю. Відповідно до теми циклу мотети багаті на образи, які пов'язані з Божественним світом і проявляють дію Божественного Начала. Для Пуленка образ Божественного начала невід'ємно пов'язаний з Його Трійчністю. В музиці Пуленк застосовує триголосний фактурний виклад, тобто технічний засіб, у семантичній функції — як «емблема» *ідеї трійчності*. Через неї композитор розкриває Божественну природу явищ або особливу дію Божественного Начала у фактах та подіях, в яких необхідно підкреслити *проявлення* у створеному світі Божественного Начала та Його дії. У даному фрагменті першого мотету це знаходить вираження в триразовому проведенні тексту «*Beata virgo...*» і у триголосному викладенні останнього повтору цих слів (27–28 тт.). Вперше це визначення звучить у партіях *Tenori* і *Basso* одночасно. Вдруге — у партії *Basso* у вигляді педалі на витриманій ноті *g* із стрибком на ч. 8 вниз на *G*, що вміщує семантичне значення вербального тексту: чиста октава — як символ закругленості, довершеності, повноти (об'єму Всесвіту), яка вмістилася в тілі звичайної земної людини. І втретє звучать ці слова у (знову ж таки!) трьох голосах одночасно: у т. 27 — у партіях *Soprano*, *Alto*, *Tenori*, а у т. 28 — у *Alto*, *Tenori*, *Basso*. У такий спосіб тут розкривається обожнювання земної жінки та Божественна Іпостась Її Сина. Обов'язково слід звернути увагу на *гармонічне забарвлення третього*

проведення (т. 27–28). В ході аналізу виникали сумніви з приводу ноти « h_1 » у партії *Alto*: чи переноситься бемоль, який був виписаний у цій партії в попередньому такті 26 біля ноти « h » (звук b) у партії *Alto* у наступний такт 27 на ноту « h_1 », біля якої ніякого знаку немає. Адже, від цього залежить гармонія цього фрагменту. Зробивши детальний гармонічний аналіз усього мотету, ми дійшли висновку, що повинен звучати саме h : по-перше, $3b^5_3$ і $3m^5_3$ (*elipsis*), які утворюються на слові «*Beata*», органічно вплітаються в музичну канву гармонічної мови Пуленка, його індивідуального письма; по-друге, семантичне навантаження цього слова розкривається саме завдяки цим характерним тризвукам, а в протилежному випадку будуть вибудовуватись звичайні мажорні тризвуки, які звучатимуть надто «просто» в контексті гармонії мотету, і музично не розкриють сутності вербального тексту. У цьому місці композитор хоче показати усю складність долі, яка була призначена Діві Марії — звичайній земній людині, з людськими емоціями і почуттями. Її материнське серце відчуває, що Народження Христа разом із радістю несе в собі і щось тривожне — ознака майбутніх страждань і смерті Спасителя. Тому й гармонія така «неблагозвучна». На слові «*virgo*» звучить кадансова формула і повернення у тональність *b-moll*. Важливо, що на слові «*Beata*» виписана динаміка p , а на слові «*virgo*» — mf . Цим автор показує важливе значення кадансу. Теситура також виступає в значенні засобу музичної виразності: низхідна лінія мелодичної лінії партії *Soprano* ніби зображає смирення Пресвятої Діві, яка прийняла Волю Божу і стала Матір'ю Господа Ісуса Христа.

Третя строфа починається вже варійованою темою-фразою, але з 33-го такту проводиться точний повтор аналогічного фрагменту першої строфи. У такті 36 відбувається розширення за рахунок триразового повтору слова «*jacentem*». З кожним повтором підвищуються динаміка і теситура. За третім разом змінюється фактурне розташування з тісного на широке і на наголошеному слові стоїть фермата, помічена ремаркою композитора — «*court*» («*коротко*»). Це пряма вказівка на те, що уповільнення тут бути не повинно. Після ff на *subito p* знову звучить кадансова формула, яка тепер, як остання крапка, звучить у збільшенні (замість четвертей і вісімок композитором виписані вдвічі крупніші тривалості).

Мотет другий — «*Quem vidistis pastores dicite*»

Другий мотет написаний на канонічний текст 3-го респонсорію заутрені Різдва: «*Quem vidistis, pastores? dicite, annuntiate*

nobis, in terris quis apparuit? Natum vidimus, et chorus Angelorum collaudantes Dominum.

¶ *Dicite quidnam vidistis? et annuntiate Christi Nativitatem»*

«Кого (ви) бачите, пастухи? Скажіть, розкажіть нам, на Землі Хто з'явився? (Ми) Рожденного бачимо, і сонм Ангелів, вихваляючих Господа.

¶ Скажіть, Кого (ви) бачили? і сповістите Христове Рождество».

Оскільки Другий мотет присвячений образу пастухів (починається мотет зверненням «Кого (ви) бачите, пастухи?»), то створюється образ пасторальності. Багатоголосся дуже легке, прозоре, без *Basso*. Саме запитання, закладене в першій же фразі — «*Quem vidistis, pastores? dicite*» — «Кого (ви) бачите, пастухи?», — містить у собі два образи. І музичний матеріал дає нам підставу припустити, що саме ці два образи втілює Пуленк.

nun - tia - te no - bis in ter - ris quis ap - pa - ru - it?
nun - tia - te no - bis in ter - ris quis ap - pa - ru - it?
nun - tia - te no - bis in ter - ris quis ap - pa - ru - it?
вистітьте нам, на землі хто з'явився?

Allegretto ♩ = 66

Quem vi - dis - tis, pas - to - res? di - ci - te, an -
Quem vi - dis - tis, pas - to - res? di - ci - te, an -
Quem vi - dis - tis, pas - to - res? di - ci - te, an -
Кого (ви) бачите, пастухи? скажіть, розкажіть

Приклад 4

Октавний унісон між *Soprano* і *Tenori*, висхідна квінта на слові «*dicite*» створюють «просторовий» ефект — ефект простору розрідженого,

ненасиченого. Паузи, призначені для дихання, наповнюють цей простір «повітрям». Усе це пов'язане з образом пастухів, труд яких протікає на природі, під відкритим небом. Інакшу лінію веде партія *Alto*, яка поділяється на два голоси: рух паралельними терціями створює ніби звукову хвилю, що одразу ж нагадує погойдування колиски. Тобто, в перших двох тактах композитор створює образ пасторальності, передає характерну сферу, обставини тієї ночі, коли відбувається «та давня подія». Наступні ж два такти доносять до нас уже конкретний зміст питання. По суті, це і є сама «запитальна» фраза. Втіленню цих образів сприяє розташування голосів — вони знаходяться у зручній *тесатурі*, в якій плавний рух кожної з партій *не потребують вокальної напруги*. Необхідно також звернути увагу на правильне виконання наголосів у словесному тексті. Словесні наголоси не співпадають із музичними сильними долями, і це вимагає особливої уваги виконавців до правильного інтонування цього музичного фрагменту. Чому Пуленк, прекрасний знавець вокальної музики і високий поціновувач поетичного слова, не дотримується правил просодії і допускає такі «незручності» у виконанні? На наш погляд, Пуленк цим самим ставив завдання досягнення «рівності» фрази, котру можна побудувати лише охопивши її від початку до кінця — інакше форму вибудувати не вдасться. Але, щоб слово не втратило своєї ваги і значимості, композитор найважливіші для нього слова виділяє акцентами, котрі допомагають виділити наголошені склади. А звучання ненаголошених він «полегшує» паузами після них. В результаті, музична тканина виходить прозорою і наповненою повітрям — «дихаючою». Шістнадцяті, які присутні в партії *Alto*, на наш погляд, також грають важливу роль у створенні відчуття великого об'ємного простору (у горах, у полі — де зазвичай пасуть стадо пастухи і де, власне, і з'явилися їм ангели), бо вони утворюють ефект реверберації. На закінчення 1-го підрозділу I-ї частини мотету на словах «...*quis apparuit?*» — «хто явився?» гармонічна послідовність, яка починається септакордами, завершується *перфектним співзвуччям*, яке вже зустрічалося у першому мотеті. А його звучання, як найдосконалішої консонантної гармонічної структури, виступає тут символом Божественної гармонії, як відсвіт образу Того, про Кого йдеться у запитанні. Можна сказати, що у такий спосіб композитор *виділяє сталий прийом і наділяє семантичним навантаженням*, що, в свою чергу, встановлює арку з першим мотетом і з усіма іншими мотетами циклу.

У першому проведенні запитання звучить ніби із вуст Ангельського світу — у музиці немов стилізується «давнина»: гармонія тут

діатонічна, голоси рухаються паралельними тризвуками, переважає лінійне голосоведення, і все завершується перфектним співзвуччям вкінці. А у другому проведенні — ніби від імені усього людства, котре щоразу переживає це Чудо заново: музична тканина більш терпка, тому що, внаслідок мелодичної самостійності голосів, порушується консонантність вертикалі; з'являється гармонічний мінор у вигляді гармонічної доміанти, як ознака загострення людських почуттів — хвилювання, переживання.

Після другого проведення з'являється новий музичний матеріал (розділ **b**) на нові тексти: «*Natum vidimus, et chorus Angelorum collaudantes Dominum*» — «(Ми) Рожденного бачимо, і сонм Ангелів, вихваляючих Господа». Це є відповідь на запитання, яке звучало раніше. Фактура цього розділу протиставляється фактурі попередніх підрозділів. Пуленк використовує прості співзвуччя — тризвуки, секстакорди, натуральну доміанту і, на завершення цієї фрази, — перфект. Після кожного слова композитор виписує паузи — восьмі і шістьнадцяті. Така переривчастість дихання передає стан натхненного, тремтливого ставлення до Немовля, розуміння таємного Чуда Боготвілення. Це підтверджується ремаркою дев'ятого такту — «*doux*» (з фр. «ніжно, м'яко») — як ніжно поводяться із немовлятами. Цікаво те, що на словах «...*et chorus Angelorum*» (т. 10) дається формула, котра повторюється тричі. Це єдиний елемент музичного тексту, який протягом усього мотету повторюється в незмінному вигляді.

The image shows a musical score for three voices in 3/4 time. The first staff has the lyrics "et cho - ros An - ge - lo - rum" with a dynamic marking of *mf*. The second staff has the lyrics "cho - ros An - ge - lo - rum" with a dynamic marking of *mf*. The third staff has the lyrics "et cho - ros An - ge - lo - rum" with a dynamic marking of *mf* and handwritten notes "и сонм ангелов" below the lyrics. The score is divided into three systems, each with a 3/4 time signature.

Приклад 5

Незмінним також являється склад голосів у цьому фрагменті: це триголосся *Soprano, Alto, Tenori*. Триразовий повтор і трьохголосний склад говорять про наявність тут *індивідуальної пуленківської «емблеми»*, через яку розкривається Божественна природа у фактах і подіях. У цих подіях Пуленку необхідно підкреслити *проявлення*, виявлення Божественного Начала і Його впливу. А в даному випадку Ангели є проявом присутності творинь Небесного світу. У цьому такті також важливо відмітити те, що знову словесні наголоси не співпадають з музичними. Як уже відзначалося вище, можна припустити, що і тут це не випадково, бо при правильному виконанні наголосів словесних в рамках даної метро-ритмічної організації (4/4) створюється ефект звучання маленьких дзвоників. Композитор допомагає виконати задумане, виписуючи акцент на складі «*cho-*» і шістнадцяту тривалість на складі «*-ros*», підкреслюючи також це слово лігою. Далі слідує слово «*collaudantes*» — «*вихваляючих*», в якому також є просодичні «нерівності» і які Пуленк вирішує дуже просто — акцентом на наголошеному складі «*-lau-*». Але цей акцент, на наш погляд, повинен бути не гострим, а м'яким (як і всі акценти у цьому номері), так як і світло місяця й зірок може бути яскравим, але не осліплюючим, не різким. Наступний такт (т.12) є заключним оборотом усього першого розділу I-ї частини. І також не дарма, що каданс цей відбувся на слові «*Domine*» — як музична характеристика, що вже зустрічалася раніше: перфектне співзвуччя, яке «означає» тут гармонію Всесвіту. За допомогою цього повтору встановлюється арковий зв'язок з іншими мотетами циклу.

Другий розділ I-ї частини починається з 2-ї цифри, проведенням першого тематичного матеріалу на той самий текст — «*Quem vidistis, pastores? dicite*». Але викладений цей епізод інакше: а) звучить *tutti* — чотириголосся без *divisi*, що дає більший об'єм звучання; б) динаміка піднята на щабель (ступінь) вище — від *pp* до *p*; в) тема проводиться так само у *Soprano* і *Tenori* в октавний унісон; г) *Basso* рухається октавно-секундовими стрибками, ніби витримуючи педаль; д) партія *Alto* звучить на *mormorando*, заповнюючи той простір, який утворюється між *Soprano* і *Tenori*. У цьому проведенні, об'єднуючи всі партії, композитор умовно об'єднує Ангельський і людський світи. При виконанні даного епізоду дуже важливо слідкувати за тим, щоб звук залишався легким і м'яким, щоб партія *Basso* не «задавила», не обтяжувала загального звучання, а навпаки, була м'якою і наповненою основою для інших голосів. Важливо також, що у цьому підрозділі Пуленк не виставляє акценти на наголошених складах, як він робив

це у першій частині, де потрібна була чітка вимова кожного слова, проте вона певним чином розчленовувала звукове полотно. А тут відсутність акцентів сприяє створенню однієї великої, єдиної фрази. Все ж при виконанні співаки все одно повинні пам'ятати про вимову і прагнути виконувати наголоси правильно. Вони не потребують виділення — *досить усвідомлювати їх*.

В наступному підрозділі (*b_v*) продовжує звучати чотириголосся, а не триголосся, як у підрозділі *b*. Динаміка виписана значно вища — *mf* порівняно з *p*, і ремарки «ніжно» тут нема. Тобто, це проведення музичного матеріалу слід співати уже з більшою впевненістю у звуці, ніж попередні. Тоді був лише натяк, зовсім несміливе ствердження, яке підкорялося більше інтуїції, ніж розуму. А тепер ці слова звучать впевнено, з усвідомленістю того, що сталося. Пуленк ніби показує нам на цьому прикладі велич і силу Божого Дива, сутність якого людським розумом збагнути, пізнати і усвідомити в повній мірі неможливо. Далі знову звучить «формула» Ангелів на словах «*et chorus Angelorum*» — як вираження закономірності, незмінності, сталості Небесного світу. Звучання дзвонів у цьому підрозділі передається також і на слові «*collaudantes*» — «вихваляючих»: *Vas* — як самий великий дзвін, що йде чітко «в долию», жіночі голоси — як малі дзвони, що звучать в синкопу з *Basom*, а у *Tenore* проходить висхідний мелодичний оборот — як символ вознесіння хвали від землі до неба. На слові «*Dominum*» звучить каданс із затриманням терцієвого тону *D* і розв'язанням в тризвук з високою терцією.

[3] a Tempo, sans ralentir

ff

Di - ci - te quid - nam vi - dis - tis ?

Di - ci - te quid - nam vi - dis - tis ?

Di - ci - te quid - nam vi - dis - tis ?

Di - ci - te quid - nam vi - dis - tis ?

Приклад 6

Яскравим контрастом до I-ї частини є середня II частина. Починається вона загально-хоровим октавним унісоном в динамічному нюансі *ff* на словах «*Dicite quidnam vidistis?*» — «Скажіть, Кого (ви) бачили?»

Фраза ця звучить уже не як запитання, а як ствердження, повеління. Унісон цей ніби розшаровується на дві лінії — верхні і нижні голоси. Висхідний стрибок на ч. 5 у *Soprano* і *Tenore* звучить заклично і нагадує фанфари. Ця сигнальність викликає асоціацію із закличністю старозавітних священних труб, котрі використовувались священнослужителями (законниками) у двох функціях: на Богослужінні, як звернення до Бога, та як сигнальний інструмент при скликанні всенародних загальних зборів. В даному випадку ці дві функції об'єднуються: в «ролі» священнослужителів виступають Ангели і Архангели (як найвірніші Богові і непорочні служителі Господні), які закликають увесь світ сповістити Христове Рождество і прославити Бога. Оразу ж за цим закликом звучить і ангельська хвала: «...*et annuntiate Christi Nativitatem*» — «*І сповістіть Христове Рождество*». Фраза починається висхідною мелодією у *Tenora* на фоні витриманої ч. 4 у *Soprano* і *Alta* (ніби на педалі). В партії *Tenori* Пуленк виписує ремарку «*eclatant*», що в перекладі з французької означає «блискуче, яскраво». Далі фактра змінюється на гармонічну, теситура висока, що асоціюється з «вишнім» хором — хором Ангелів. У цьому епізоді ми знову бачимо невідповідність словесних наголосів із сильними долями метро-ритмічної організації музичної тканини. Пуленк відмічає наголошені склади акцентами, котрі, як і попередні, повинні бути виконані м'яко. Цікаво, що на слові «*Christi*» акцент виставлений тільки у *Soprano*. У *Alta* і *Tenora* його немає, що вказує на те, який голос потрібно виділити найбільше. Слово «*Nativitatem*» викладено паралельними септакордами без квінтового тону, які сходяться (знову ж таки!) в перфектне співзвуччя. Висока теситура у жіночих голосів, тональність *H-dur* надають звучанню яскравості та хвалебності. Звук у цьому фрагменті повинен бути легким, ніби іскритися світлом, але обов'язково опертим на дихання, інакше замість мерехтіння вийде крик, і звук буде важким. Цікаво також, що перші два такти (21–22 тт.) розділу *c* викладені в чотириголосній фактурі, а наступні два такти (23–24 тт.) — Ангельське хваління — у триголосній. Причому, у триголоссі відсутній низький голос — *Basso*, що акустично полегшує звучання, яке стає більш прозорим, невагомим. Тут також проявляється «емблема» Ангелів, які є жителями світу Небесного.

Розділ *c₁* викладений по принципу розділу *c*. Починається він таким же «закликом» — «*Dicite quidnam vidistis?*», але уже в більш

тісному розташуванні голосів, що звучить більш конкретно, сконцентровано. На словах «...*et annuntiate Christi Nativitatem*» відсутні акценти, котрі були виставлені в першому проведенні цього фрагменту, але авторське визначення характеру звучання залишається. Слово «*Nativitatem*» повторюється двічі: за першим разом звучать паралельні секстакорди (на відміну від аналогічного місця в попередньому розділі), що робить звучання менш яскравими, іскристим, але більш м'яким та прозорим. За другим разом слово «*Nativitatem*» звучить в чотирьох голосах, у такому ж викладенні, як і на початку цієї частини: загально-хоровий унісон, що розділяється на дві лінії — на верхні і нижні голоси, які знову утворюють октавний унісон. Ці два такти (повтор слова «*Nativitatem*») є ніби аркою, яка «закругляє» середню частину и повертає нас у початковий *h-moll*.

5 Quem vi - dis - tis pas - to - res ?
pp
Bouche fermée
Quem vi - dis - tis pas - to - res ?
p un peu en dehors чужах
vi - dis - tis pas - to - res ?
pp
Quem vi - dis - tis pas - to - res ?
an - nun - tia - te no - bis in ter -
res ? di - ci - te an - nun - tia - te no - bis in ter -
res ? di - ci - te an - nun - tia - te no - bis in ter -
pas - to - res ? an - nun - tia - te no - bis in ter -

Приклад 7

III частина — реприза. Але у цій репризі вже, разом із запитанням «Кого (ви) бачите, пастухи?», одночасно звучить і відповідь. Пуленк майстерно вирішує це завдання наступним чином: тема в октаву проходить у *Soprano I* і у *Alta* (раніше у *Soprano* і *Tenora*); *Soprano II* співають на *mormorando*, виконуючи функцію заповнення октави; *Bas* точно повторює свою партію розділу a_2 . Усі три голоси — *Soprano*, *Alt*, *Tenor* — озвучують запитальну фразу, а от відповідь закладена у партії *Tenora*, де співається дещо інакший текст: «*Vidistis, pastores? dicite...*» — «*Бачили, пастухи? скажіть...*». Дуже важливим є момент відсутності першого слова «Кого?», що змінює зміст і значення запитання: уже відомо, Кого бачили пастухи в ту дивну Ніч, уже відбулося усвідомлення того, що відбулося Боговтілення, тепер залишилося розповісти, сповістити усьому світу про це. Тому речення це звучить не як запитання, а як ствердження-веління, що зобов'язує діяти — розповісти. На таку інтерпретацію композиторського задуму вказує і ремарка «*un peu en dehors*» в партії *Tenora*, що з французької означає «трохи виділяючи», і динаміка *p*, тоді як у всього хору *pp*, і рівні тривалості. Також у цьому розділі відсутні акценти, що робить рух менш рельєфним, а фразу — більш об'ємною и рівною.

Наступний розділ починається в тій же динаміці — *pp* (у попередніх розділах подібні фрагменти звучали в динаміці на кілька рівнів вище). Але інтонаційний зміст початкових тактів відчутно контрастує попередньому епізоду. Цілий комплекс формульних засобів виразності близьких одна одній по духу епох Бароко та романтизму проявляється на словах «*Natum vidimus*» — «(Ми) Родженого бачимо», спрямованих на розкриття глибинного змісту цих слів. Гармонічна послідовність починається риторичною фігурою *elipsis* у яскраво романтичній формі: $V_{9 \text{ гарм.}} (\rightarrow S) - V_7 (\rightarrow VII_{\text{нам.}}) - s_6$. Ця фігура символізує розрив безпосередніх зв'язків між елементами та втрату певної орієнтації, а s_6 у даному контексті має характер дезальтерації, яка раптово гасить спалах патетики еліптичного *exclamato* (риторична фігура «вигуку»). «Події» у гармонічній послідовності доповнюються тим, що одночасно відбувається в унісонному партій *Soprano II* та *Alto I*. У прихованому двоголоссі цих партій утворюється два мелодичних мотиви: низхідна лінія одного з них складається у хроматичний хід « $a_1 - gis_1 - g_1 - fis_1$ », — аналог риторичної фігури *catabasis*, емблеми *Lamento* у добу Бароко. Другий мотив — « $c_2 - h_1 - e_1$ » — поширений «зображальний»

мелодичний зворот романтичної музики, так звана «лірична секунда» — тужлива, жалібна, яка «висить» над «пустою» тонічною квінтою.

Цей комплекс патетично-скорботних інтонаційних елементів, який аж ніяк не узгоджується з радісною звісткою слів «*(Ми) Рожденного бачимо*», утворює смисловий підтекст епізоду. Він виражає розуміння високої місії Боговтілення, сходження Сина Божого до рівня земної людини, та привітання про майбутні випробування, уготовані Ісусу Христу в кінці життя, про трагічні душевні коливання Спасителя у Його передсмертний час, коли Він просив Бога: «*Отче! Пронеси Чашу цю повз Мене; але нехай буде не Моя воля, а Твоя*», про нестерпно тяжкий Хресний шлях Людини Ісуса, який привів людство до спасіння. Можливо, це не єдино правильне прочитання та трактування музичного тексту, але, на наш погляд, як же іще інакше пояснити таку раптову появу таких насичених «гострих» гармоній в оточенні діатонічного мінору? Втретє звучить «формула Ангелів». На цей раз вона звучить в нюансі *pp* — нібито віддалившись вище в небо. Слово «*collaudantes*» повторюється двічі: перше проведення є точним повтором аналогічного місця в підрозділі *b₁* і на *mf*, а в другому проведенні музична тканина в трьох партіях (*Alt, Tenor, Bas*) залишається незмінною, а у *Soprano* змінюється одна нота на складі «-*dan*-». Стрибок на ч.5 вгору зазвичай асоціюється з розширенням простору, а в даному випадку, в середині такту Пуленк виписує визначення «*ceder*» — з французької «*розширюючи*». Тобто розширення відбувається не тільки в просторовому, а і в часовому відношеннях. Динаміка піднята на щабель вище — з *mf* на *f*. Завершується цей номер кадансом барокового зразку — із затриманням терцієвого тону (який раніше вже зустрічався) на слові «*Dominum*» — «*Господа*». Каданс є найбільш вагомим не лише в даній частині, але і в номері в цілому. Про це свідчать: метро-ритмічне розширення (замість четвертей і вісімок — половинні і четверті), агогічні зміни, визначені композитором («*cedez encore*» — «*іще більше розширюючи*»), у порівнянні із попередньою гучністю, висока динаміка — *mf*. На останньому складі виписана фермата, з чіткою вказівкою щодо виконання: «*court*» — «*коротко*», що на перший погляд здається протиріччям. Але в ході аналізу стає зрозуміло, що Пуленк поєднує ці «несумісні» деталі задля того, щоб уникнути занадто великого уповільнення. В ході виконавської роботи необхідно взяти до уваги саме поступеневе збільшення динаміки, а не через рухомий динамічний нюанс *crescendo*. Таке динамічне нюансування характерне для всього циклу. Важливий також той факт, що компо-

зитор готує кульмінацію всього двома тактами, використовуючи середній і високий регістри та широке розташування голосів, а сама кульмінація викладена в низькому регістрі в тісному розташуванні на нюанс *ff*. Тому, виконуючи цей фрагмент, слід бути дуже пильним, аби не допустити форсованого звуку, так як чистота строю і ансамбль будуть втрачені. На наш погляд, така динаміка тут говорить в першу чергу про наповненість звуку, про його щільність, так би мовити, енергетичне навантаження, а не про гучність, як таку.

The image shows a musical score for four voices (Soprano, Alto, Tenor, Bass) performing the phrase "Natum vidimus". The score is in G major (one sharp) and 4/4 time. The lyrics are "Na - tum vi - di - mus". The music features a complex rhythmic pattern with many eighth and sixteenth notes, and a dynamic marking of *ff* (fortissimo) is indicated at the beginning of the phrase.

Приклад 8

Мотет третій — «*Videntes stellam*»

Третій мотет був написаний раніше за всі інші мотети циклу на канонічний текст Антифону до пісні Богородиці (*Magnificat*) в октаву Богоявлення і присвячений він образу волхвів, які йшли поклонитися Маленькому Христу, і Різдваїній Чудесній Зірці. Саме чарівність, мерехтіння і магічність цих образів намагався втілити у цьому хорі композитор.

«*Videntes stellam Magi, gavisii sunt gaudio magno: et intrantes domum, obtulerunt Domino aurum, thus et myrrham.*»

«Ті, що побачили Зірку, Волхви обрадувані були великою радістю: і, ввійшовши в дім, принесли Господу золото, ладан і смірну».

Форма твору — 3-строфна з кодою. Схематично це можна зобразити так:

I строфа II строфа III строфа Кода
період повторної будови

1розділ 2розділ 1р. 2р. 1р. 2р.
(1–8 тт.) (9–15 тт.) (16–19) (20–26) (27–30) (31–37) (38–43 тт.)
a, b **a, b1** **a1** **b2+c** **a2** **b3+c1** **a+d**

Основну тональність твору визначити важко. Одночасне використання споріднених далеких та одноіменних тональностей дуже природно вплетено в музичну канву. І хоча композитором виставлені знаки *A-dur* при ключі, ця тональність не є головною. Тільки в кінці раптом з'являється уже забутий нами *A-dur*, який звучить як ремінісценція і нагадує нам про ту далеку Зірку, яка була першим знаменням про народження Христа на Землі.

Першим виникає образ мерехтливої Чарівної Зірки, для створення якого Пуленк вибирає самі прості співзвуччя — *T, S, D* в тональності *A-dur*. Бемольні тональності в хорі звучать м'якше і більш гладко, а дієзні — більш дзвінко і «гостро». Тому композитор вибирає саме цю, дієзну, тональність — значить йому потрібна певна загостреність, яка буде передавати яскравість Зірки. А так як ця Зірка далека, то Пуленк виписує *ppp*. Але для хору таке теситурне (у *Soprano* — e_2 і fis_2 , у *Alto* — cis_2) і фактурне (між *Tenori* і *Alto* відстань у в.10) розташування, та ще й в динаміці *ppp* є не дуже зручним. Тільки хороша опора дихання, зібраність звуку і висока позиція формування звуку допоможуть подолати ці незручності. Для того, щоб остання вісімка в такті на складі «*stel-*» не була важкою і не «стріляла», потрібно, починаючи з другої долі цього такту нівелювати звучання. Тоді і музична фраза буде рівною, і зберегти вокальну позицію буде легше. Тим паче, що ненаголошений склад «*-lam*» припадає на сильну долю музичної лінії і його потрібно буде «приховати».

Calme et doux ♩ = 58
ppp

Vi - den - tes stel - lam Vi - den - tes stel - lam
Vi - den - tes stel - lam Vi - den - tes stel - lam
Vi - den - tes stel - lam Vi - den - tes stel - lam
Vi - den - tes stel - lam Vi - den - tes stel - lam

Приклад 9

У 5-му такті поява образу Волхвів викликає зміни музичної характеристики — гармонічна мова стає більш різноманітною (з'являються септакорди), гра мажорно-мінорних барв вносить певний колорит і емоційність в музичну тканину.

mf *f*

Ma gi, ga vi si sunt gau di o ma -

Ma gi, ga vi si sunt gau di o ma

Ma gi, ga vi si sunt gau di o ma -

Волхви возвратились великої ра-

Приклад 10

Тут виникає контрастне співставлення двох образів: а) непопушна споглядальність покою і тиші через картину нічної природи — образ сталості творіння Божого, сутність якого є стабільною; б) постійна перемінність, дівість (різноманітна гармонія, ритміка, динаміка і більш подрібнена фраза, яка передається «репліковою» організацією структури) за допомогою згадування Волхвів — образ людини, емоційний, душевний стан якої постійно змінюється. У створенні образу останнього важливу роль грають паузи, які у цьому хорі (і в циклі загалом) є дуже різноманітними — від шістнадцятих до четвертих. Ці паузи, як самостійні «звуки» музики вплетені в канву музичної тканини і надають твору більш нахненного змісту. Що стосується дихання, то воно буде підпорядковуватися штриху *legato* і буде ланцюговим, діючим на всю фразу. На перший погляд це може здатися сумнівним, якщо мати на увазі велику кількість пауз. Але придивившись, стане зрозуміло, що вони створені композитором як самостійний елемент музичної звучності, який виконується лише на диханні. Друге проведення тематичного матеріалу є точним повтором першого проведення, за винятком останніх двох акордів підрозділу **b1**: композитор перегармонізовує партію *Soprano*, переводячи нас таким чином в іншу тональність — в *E-dur*.

Друга частина починається третім проведенням тематичного матеріалу в новій тональності — *E-dur*. В цьому розділі задіяні усі голоси, звучить хор *tutti* з *divizi* в *Basso*, що надає відчуття акустичної повноти звучання. В цій тональності музична тканина звучить м'якше, глибше, оксамитово. Відчуття м'якості виникає завдяки більш низьким теситурним умовам, в яких і звуковедення вільне від напруги. На слові «*stellam*» композитор подовжує останній склад із до, але розмежовує цю фразу від наступної шістнадцятою паузою, яка служить люфтом саме для відокремлення слів і наповнення музики «повітрям». В 2-му розділі II-ї частини відбувається перехід зі сфери дієзних тональностей у сферу бемольних. Причому не просто в яку-небудь «просту» тональність, а в *as-moll* із сімома бемолями! Для чого знадобилась йому така заміна? Бемольні тональності в нетемперованому строї, зокрема в хорі, звучать м'якше і більш згладжено у порівнянні з дієзними. На наш погляд, ця заміна відбулася як знак того, що тут йдеться про дари Господові, потаємний, прихований зміст яких знали лише вони: золото — знак царського достоїнства, ладан — символ жертвовності, смирна — поховальне помазання. Дивно, що на словах «*обрадувані були*» звучить мінор і мелодія рухається вниз. На нашу думку, це, знову ж таки, пояснюється тим, що Волхви знали про долю, яка була уготована Великому Немовляті. Лідійський лад, що з'являється на словах «*і, ввійшовши [в дім]*» можна пояснити як стилізацію, так би мовити створення відчуття стародавності, архаїчності, простоти (адже *лідійський лад* — діатонічний мажорний лад, як найбільш відповідне вираження діатоніки; а *діатоніка* — символізує простоту, гармонію, природність, як максимальну наближеність до того, що створив Бог).

The image shows two musical staves with lyrics. The first staff is for the vocal part, starting with a forte dynamic marking (f) and the lyrics "au - rum, thus et". The second staff is for the basso part, starting with the lyrics "myr - rham". Both staves are in 3/4 time and feature a melodic line with a descending interval.

Приклад 11

Гармонія на словах «золото, ладан і смирну» вельми виділяється на фоні попереднього музичного матеріалу. «Золото» «блистить» акордом D_2 , який переміщується, до тональності *fes* з відсутністю тонального тяжіння, септакорд звучить рішуче, стверджуючи. Наступний акорд на слові «ладан» — поєднання двох ч. 4 на відстані м. 2 — звучить терпко. А слово «смирна[у]» забарвлено акордом D_9 , з секстою без квінти і з пониженою ноною, що на слух дає відчуття терпкості, але вже, на відміну від попереднього «терпкого» акорду, гіркої терпкості — ніби слабкий, але вже дуже конкретний, поки ще тільки натяк на майбутні страшні події останніх днів земного життя нещодавно Народженого Немовляти.

Цю частину слід співати дещо інакшим звуком, ніж ті розділи, в яких описуються події Різдвяної Ночі. Ця музика повинна звучати більш експресивно, емоційно, звук має бути більш наповненим та щільним. Якщо на словах «*Videntes stellam*» потрібен легкий, прозорий, «мерехтливий» звук у витриманому нерухомому динамічному нюансі, то в цьому розділі, де мова йде про дії Волхвів і значення їх дарунків, звук повинен зображати «дію», тим паче, що композитор ясно вказує на це детальними позначеннями динаміки (статичної і рухомої), штрихів.

Третя частина починається четвертим проведенням тематичного матеріалу уже в тональності *As-dur*, яка звучить значно м'якше і більш впевнено, ніж *A-dur*, «стверджуючи». В тональності *A-dur* світло мерехтливе, далеке, проміння вузьке і тонке, а в тональності *As-dur* — світло м'якше і більш близьке, проміння широкі, теплі. (Тут проявляються загальні принципи інтонування в умовах бемольних і дієзних тональностей: дієзні в нетемперованому строї звучать загострено і яскраво, а бемольні — м'якше, спокійніше, «ширше».) На словах «*Magi, gavisu sunt...*» гармонічна послідовність збережена, але тепер вона звучить в іншому колі тональностей — у сфері *a-moll* / *C-dur*. На відміну від тональності *as-moll*, *a-moll* звучить гостріше, контури музичної канви більш чіткі. Акордова структура повторюється точно до слів «*...domum obtulerunt Domino...*». У цьому (другому) проведенні *c1* відчувається інша енергетична навантаженість. Перехід у сферу мінору відбувається раніше, ніж у підрозділі *c* — на слові «*domum*». Тобто, якщо за першим разом переважає радість за народження Христа, то за другим разом відчувається явна скорбота, жаль за ту жертву, котру принесе Ісус Христос для спокути усіх гріхів своєю смертю. На слові «*aurum*» немає вже того блиску і життєстверджуючого D_7 , а замість нього — $VII_7 \rightarrow a-moll$. Слово «ладан»

забарвлене в DD_7 , а слово «*myrram*» позначається $D_9^{(6-5)} \rightarrow a\text{-moll}$, причому на другій долі секста (c_2) не розв'язується, а продовжує звучати. Нона з квінтою (f_1 і e_1) звучать одночасно в одній октаві: у *Tenori* нона залишається, а у *Alto* звук f_1 переходить в e_1 , тому в цьому місці потрібно виділити партію *Soprano II*.

The image shows a musical score for four voices: Soprano, Alto, Tenor, and Bass. The time signature is 3/4. The lyrics are "au - rum, thus et myr - rham". The score includes dynamics such as *f* (forte) and *P* (piano). There is a watermark "Музична Школа" overlaid on the score.

Приклад 12

Різким контрастом після таких похмурих гармоній, після емблематично «смертоносного» акорду VII_7 ($gis / d_1 / f_1 / h_1$) знову звучить первинний тематичний матеріал — як ремінісценція, що повертає нас до свята Світлого Різдва, іще не затемненому подіями далекого майбутнього. З точністю повторюється підрозділ **a**. Відмінність полягає тільки в динаміці: на початку твору стоїть *ppp*, а тут в кінці — *pp*. Озвучити цю різницю досить складно, але мені здається, Пуленк цим позначенням показує різницю у відношенні до звуку: *pianissimo* співається ледь-ледь, трошки «сміливіше», ніж *piano pianissimo*. Завершується номер початковими словами — «*Videntes stellam*» — у всього хору в динаміці *ppp*, як відгук. Цікаво, що в завершенні хору Пуленк не обмежується простими співзвуччями, а дає співставлення септакордів (причому бемольних в *A-dur*!):

$$F_7(D) \rightarrow (b)_7^{-5} - C6 - E^5_3(D \rightarrow A) - A\text{-dur}.$$

Це останнє «швидкоплинне» звернення до бемольної сфери разом із септакордами, встановлюють арочний зв'язок із музичним матеріалом, який характеризує Волхвів.

Мотет четвертий — «Hodie Christus natus est»

Четвертий мотет написаний на канонічний текст *Антифону до пісні Богородиці (Magnificat) на Різдво Христове*: «Hodie Christus natus est: hodie Salvator apparuit: hodie in terra canunt Angeli, laetantur Archangeli: hodie exsultant justi, dicentes: Gloria in excelsis Deo, alleluia».

«Сьогодні Христос народився; Сьогодні Спаситель явився; Сьогодні на землі співають Ангели, радіють Архангели; Сьогодні тріумфують праведні, кажучи: Слава у вишніх Богу, алилуйя».

Форма твору — тристрофна з кодою. Цей мотет є заключним і носить величальний характер, на що вказує в першу чергу композиторська ремарка — «*Allegro maestoso*» («Швидко, урочисто»). Це позначення відноситься насамперед до характеру твору, а не до темпу. Надто швидкий темп може спровокувати проявлення рис жанру маршу, що в рамках цього мотету і циклу є недоречним. Для цього хору Пуленк обирає тональність *C-dur*, яка історично відзначилась як найсвітліша, «біла» тональність — ніби символ непорочності, простоти і природності Божественної гармонії. Починається мотет фразою-темою, повторенням якої визначається кожна наступна строфа у композиції мотету. В першому проведенні тема викладена в партії *Alto* одноголосно, в динаміці *ff* на словах «Hodie Christus natus est» — «Сьогодні Христос народився». Складний розмір 6/4, який композитор виписує при ключі, вказує на те, що потрібно мислити крупними фразами, незважаючи на те, що розмір часто змінюється.

Allegro maestoso ♩ = 92

ff

Ho - di - e Chris - tus na - tus - est

Сьогодні Христос народився,

Приклад 13

Фраза-тема має риси закличності: пунктирний ритм, висхідний стрибок на ч.5, спрямованість до домінантового тону, на якому звучить кульмінаційне по змісту слово «[natus] est», що в дослівному перекладі означає «[народжений] був» — саме це слово «est» вказує на те, що дія вже відбулася. Тобто Чудо настало — і тому радіє весь світ ангельський і людський. Фраза ця дуже «підступна» у виконанні, особливо перший склад, який вміщує не зовсім зручні, під кутом зору вокальності, голосні «i», «e». Уникнути «під'їздів» і нечіткостей допоможе єдиноманерна вимова усіх голосних. Склад «-e» повинен зазвучати одразу в потрібній динаміці, а не розвиваючись поступово. На цей же текст, ніби «відгукуються» три голоси — *Soprano, Alto, Tenori*. Одразу виникає асоціація: спочатку сповіщає одна труба, а за нею у відповідь вступають усі труби.

The image shows a musical score for a vocal ensemble. It consists of four staves. The first three staves are vocal parts (Soprano, Alto, and Tenors) and the fourth is a bass line. The lyrics are: 'Ho - di - e Chris - tus na - tus - est' and 'Ho - di - e Sal - va - tor ap - pa - ru - it'. The score includes dynamic markings like *ff* and *ff*, and various musical notations such as notes, rests, and slurs. The text 'Приклад 14' is overlaid on the score.

Приклад 14

Далі слідує новий текст: «*Hodie Salvator apparuit*» — «Сьогодні Спаситель явився». У *Soprano* і *Alto* в цьому фрагменті виписані акценти, котрі слід виконувати вже більш твердо, ніж у попередніх номерах відповідно до характеру твору. Наступний такт є майже точним повтором третього такту, за винятком кадансу: у третьому такті він виписаний по тональності *G-dur*, а в четвертому каданс звучить по *C-dur*, повертаючи нас, так чином, в основну тональність. Важливо відмітити, що у цьому підрозділі також представлена ідея троїчності, яка прослідковується у всьому циклі., шляхом використання триголосся у різних комбінаціях. Оскільки у вербальному тексті безпосередньо йдеться про Ісуса Христа і Його Народження, то цей прийом прочитується скоріше як образ Ісуса Христа, Який є однією з Іпоста-

сій Святої Трійці. Ймовірно, саме з цим пов'язана зміна голосів — як символ явлення Спасителя на Землі. Далі мова заходить про світ земний, в якому звучить ангельська хвала: «*Hodie in terra canunt Angeli, laetantur Archangeli: hodie exsultant justi, dicentes: Gloria in excelsis Deo, alleluia*» — «Сьогодні на землі співають Ангели, радіють Архангели; Сьогодні тріумфують праведні, кажучи: Слава у вишніх Богу, алілуйя». Цю сферу Пуленк змальовує дуже барвисто і яскраво: паралельний мініор *c-moll* — бемольна сфера, як символ земного світу (нижня сфера), різкий спад динаміки — *subito piano* і повне чотириголосся. Усі ці прийоми надають музиці контрастності. Спів Ангелів, які у Святу Ніч славословлять Народженого Господа на Землі, на слові «*canunt*» передається «монолітними» паралельними септакордами в динаміці *mf*, як образ єдності і постійності, незмінності. Архангели ж уособлюють світ вишній, небесний. Саме тому, коли мова йде про них, музична тканина стає ніби невагомою, прозорою і дуже витонченою — динаміка *pp*, висока теситурне розташування голосів і шістнадцяті тривалості, які подібно мереживу переходять із партії *Tenori* в партію *Soprano*. Разом з Ангелами торжествують праведні: «*Hodie exsultant justi dicentes:...*» — «Сьогодні тріумфують праведні, говорячи:...». На цих словах готується вершина усієї строфи, про що свідчать *subito forte*, гострий пунктирний ритм, синкопа на слові «*justi*», каданс на слові «*dicentes*». Доречі, в синкопі слід виділити саме перший склад, який позначений акцентом, що на практиці доволі складно. «*Gloria in excelsis Deo, alleluia*» — «Слава у вишніх Богу, алілуйя» — зазвучало врешті-решт загальне славослів'я у основній тональності *C-dur*. Необхідно звернути увагу на просодичні невідповідності і в даному фрагменті. Але композитор і тут майстерно долає цю перешкоду: змінюючи розмір з 4/4 на 5/4 він, таким чином, ламає відчуття «квадратності» чотирьохдольного метру. Важливо відмітити значиму роль пауз, які у цьому номері винятково змістовні. Завдяки їм випукло і рельєфно звучить кожне слово, а також «полегшується» звучання ненаголошених складів. Саме паузи наповнюють музичну тканину повітрям. Що стосується наголосів вербального тексту, то варто сказати, що і в цьому номері, як ми вже зрозуміли, вони не співпадають із сильними долями музичного тексту. Тому, знову-ж таки, виконавцям потрібно бути дуже уважними і усі зняття виконувати на диханні.

Друга строфа починається проведенням теми-фрази партією *Tenori* з відмінністю в одній ноті: на складі «*Chri-*» при першому проведенні звучить *f*₁, а тут (в другому проведенні) виписаний *fis*₁. Завдяки цьому

діезу відтворюється колорит лідійського ладу, який зазвичай пов'язується з ідеєю стародавності, первинності: Христос Своїм Народженням закрив «книгу» Старого Заповіту і відкрив нам Новий — дієз одраз ж скасовується і на словах «*natus est*» звучить уже діатонічний оборот зі звуком *f*. Наступний такт переводить музичну думку в область тональності *E-dur*. Динамічний план повністю співпадає з нюансуванням першої строфи. Але тут тепер звучить мажор, до того ж у дієзній сфері, — що спричинює більш легке, повітряне звучання, яке ніби іскриться. Але в 20-му такті різко і не підготовлено наступає *G-dur / g-moll*. Цей стик двох тональностей — *E-dur / G-dur* — інтонаційно одне із найскладніших місць у цьому номері. Для правильного інтонування при розучуванні слід позначити опорні тони й обов'язково намітити тональний план, щоб чути гармонічну послідовність наперед.

pp

læ - tan - tur Ar - chan - ge - li

læ - tan - tur Ar - chan - ge - li

læ - tan - tur Ar - chan - ge - li

læ - tan - tur Ar - chan - ge - li

4

f

Ho - di - e ex - sul - tant jus - ti, di - cen - tes:

Ho - di - e ex - sul - tant jus - ti, di - cen - tes:

Ho - di - e ex - sul - tant jus - ti, di - cen - tes:

Ho - di - e ex - sul - tant jus - ti, di - cen - tes:

Приклад 15

Завершується ця строфа таким жепрославленням, як і перша, тільки у першій строфі структура закінчення дещо інакша:

1 строфа: *Gloria... / Alleluja / Gloria...*

2 строфа: *Gkoria... / Gloria... / Alleluja.*

Необхідно також звернути увагу на партії *Tenori* і *Basso* в такті 23. На другій долі на складі «-lu-» ці голоси обмінюються нотами, в результаті чого мелодична лінія значно ускладнюється у виконанні в обох голосів. Для чого ж Пуленк робить такі незручні ходи? Явно навмисно. Він підказує нам, що кожна *нота повинна пульсувати*, тобто для нього важливий рух не речитативний, а мелодичний.



Приклад 16

Третя строфа починається тією ж темою-фразою, але у фактурному ущільненні: *Basso* + *Alto (divisi)* + *Soprano* — ніби об'єднання Ангельського і людського світів. Дещо змінений мотив на словах «*natus est*» направлений вгору, посилюючи «стремління» до *D* (вгору, до неба) ще більше.



Приклад 17

З такту 27 по такт 30 наступає точний повтор аналогічного місця у першій строфі — тактів 5-8. У 33-му такті починається фрагмент прославлення, на цей раз із розширенням, яке готує коду: *Gloria.../ alleluja / Gloria.../ alleluja / alleluja, alleluja / alleluja*. І знову у 37-му такті проявляється образне мислення композитора: чотири голоси розподілені на два пласти — група жіночих і група чоловічих голосів, кожна з яких веде свою лінію. І між чоловічими, і між жіночими голосами утворюється рух паралельними квінтами, які по вертикалі утворюють паралельні септакорди різних видів. Такий фактурний виклад малює образ *Ангелів* (Небесних сил безтілесних). Пунктирний ритм додає яскравості і рельєфності. Виставляючи акценти на наголошених складах і виписуючи шістнадцяту тривалість на ненаголошених, Пуленк тим самим допомагає виконавцям правильно поєднувати вербальний текст із музичним. Голосні «а» та «е» необхідно виконувати в одній вокальній манері, інакше гармонічна конструкція розвалиться і замість архаїчності, яка проступає у паралельних квінтах, з'явиться розхристаність і недбалість.

The image shows a musical score for four voices (Soprano, Alto, Tenor, Bass) in 4/4 time. The melody is characterized by dotted rhythms and accents on the 'a' and 'e' syllables. The text 'al-le-lu-ia al-le-lu-ia' is repeated on four staves. The score is written in a single system with four staves. The first staff is for Soprano, the second for Alto, the third for Tenor, and the fourth for Bass. The melody is characterized by dotted rhythms and accents on the 'a' and 'e' syllables. The text 'al-le-lu-ia al-le-lu-ia' is repeated on four staves.

Приклад 18

Завершується мотет кодою на словах «*Gloria in excelsis Deo, alleluja*». Останні три проведення «*alleluja*» — найвища точка усього твору і циклу

загалом. Колористичні фарби гармоній, дрібні тривалості у всього хору, динаміка *fff* – усе це робить завершення яскравим і всеоб’ємним.

The image displays two systems of a musical score for a four-part vocal choir (Soprano, Alto, Tenor, Bass) and piano accompaniment. The lyrics are "Glo - ri - a in ex - cel - sis De - o al - le - lu - ia". The first system is marked with a forte dynamic (*fff*) and the instruction "surtout". The second system is marked "sans retenir" and "sec". The piano part features complex rhythmic patterns and dynamic markings.

Приклад 19

Висновки

Провівши детальний аналіз циклу «Чотири Різдвяні мотети» можна зробити певні висновки відносно творчого підходу композитора у використанні музичних засобів виразності хорової звучності. Тонко відчуваючи особливості, добре знаючи фарби і відтінки нетемперованого строю, як особливості хорового звучання, Пуленк уловлює саму суть вербального тексту, його

головну думку, і майстерно створює неперевершений звуковий образ. Особливістю мотетів Пуленка є те, що їхня музична тканина насичена *великою кількістю пауз*. В абсолютній більшості це не дихальні паузи, а змістовні. В різних епізодах вони виконують різні функції. Зокрема, в першому мотеті йдеться про Велике Таїнство Боготілення і саме завдяки паузам створюється ефект об'ємного, розрідженого, наповненого повітрям простору. Ще паузи допомагають рельєфному виділенню вербального тексту, а також вони грають важливу роль у правильному виконанні просодично нерівних епізодів. Ці особливості «змістовних» пауз активізують загальновідомі *проблеми якості вокального звуку*, а саме — його наповненість та спів на опертому диханні. І вирішується ця проблема разом із вирішенням проблеми виконання пауз: співаки не повинні змінювати чи розслабляти дихання в момент паузи. Отже, сама пауза повинна бути дуже збіраною і концентрованою, відповідно, тоді не буде втрачена необхідна якість звуку.

Друга виконавська проблема пов'язана зі *співвідношенням сфер дієзних та бемольних тональностей*. У першому мотеті Пуленк не виставляє ключових знаків. Проте, на відміну від четвертого, який витриманий саме в «білій» тональності *C-dur*, перший мотет багатий випадковими знаками — як бемольними, так і дієзними. Він починається одразу ж тональністю *b-moll* і далі теж звучить сфера бемольних тональностей.

У першому ж номері намічається співвідношення бемольних і дієзних тональностей. По-перше, вони грають не лише конструктивну роль: поява їх прямо зумовлена змістом вербального тексту. У першому мотеті виражається головна ідея всього циклу, а ведучим образом є образ «Таїнства» (таємниці, «сокровенності»). Образ цей виражається засобами бемольної сфери тональностей, що, ймовірно, пов'язано зі специфікою звучання вокально-хорового нетемперованого строю. Адже відомо, що у нетемперованому строї звучання дієзних тональностей відрізнятиметься від звучання бемольних. Сфера *дієзних* тональностей пов'язана з *чоловічим началом* — началом активним, дієвим, висхідним, а сфера *бемольних* тональностей в свою чергу пов'язана з *жіночим началом* — пасивним, недієвим, низхідним. Дієзна сфера тональностей інтонується, як правило, більш загострено, яскраво, і «твердо», а бемольні тональності буде інтонуватись більш м'яко, округло.

В першому мотеті дієзно виписаний лише фрагмент, в якому йдеться про відносно дієвий момент — про факт зародження Богочоловіка. Увесь інший текст зосереджений навколо образу Таємниці, відповідно абсолютно переважає бемольна сфера. Виконавською проблемою є саме досягнення відповідної якості звуку. Тому повинен переважати м'який, округлий звук, в умовах будь-якого динамічного відтінку — в *p*, *mf*, *f*, *ff*.

В другому мотеті розповідається про події в Різдвяну Ніч (як пастухи, побачивши Народжене Святе Немовля, зустріли Ангелів, які казали їм сповістити про Христове Рождество усьому світу). Тут, відповідно до тексту, абсолютно переважає дієзна сфера з її яскравим і, ніби загостреним, звуком.

У третьому мотеті в сферу дієзних тональностей вторгається бемольна сфера — коли в тексті розповідається про волхвів, як володарів таємних знань, що створює *арку* з бемольною сферою першого мотету.

Четвертий мотет «білий». Він витриманий у ясній тональності *C-dur*. Проте, оскільки музичний процес вимагає тонально-гармонічного дійства, то тут зустрічаються короточасні відхилення в дієзну і бемольну сфери. Вони співвідносяться між собою так само, як і в попередніх хорах і в змістовному співвідношенні пов'язані з відповідними сюжетними лініями.

У цьому циклі ми зустрічаємося з ще однією особливістю цього циклу та індивідуального стилю письма Пуленка: в деяких місцях композитор навмисне *порушує норми просодії*. Наприклад, коли наголошений склад припадає на слабку музичну долю, композитор вміщує ненаголошений склад він в тривалість шістнадцятої і одразу ж після неї виставляє шістнадцяту паузу — це значно «полегшує» звучання. Подібних моментів у циклі є досить багато. По-перше, Пуленк майстерно допомагає обійти подібні просодичні труднощі, незручності. І завдання виконавців полягає в тому, щоб точно слідувати, «прислухатись» до вказівок автора і точно виконати всі деталі музичного тексту, скрупульозно виписані композитором: акценти виділити, короткі тривалості приховати, а довгі — навпаки, протягнути, точно вираховувати паузи, не перетримуючи і не скорочуючи їх звучання.

В основному Пуленк обирає *зручне теситурне розташування голосів*, яке свідчить про те, що композитор прекрасно «чує» хор і добре знає можливості вокальних голосів. Однак і тут ми

зіштовхуємося з тим, що в ряді випадків він *порушує це основне правило*. Наприклад, третій мотет починається у вокально незручній теситурі і в динаміці *ppp*. Але мова йде про Чарівну Зірку — провісницю Христового Різдва і тому Пуленку потрібне саме загострене звучання, яке могло б передати ледь вловиме, мерехтливе зоряне сяйво. Крім того, в ряді випадків Пуленк створює *інтонаційні труднощі*, це випадки, коли він порушує природній напрямок руху голосів і виписує незручні стрибки, в результаті чого голоси перехрещуються. Єдиний шлях подолання таких «незручностей» — вчити такі епізоди окремо по партіям і групам.

Наступною особливістю є *виставлення «дивних» знаків альтерації*, які можна побачити в тексті, але неможливо сприйняти «на слух». Як правило, це пов'язане з конкретним змістом вербального тексту. Правильне інтонування тут неможливе без усвідомлення семантичного навантаження вербального тексту кожним із виконавців.

Література

1. Арнонкур Н. Музыка мовою звуків. Суми : Собор, 2002. 184 с.
2. Васіна Т. «Мотети на час покаяння» Ф. Пуленка: погляд в минуле на шляху до майбутнього. *Київське музикознавство*. 2010. Вип. 164. С. 152–158.
3. Васіна Т. «Різдваїні мотети Ф. Пуленка в дзеркалі традицій старовинного жанру». *Сучасні проблеми художньої освіти в Україні*. 2009. Вип. 5 : Музичне мистецтво XXI століття. С. 36–42.
4. Гнатів Т. Ф. Музична культура Франції на межі XIX–XX століть : посіб. для вищ. та серед. муз. навч. закл. Київ : Муз. Україна, 1993. 206 с.
5. Жаркова В. Б. Прогулки в музикальному мире Мориса Равеля (в поисках смысла послания мастера) : монографія. Киев : Автограф, 2009. 528 с.
6. Жукова О. А. Фортепіанна творчість Франсіса Пуленка в контексті французьких клавірних традицій : дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 / Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2009. 280 с.

7. Когут Т. В. Духовні твори Франціса Пуленка: особливості прочитання сакральних текстів : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 / Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2017. 19 с.

8. Лубський В. Т. Релігієзнавство. Київ : Наук. думка, 2007. 364 с.

9. Михайлова О. Музикальня живопись Ф. Пуленка. *Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського*. 2011. Вип. 73. С. 153–161.

10. Якуб'як Я. Аналіз музичних творів: музичні форми. Тернопіль : Богдан, 1999. 238 с.

11. Brelet G. Francis Poulenc. *Histoire de la musique*. 1960. Vol. 2.

12. Bruyr J. L'écran des musiciens. Paris, 1930.

13. Cocteau J. Le coq et l'arlequin. Paris, 1918. 88 p.

14. Collaer A. La musique moderne. Paris, 1955. 220 p.

15. Dumesnil R. Histoire de la musique. Paris, 1959. Vol. 5.

16. Michel F. Encyclopedie De La Musique. Paris : Fasquelle, 1958. 715 p.

17. Hayoz J. M. Francis Poulenc et son temps. *Revue musicaie Suisse*. 1963. XI.

18. Hell H. Francis Poulenc : Musicien Français. Paris : Fayard, 1978. 391 p.

19. Hell H. Francis Poulenc / translated from the french and introduced by E. Lockspeiser, London : Grove Press, 1959. 118 p.

20. Honegger A. Incantation aux fosiles. Lausanne, 1948. 220 p.

21. Houdin M. La jeunesse nogentaise de Francis Poulenc. *Bulletir de la Societe historique et archeologique de Nogen-surMarne*. 1964. XV.

22. Milhaud D. Etudes. Paris, 1927. 98 p.

23. Poulenc F. Correspondence, 1915–1963. Paris : Éditions du Seuil, 1967. 269 p.

24. Poulenc F. Entreticns avec Claude Rostand. Paris, 1954. 225 p.

25. Poulenc F. Journal de mes Melodies. Paris, 1964 // Woodson Research Center Rice University. Box 3, Folder 7: Lambiotte Family/ Francis Poulenc archive, MS 623.

26. Poulenc F. La musique de piano d'Eric Satie. *La Revue Musicaie*. 1952. No. 214. P. 23–26.

27. Poulenc F. La musique de 'piano de Prokofieff. *Musique Russe*. Paris, 1953. Vol. 2.

28. Poulenc F. Moi et mes amis / Confidences recueillies par Slcphane Audel. Paris, Geneve : La Palatine, 1963. 198 p.

29. Poulenc F. Une lettre de Francis Poulenc. Avant «La voix humaine» a L'Opera-Comique». *Les Lettres frangaises*. 1959. No. 759.
30. Rostand C. La musique frangaise contemporaine. Paris, 1957. 128 p.
31. Roy J. Francis Poulenc. Paris : Seghers, 1964. 190 p.

Видавничий Центр КНУКІМ

РОЗДІЛ 3

**УКРАЇНЬКА САКРАЛЬНА ХОРОВА
СПАДЩИНА: ВИКОНАВСЬКИЙ ТА ІСТОРИКО-
МИСТЕЦТВОЗНАВЧИЙ ВИМІРИ**

Видавничий Центр КНУКіМ

3.1. ЦЕРКОВНА МУЗИКА МИКОЛИ ЛИСЕНКА: ТИПОЛОГІЯ, ВИКОНАВСТВО

Мстислав Юрченко

Вступ

Церковна музика Миколи Лисенка, не зважаючи на невелику кількість віднайдених на сьогодні творів, є вагомим часткою його величезного творчого доробку. Вона значно доповнює наші знання про композитора, дозволяє краще представити роль та значення його музики в історії української культури. Вплив музичної творчості Миколи Лисенка на розвиток національного напрямку в українській музиці загальновідомий. Але й в церковно-музичному напрямку його, хоча й нечисленні, проте дуже яскраві твори, сприяли молодій генерації композиторів вибору того шляху, який на той час виявився найбільш дієвим — створення церковних композицій, спираючись на традицію сільського співу. Виявилось, що саме така тенденція стала найбільш плідною у 20-х роках ХХ ст., коли утворилася українська національна церковно-музична школа.

Репресивна політика радянського уряду не оминула церковної творчості Миколи Лисенка. Вона була заборонена, забута, не звучала й не вивчалася. Її «Відродження» сталося наприкінці 1980-х — на початку 1990-х років ХХ ст. Тоді було віднайдено шість церковних творів композитора. Перші виконання було здійснено хором «Відродження» під керуванням Мстислава Юрченка. Колектив записав ці твори до фондів українського радіо; була видана нотна збірка [18] та записано науково-популярний фільм «Спалахніть серцями». Тоді ж з'явилися перші поодинокі розвідки про цю галузь творчості композитора.

Проте, не зважаючи на те, що церковні твори композитора були оприлюднені, ще й досі відчутний брак спеціальних досліджень щодо теоретичного обґрунтування церковно-музичного доробку видатного композитора. Особливо бракує спеціальних досліджень конкретних творів та осмислення значення цієї частини творчості композитора як для кращого розуміння його внеску у скарбницю української культури, так і у процесі створення феномену української національної церковно-музичної школи. Поодинокі дослідження почали з'являтися лише у ХХІ ст. (Ржевська М. [29], Кіреєва О. [12], Костюк Н. [14]). Через те, що церковні твори композитора є багатожанровими, то

деякі відомості про теоретичні аспекти знаходимо у дослідженнях, присвячених історії стилю й жанрів того періоду (Крайнянська В. [16], Пархоменко Л. [26], Юрченко М. [38]), питанням, що пов'язані з функціонуванням церковних творів українських композиторів того періоду (Засадна О., Черсак О. [5]), з репертуаром українських лірників (Богданова О. [1], Засадна О. [6]), з походженням та функціонуванням старовинних кантів, особливо *псалм* (Шевчук О., Коропніченко Г. [36], Богданова О. [2], Калуцька Н. [9]), з аналізом «Богогласника» (Медведик) [22] або *духовної пісенності* (Зосім) [8]. Проте, досі церковні твори М. Лисенка не знайшли відповідної оцінки ані в музикознавчій науці, ані у виконавських та церковно-музичних розвідках.

Зважаючи на недостатнє висвітлення питання про значення церковних творів М. Лисенка, дана стаття спрямована на *з'ясування художньої цінності церковних творів, осмислення їх значення для становлення української національної духовно-музичної школи, що становить мету дослідження*. Для здійснення мети було описано історичні особливості формування церковної музики М. Лисенком, проведено технічний аналіз кожного твору та надано виконавські рекомендації.

§ 1. Типологія церковних творів Миколи Лисенка

Церковна музика займає не велике місце в творчості Миколи Лисенка. Якщо подумки оглянути усі твори нашого композитора, то перше, що впадає в очі — перевага музики *вокальної* в різних жанрах від обробок народних мелодій до оперної творчості — *солоспівів*, за термінологією самого композитора. А серед різновидів вокальних жанрів переважаючим залишається *хорове мистецтво*. Згадаємо постійні дотики М. Лисенка до хорових студій, коли він з величезним ентузіазмом закликав свідоме українство до хорової справи — організація хорових колективів, хорові концерти, фестивалі, подорожі, хорове навчання, в яких маєстро виступав і в якості організатора, і як безпосередній учасник процесу — хоровий диригент [27]. Його любов до хору й розуміння безпрецедентного значення хорової діяльності для України як одного з самих основних ознак питомого українського мистецтва, самого глибинного, ментального способу самовираження українського духу, подвигало композитора до різноманітних видів роботи у хоровій діяльності. І в цьому сенсі є цілком природним звернення М. Лисенка до православної духовної музики як музики виключно вокальної та хорової акапельної.

Здавалося б, що М. Лисенко, як пошанувувач хорової справи, великий знавець хорового письма й виконавець-практик, мав би створювати багато творів для церкви, як, наприклад, його безпосередні учні Кирило Стеценко, Олександр Кошиць та ціла плеяда інших видатних українських композиторів, яких ми знаємо як корифеїв української музики, та які великою мірою долучилися до створення української професійної духовно-музичної школи. Та цього не сталося. Не те, що наш великий композитор повністю проігнорував хорову музику для церкви — ні, у нього є духовні твори, але їх кількість та певною мірою безсистемність не дають підстав твердити, що духовна музика була серед пріоритетів нашого маестро.

На сьогодні вдалося відшукати лише шість хорових творів, які можна долучити до духовної музики. Звичайно, це невелика кількість, щоб робити певні узагальнення стосовно стилевих чи виконавських особливостей. Проте, не зважаючи на те, що ці твори не становлять певного комплексу, в якому простежуються особливості композиторського письма чи певні ідеологічні засади, як, скажімо, в творчості оперній, кантатній чи в обробках народних пісень для хору, однак, усі хорові твори для церкви є настільки оригінальними, що в них, як у зародках насіння, міститься той «генетичний код», який згодом проявиться у міцних пагонах різних жанрів на розлогому дереві його творчості.

На початок XIX ст. важка ситуація склалася в церковно-музичній творчості Наддніпрянської України. Споконвічна церковнослов'янська вимова українців сприймалася в Росії як викривлення, а оригінальна українська обрядовість виглядала як «неправдиве християнство». В результаті жорсткого наступу на ці особливості в українській церкві зникли і старовинні церковні обряди, і церковна вимова. Відбулося ідеологічне поглинання української церкви, якій було нав'язано чужу обрядовість з неукраїнськими святими та малозрозумілу російську вимову церковнослов'янського тексту. Ще глибше ці культурні втрати виявилися у службових мелодіях кліросного хору, в яких, власне, й виявляється національне опертя релігійної відправи. Зміни почалися ще на початку XIX ст., коли в російській церкві під впливом реформ О. та Г. Львових відбулася заміна стародавнього ірмолоїного гласового співу на так званий «придворний наспів». Цей штучний спів, що був запозичений від *київського наспіву*, у практиці Петербурзької придворної капели, що була не церковним хором а придворним, перетворився на вихолощений варіант київського наспіву, без

мелодичних розспівів та зі зміненою метрикою. Цей наспів був зручним для церковної практики Придворної капели, а оскільки цей хор вважався еталонним, то його спів став прикладом для наслідування та увійшов до відомого «Обіходу» Львова-Бахметьєва, що став обов'язковою практичною книгою для усіх церков величезної імперії [34]. Цим було спричинено не тільки удар по мелодичній основі гласового співу українців але й росіяни також втратили власні службові мелодії, що базувалися на інтонаціях знаменного співу. Так Наддніпрянська Україна перестала співати в церкві свої мелодії та правильно вимовляти церковний текст. Глибокі зміни у духовній основі народу зачепили й професійну складову церковної музичної культури. Адже композитори, які писали для церкви впродовж усього XIX ст., не наважувалися використовувати інтонації народні, які б асоціювалися з українською культурою. І українська церква повністю позбавилася власного національного обличчя (принаймні в містах).

З іншого боку, починаючи з другої половини XIX ст., після 1848 р., коли Європою прокотилися революційні заворушення, події «весни народів» привели до сильного національного волевиявлення поневоленних народів. У «підросійській» Україні відбувся сильний зріст національних проявів, основним «мотором» якого стала діяльність Т. Шевченка. Якщо Тарас Григорович створив українську літературну мову на основі усної селянської, то в музиці таку ж роль відіграв Микола Віталійович — він створив українську професійну музику, спираючись на інтонації українського пісенного фольклору.

Народ поневоленої держави усе частіше починає ставити питання національної ідентичності, одним з основних елементів якого є релігійність. Освічена громадськість, спираючись на історичні факти, починає ставити питання незалежної української державності та незалежної від Москви церкви. Відбувається рух до повернення українських релігійних цінностей, вершинним проявом якого став переклад Біблії українською П. Куліша, І. Пулюя, І. Нечуй-Левицького.

Музиканти у підросійській Україні були в гіршому становищі, в порівнянні з Західноукраїнськими митцями, а особливо з літераторами, бо якщо біблійні тексти можливо було порівняти з оригінальними записами, то старовинні мелодії перших християнських громад, тобто оригінали, як і їх записи, було втрачено. Що ж стосувалося ірмолоїних мелодій, записи яких збереглися в українських архівах, то вже не стало фахівців, які могли б розшифрувати музичні записи. Особливо це стосувалося знаменних піснеспівів, які саме у XIX ст. вивозилися

до столиць Російської імперії та які стали основою для величезних фондів старовинної вокальної музики з часів Київської Русі, де вони перебувають і зараз. За таких обставин давні музичні тексти могли виконуватися лише російською вимовою та позиціонувалися як приналежні до російської церкви й російської культури. Така обставина сильно допомагало злету російської музики наприкінці XIX — на початку XX ст. Відбулося й посилення церковно-музичної творчості у галузі композиторської, наукової, виконавської. Нова церковна музика того часу базувалася на «відкритті» мелодичного багатства знаменної монодії, в якій митці та вчені віднайшли величезні можливості для її відтворення композиторськими засобами. Повернення до церковної практики знаменної монодії мало й політичний підтекст, адже воно популяризувало ідею спорідненості російської культури з культурою Київської Русі. Широко використовувалися обробки найуживаніших церковних наспівів (російською традицією — розспівів), серед яких перевага надавалася *київському наспіву*. Це була авторська концертна музика. Концертність розумілася широко, в тому числі й як творчий метод, тому переважаюча кількість співів, що звучала у великих храмах та міських церквах, була написана яскравою концертною мовою з перевагою рис російської пісенності. Така музика звучала й в українських міських церквах. Як зазначив Д. Степовик, «Головною причиною індиферентності творчих людей до справ релігійно-церковних стало те, що Церква на Україні стала чужою українському народові» [33, с. 156]. Це торкалося міських церков, бо у сільських храмах прихожани чули *інші гласові мелодії* [38].

Здається, ми знайшли відповідь на питання чому у М. Лисенка було створено таку малу кількість церковних творів: тому що його не приваблювала не українська музична атмосфера в міських храмах. Красномовно це підтверджують слова Олександра Кошиця, людини, що була своєю у сім'ї Лисенків. О. Кошиць писав, що Микола Віталійович «не любив Ірмолая та не цікавився ним» [4]. З іншого боку, сімейні традиції Лисенків передбачали дотримання релігійних обрядів: пекли паски, ходили колядувати, тож, як і в усіх інтелегентних міських сім'ях, дотримувалися, принаймні, обрядової сторони церковної відправи. О. Засадна та О. Черсак, спираючись на спогади Старицького, зазначають, що «Лисенко належав до по-

¹ Авторів цієї статті ще у 90-х роках XX ст. вдалося спілкуватися зі старими українськими дяками, які пам'ятали свої дитячі співи у далеких 20-х роках того ж століття. Вони наспівували не такі мелодії, які звучали в зросійщених міських храмах.

божної родини, в якій шанували обрядову частину православного життя» [5, с. 196].

Отже українські музиканти того часу, за великого бажання відтворити питому українську національну церковну музику, намагалися віднайти інший чинник, на який могли б спиратися, бо в реальності старовинні ірмоложні мелодії співалися в храмах в обробці російських композиторів і не сприймалися як українські; в українському люду не стало знавців, здатних розшифрувати ірмоложні записи; обіходні мелодії базувалися на вихолощеному, маловиразному «придворному наспіві», штучність якого не містила ані художньої вартості, ані національного елементу.

Інша ситуація склалася в Західній Україні. На початку XIX ст. в українських греко-католицьких церквах церковний спів настільки занепав, що, за висловом Б. Кудрика, перебував «в образі твердого кам'яного сну» [17], так що його навіть не викладали у семінаріях. Але, починаючи з 1816 р. у Перемишлі розпочався рух по розвою церковного співу, який швидко перетворився на національний церковно-музичний підйом. Тоді у львівській спільноті процеси, що були пов'язані з розвитком співацької практики, викликали велике зацікавлення та полемічний запал. Протистояння між прихильниками «простого» співу в церкві та «концертного» призвело до сутичок між «єрусалимчиками» та «фігуралістами», щось на зразок «війни буффонів» у Франції. Концертний спів, що розвивався у Перемишлі, базувався на церковних творах Дмитра Бортнянського, вплив якого на церковний спів Галичини був визначальним та тримався впродовж усього XIX ст. «Перемиська школа» дала значний поштовх для розвитку професійного церковного співу, настільки вагомий, що явище отримало також назву «Галицьке відродження». І хоча масштаби цього руху не сягнули висоти загальноукраїнського поступу, проте, воно дало Україні першокласних композиторів: Михайла Вербицького, Івана Лаврівського, Анатолія Вахнянина, і діячі цього руху створили значні передумови для подальшого відродження українського церковного співу у національному вимірі. Йдеться про дві важливі особливості цього явища, які вплинули на подальший вектор, в якому розвивався загальноукраїнський церковний спів. 1. Церковний спів відбувався українською вимовою церковнослов'янського тексту. 2. Музична мова церковних творів була насичена українськими пісенними інтонаціями. Таким чином було наголошено на спадкоємності попередніх церковно-співацьких традицій, що

сягали коренями початку епохи багатоголосся. В подальшому церковну творчість продовжували видатні західноукраїнські композитори: І. Воробкевич, О. Нижанківський, Д. Січинський, Г. Топольницький, С. Людкевич. М. Лисенко знав про діяльність перемишльців та їх продовжувачів через активне листування з діячами західноукраїнської музичної культури.

На формування конкретних форм релігійних творів композитора також впливали й інші чинники. Насамперед, це висока традиційна хорова культура Києва. Серед київських хорів сильне враження на парафіян справляли *учбові хори*. Знаменитий хор Київської духовної академії не переривав зв'язок з бароковим церковним співом, від якого залишилися в репертуарі хорів цього славетного закладу канти та концерти. О. Кошиць згадував, що студентський хор співав «в університетській церкві, на клиросі деяких звичайних літургійних "канти" церковно-слов'янського складу» [24, с. 85]. Згадаємо видатну роль О. Кошиця у «відродженні» забороненого синодальною російською церквою А. Веделя, численні концерти з творів його учня П. Турчанінова, нашого класика Д. Бортнянського та багатьох відомих й малознаних композиторів. Показовим є свідчення О. Кошиця про семінарський хор КДА: «Кожний клас (а їх було тринадцять корінних, шість паралельних, один перший Єпархіяльний) являв собою оперний здоровенний хор» [24, с. 210–211]. Дякуючи глибоким хоровим традиціям, які виховували у співаків особливу хорову манеру співу, знання церковного репертуару, особливо питома українського вміння читати ноти, цей хор, вірніше «хоровий комплекс», продовжував традицію українського професійного хорового співу — якість, яку, по більшому, в інших галузях хорового виконавства було втрачено. Саме з семінарським хором О. Кошиць розучував «Херувимську пісню» М. Лисенка, що говорить про можливість керівникові навчального закладу обирати саму новітню, «модерну» музику, яка була, водночас, яскраво національною.

Ще одним видатним хоровим колективом, в якому відчувалась традиційна тяглість співу національного, був хор Київського університету св. Володимира, яким Микола Лисенко керував з 1861 по 1866 рр. Пізніше, коли цим хором керували інші видатні диригенти (Яків Калишевський, Яків Яциневич, Олександр Кошиць), хор продовжував тримати планку хорового колективу високо професійного та національного. Славився колектив і репертуаром, в якому були й церковні твори, зокрема, колядки М. Лисенка та його учнів: Стеценка, Кошиця та Леонтовича.

Говорячи про видатні хорові колективи кінця XIX — початку XX ст. в Києві, не можна не згадати великі хори соборів Софійського, Михайлівського, Володимирського, церков Десятинної, Макарівської, Преображенської, Хрестовоздвиженської та багатьох інших. Проте, хоровий спів означених церковних закладів можна розглядати лише під кутом зору виконавства. Що ж до репертуару, манери співу, вимови церковнослов'янського тексту, це були чергові «зросійщені» заклади. Інша справа — хор Києво-Печерської лаври. Про особливий, вражаючий своєрідною красою та питомим національним духом спів київських печерських монахів існує значна література. Є спогади про величезне враження, яке цей спів справляв на прихожан, серед яких було багато видатних музикантів. Немає сумніву, що спів хору КПЛ був не просто добре знаний М. Лисенком. Він настільки прийшовся до душі композитору, що той відтворив мелодію наспіву КПЛ у власній аранжировці Різдяного кондаку «Діва днес Пресущественного раждаєт» [40].

Слід наголосити на ще одному моменті, який стосується початку трансформації української духовної музики наприкінці XIX ст. — звернення композиторів до богослужбових співів українського села. Вище говорилося, що мелодії сільських церков дещо відрізнялися від інтонаційного кліше співів міських храмів. Молоді композитори, які щойно розпочинали свої творчі шукання, інтуїтивно відчували красу мелодій сільських храмів, в яких відчувалися як подих старовини, так і знайомі інтонації, що прийшли до церкви з фольклору. Ці мелодії записувалися і згодом оформлювалися у вигляді авторських літургійних циклів, передусім «Літургій». Так вчиняла більшість молодих музикантів того часу. Яскраві приклади знаходимо в творчості найкращих, які створювали власні Літургії на основі сільських дяківських наспівів: Кирило Стеценко — «Літургія св. Іоанна Золотоуста» (1907 р.), «Літургія св. Іоанна Золотоуста для хору та народного співу» (1921 р.); Микола Леонтович — «Літургія св. Іоанна Золотоуста» (оформлена 1919 р.); Олександр Кошиць — перша «Літургія св. Іоанна Золотоуста» (1922 р.), Порфирій Демущий — «Літургія для народного хору» (1922 р.), Григорій Давидовський — «Літургія св. Іоанна Золотоуста» (1920–21 рр.), Яків Яциневич — «Літургія св. Іоанна Золотоуста» (20-ті роки XX ст.).

О. Засадна в аналізі авторських літургій того часу зазначає, що: «літургійний цикл просякнутий церковно-побутовою інтонаційністю наддніпрянської України, пласти якої, на думку О. Кошиця, мають спільне генетичне коріння з давніми церковними розспі-

вами» [6, с. 45]. Окремі літургійні піснеспіви писали абсолютно всі композитори того часу, і процес їх творення — власне, богослужбових, тобто таких, які є канонічними та обов'язковими службовими — розпочався задовго до часу їх активного впровадження у богослужбову практику з початку української державності у ХХ ст. Чи можна тоді вважати Лисенка першовідкривачем у цій галузі? Мабуть таке твердження було б надто сміливим, особливо маючи на увазі його активне спілкування з музичними діячами Західної України, де процес творення й трансформації музичних форм української церковної музики не припинявся. Проте, діяльність композитора була на той час настільки знаною в обох частинах України, його творчість настільки шанувалася, що любий крок Лисенка в музичній справі миттєво ставав еталонним прикладом для наслідування. Широко відомо яким беззаперечним авторитетом він користувався у молодих композиторів, яскравим прикладом чого є ситуація зі знищенням М. Леонтовичем його «Першої збірки пісень з Поділля». Тож можна без ризику стверджувати, що використання Лисенком народнопісенного матеріалу для створення церковних або релігійних співів сприймалося як дороговказ для молодих митців.

Характеризуючи обставини, які сприяли розвитку Лисенкової творчості, зокрема хорової та, як її відгалуження, церковно-музичної, не слід нехтувати фактичним переважанням в означений період хорового співу серед інших форм музичної діяльності в Європі. Відомо, що становлення романтичних принципів передбачало залучення більшої кількості виконавців для створення потужніших звукових ефектів. Згадаємо величезні оперні хори того часу, об'єднання хорів задля досягнення ефекту масовості. Як наслідок — створення значних хорових осередків, які залучали величезну кількість хорових виконавців. На думку приходять назви хорових об'єднань Європи — «Liedertafel», яке охоплювало любителів хорового співу німецькомовних країн, «Orpheon» у Франції, «Королівське хорове товариство» Англії, для якого, власне, було відкрито знаменитий «Albert-Holl», товариство «Духовні концерти» в Австрії, «Хорове товариство каталонської музики» в Барселоні, для якого було побудовано спеціальний палац — концертний зал, що став «символом Барселони, її народу і всієї Каталонії». Зазначимо, що усі без винятку значні хорові товариства виникали передусім як чоловічі хори, через що традиція співу чоловічими хорами затрималася в Європі й до сьогодні. В Україні цю традицію бачимо переважно у Західній

Україні, де вона продовжується й досі. Відчувається перевага чоловічих голосів й у церковних творах М. Лисенка (наприклад, у обробці псалми «Пречистая Діво, мати Руського краю» на шестиголосий хор з чотирма чоловічими голосами). Значне посилення хорового руху в Україні вилилося в оригінальні форми хорових об'єднань у вигляді товариств «Боян», «Торбан». Відомо, що Лисенко підтримував такий вид діяльності, зокрема, відкрив, разом з О. Кошицем, музичне товариство «Київський Боян» (1905 р.).

Лисенко жив у часи хорового піднесення. Фотографії хорів того часу фіксують величезну кількість учасників хорового співу. Причому, великі хорові колективи створювалися як у професійному середовищі, так і серед любителів співу. Хоровий спів, через глибокі хорові традиції, продовжував бути звичним явищем в Україні. Романтичні тенденції посилили роль хору в музичному житті, і хоровий спів розквітнув настільки, що став яскравою ознакою приналежності до української нації. Зазначимо ще й особливість хорового співу в церкві, який передбачав а каппельне виконавство, що значно сприяло розвитку внутрішнього слуху та ансамблевого чуття, орієнтації у гармонічному середовищі. Розвиток великих хорів призводив до розвою великих вокальних та вокально-симфонічних форм, передусім, кантати й опери з хорами як дійовими особами. У хоровій творчості Лисенка (також у його духовних творах) бачимо орієнтацію на виконання великими хоровими колективами. У його церковній музиці відчутний потяг до «укрупнення» музичної ідеї, розширення текстуальної рамки біблійного вірша або ж його переосмислення, що вимагало відтворення релігійного змісту засобами великого хору, що в свою чергу впливало на вибір форми в сторону її розширення (розлогість куплетів у лірницьких обробках та створення духовного концерту).

З іншого боку, хоровий спів охоплював і малі музичні форми — камерне музикування, що також було одним з проявів романтичних тенденцій як інструмент передачі тонких почуттєвих рухів. Камерне хорове виконавство викликало появу нових жанрів — хорова п'єса, обробка народної пісні для хору, церковні літургійні піснеспіви. В Україні бачимо досить потужний розвиток цих жанрів, серед яких у хоровій музиці переважав жанр обробки народної пісні. Цей жанр став провідним і у творчості Лисенка. Водночас, він віддавав шану і камерним жанрам у фортепіанній творчості («Елегія», «Сумний спів», «Хвилинка розпачу», «Хвилинка розчарування») а також у романсах та хорових мініатюрах, в основному на вірші Т. Шевченка. Серед

хорових п'єс композитора відзначимо знаменитий «Вічний революціонер» на вірші Івана Франка та один з кращих в жанрі хорової мініатюри — «Сон» на слова Йосипа Маковія. У цьому ж жанрі хорової мініатюри створено й майже всі церковні композиції М. Лисенка.

Лисенків талант в цих сприятливих з музичного боку обставинах прислужився якомога вдячніше — композитор на момент звернення до духовно-музичної творчості вже досяг визначних успіхів: серед його доробку і кантати, і опери з використанням великих хорів, і значна частина обробок народних пісень для різних складів (більшість обробок було зроблено на чоловічий хор). Серед обробок трапляються і а капелльні твори, тобто композитор був знайомий з технікою формування звукового масиву без підтримки інструментів. Тому процес створення духовних творів з технічного боку не становив труднощів, яка могла виникнути лише в адекватній передачі релігійного образу. І в цьому, як бачимо, Микола Лисенко досяг вершин композиторської майстерності, створивши твори видатні, як з боку втілення високої ідеї, так і зі сторони технічної.

Підсумуємо чинники, які впливали на створення духовних композицій Миколою Лисенком.

1. М. Лисенко творив у часи посиленого тиску на національні прояви українства в музиці, у майже повному зросійщенні української церкви, у витісненні української церковнослов'янської вимови та питомих українських церковних гласових мелодій. Звідси у композитора не виникало зацікавленості створення хорових творів для церкви.

2. Вплив творчості Західноукраїнських композиторів «Перемиської школи» та їх послідовників у створенні *національних церковних піснеспівів з українською вимовою церковнослов'янських текстів*.

3. Загальний підйом національного самосвідомлення українців, їх «пробудження» творчістю Т. Шевченка. Звернення до церковних текстів з намаганням утвердити українську мову в якості богослужбової. Перші переклади «Біблії» українською.

4. Глибокі традиції хорового співу у київських шкільних хорах — КДА, КУ св. Володимира, видатні церковні хори Києва.

5. Звернення молодих композиторів до старовинних дяківських церковних мелодій українського села.

6. Загальне хорове піднесення в Європі у XIX ст. Створення хорових товариств в Україні. Лисенко і Кошиць засновують «Київський Боян» 1905 р.

§ 2. Технічна характеристика церковних творів М. Лисенка

Коли Микола Лисенко відчув необхідність створення релігійних творів? Сучасна «Вікіпедія» надає таку хронологію [23]:

- 1885 р. — «Боже великий, єдиний». «Дитячий гімн», «Молитва» на текст О. Кониського для триголосного (з *divisi*) дитячого хору;
- 1893 р. (не пізніше) — «Діва днесь». Різдвяна псалма для мішаного хору;
- 1898 р. — «Херувимська пісня» для мішаного хору;
- 1909 р. (липень) — «Камо поїду от лица Твоего, Господи». Концерт для мішаного хору;
- 1909 р. — «Пречиста Діво, мати Руського краю». Молитва (псалма на мотив лірницької пісні). Для мішаного хору [24];
- (без дати) — «Хресним древом розп'ятого». Кант (псалма) Розп'яттю Христову для мішаного хору².

Як видно з хронології, композитор звернувся до духовної творчості наприкінці життя. Його перше звернення було у 1885 р. до яскравого релігійного гімнічного тексту Олександра Кониського, який надихнув його широко піднесеністю та палкою патріотичністю. На початку 90-х років XIX ст. він створює Різдвяну псалму «Діва днесь Пресущественного раждает» а наприкінці 90-х — єдиний допоки відомий літургічний твір «Херувимську пісню». Через десять років композитор знову звернувся до церковної творчості й написав єдиний церковний концерт «Камо поїду от лица Твоего» та обробку лірницької мелодії — «Пречистая Діво». Можливо саме тоді було створено й іншу обробку — Розп'яттю Христову «Хресним древом».

Не дивлячись на скупі відомості, бачимо певну еволюцію поглядів Лисенка на духовні твори: він розпочав з гімнічного «Боже великий», згодом створив яскраво концертний, хоча й службовий твір — Різдвяний кондак «Діва днесь», потім через канонічну «Херувимську» прийшов до форми духовного концерту «Камо поїду» та почав обробляти лірницькі мелодії: «Пречистая Діво» та «Хресним древом». Так у композитора вимальовується устремління до опрацювання старовинних українських тем, які він віднаходив в репертуарі селянських рапсодів. Не виключено, що інтерес до цього оригінального прошарку співацької культури справило видання Порфирія Демущього «Ліра і її мотиви» у 1903 р. [19].

² У виданні 20-х років XX ст. зазначено «кант», хоча правильніше буде визначити його як «псалма».

Це видання було дуже схвально сприйнято українським митецьким середовищем. Оригінальність мелодій, в яких вгадувалися одночасно й інтонації «штучної» напівавторської пісні, й інтонації народні, спонукало до їх митецького опрацювання. З'явилися численні обробки мелодій на різні склади хору, переважно на мішаний. Обробки робилися з великим інтересом як до нової, заново відкритої музики, і в них використовувалися новітні композиційні доробки. А через те, що мелодії пісенної культури сто — та двохсотлітньої давнини потребували інших підходів в опрацюванні, відмінних від обробок мелодій народнопісенних, то в результаті виник *новий хоровий жанр обробок українських релігійних кантів для хору*, оригінальний та художньо вартісний [41]. Принаймні, усі українські композитори Лівобережжя в період визвольних змагань віддали належну шану цьому жанру. М. Лисенко також був зачарований своєрідною красою цих пісень, їх безпосередністю, щирістю вислову, наївністю почуттів.

Огляд творів за хронологією.

«Боже великий, єдиний». Офіційна назва «Дитячий гімн».

Цей урочистий гімн на текст О. Кониського М. Лисенко створив 1885 р. [24]. Рукопис переходить у музеї Миколи Лисенка в Києві [21].

В поезії О. Кониського композитора привабила щира українська молитовність, відверта, безпосередня, з високими моральними й етичними ідеалами. Музика Миколи Лисенка виявилася настільки придатною для відтворення національних релігійних почуттів, у ній відчутні настільки явні українські мелодичні риси, що цей гімн у часи найбільш напружених подій виборювання української державності відразу став одним з символів духовної величі українського народу. Так було у 1917 р., коли багатотисячний хор співав цей гімн на київській площі Богдана Хмельницького (зараз Софіївська площа) під орудою К. Стеценка, на інших патріотичних мітингах, наприклад, 22 січня 1922 р. в час злуки УНР та ЗУНР. Разом з українським народом цей гімн пережив часи примусової заборони та майже 70 років перебував у забутті. Через 100 років від часу створення цей гімн знову виринув з небуття, коли його виконав хор української музики «Відродження» під керівництвом Мстислава Юрченка [30, с. 19], а з 1993 р., коли він був надрукований, став надзвичайно популярним, отримав статус офіційного гімну УПЦ КП (зараз ПЦУ) та сьогодні є духовним гімном всієї України, під час виконання якого присутні його співають стоячи.

Після створення «Дитячого гімну», його музика була підхоплена багатьма виконавськими колективами та отримала кілька перекладень. У друкованому виданні 1993 р. наведено три найбільш вдалих аранжувань для мішаного хору: В. Матюка (1907 р.), К. Стеценка та О. Кошиця (1910-ті рр.), з яких останнє набуло найбільшого поширення. Порівняємо ці перекладення з оригіналом.

Музика оригіналу некваплива, спокійна, впевнена, розвивається поволі, захоплюючи все вищу теситуру, поки не спалахне сильним емоційним сплеском на кульмінації: «Дай, Боже, народу многая, многая, многая літа!». Спокійну течію мелодії композитор збуджує на самому початку невеликим юбілейним оспівуванням дрібними шістнадцятими тривалостями, що надає додаткового акцентування першої долі. Це оспівування, вірніше, місце його виконання, не сприйняли композитори, які в подальшому обробляли мелодію твору для мішаних хорів. Вони перенесли оспівування на другу долю, чим посилили очікування наголосу на третю долю такту й розширили відчуття поважного руху. Другий момент, який також не потрапив до перекладень — перекреслений форшлаг на слові «просвіти». Мабуть композитор, що орієнтувався на виконання дитячим хором, хотів підкреслити грайливий, «дитячий» елемент, бо попередні слова оригінального тексту були: «нас, дітей, просвіти».

Серед відмінностей вкажемо на співставлення мажору й мінору на словах «Дай йому волю, дай йому долю» в аранжуванні В. Матюка, деякі заміни акордів, хоча в цілому відчувається намагання композиторів дотримуватися музичного тексту оригіналу.

На закінчення вкажемо на обробку О. Кошиця, яка за усіма параметрами справедливо вважається найвдалішою з усіх відомих. Ця обробка, з одного боку, стильово знаходиться між двома попередніми: автор зберігає мірну пульсацію оригіналу, як в обробці В. Матюка, що тяжіє до класичних гармонізацій, однак, композитор прагне досягти сильних емоційних ефектів, чому більше уваги приділяє К. Стеценко. О. Кошиць сильно розвинув фактуру супроводу: гармонічний акомпанемент ведучому сопрановому голосу, поліфонічні перегукування виразних мотивів, що вільно переходять в інші голоси, неначе підхоплюють вислів, чим сильно збуджують звукову матерію, сприяють фразовому диханню та загальній побудові кульмінації.

Яскравість кульмінації у цьому варіанті стала вираженням крайнього емоційного напруження, в якому на одному рівні постає

як екстатичне звернення до Бога, так і відчайдушний заклик до волі, як до віковічного, іманентного українському світогляду почуття.

Різдвяний кондак «Діва днесь Пресущественного раждаєт»

Різдвяний кондак «Діва днесь Пресущественного раждаєт» було надруковано у рідкісних виданнях, переважно Західноукраїнських [30], та поширено в Україні на початку 90-х років ХХ ст. [21]. Цей твір був створений Лисенком (не пізніше 1893 р.) як обробка богослужбової мелодії. Водночас, він використовувався у рукописному диптиху поряд з «колядкою» «Ой сів Христос тай вечеряти» під назвою «Великі колядки»³. Тим самим підкреслюється не богослужбове спрямування твору а, швидше, його паралітургічне призначення. Лисенко створив богослужбовий спів на текст Різдвяного кондака. Джерело мелодії знаходимо у наспіві Києво-Печерської лаври [26, с. 78–79], звідки композитор запозичив музичну структуру: п'ять куплетів з службовим текстом. Проте, композитор розширив форму, додавши початковий «куплет» на текст «малого славослів'я» (в оригіналі текст «малого славослів'я» розспівується читком на одному акорді) та закінчення у вигляді повноцінної частини на розспіві голосного останнього слова «Бог». Таким чином загальна структура твору — 7 частин.

М. Лисенко створив яскраву концертну композицію з красивим мелодизмом, рельєфною фактурою, багатим тональним розвитком, з тонким відчуттям гармонічного колориту та майстерним використанням імітаційних поліфонічних прийомів. Основними прикметами, що виділяють цей твір серед подібних, є переінтонування основної теми, що викликало змістове переосмислення композиції, надало йому неочікуваної філософської глибини а також введення поліфонічної форми в структуру твору, що підняло значення основної мелодії до статусу теми, надало їй рельєфності та сприяло створенню яскравих театралізованих картин. Майстерне володіння різноманітними інтонаційними, тембральними, фактурними барвами дозволило авторові створити музичний твір подібний, одночасно, до романтичної поеми та до романтичного концерту. Намагаючись досягнути якомога яснішого унаочнення елементів біблійного сюжету, композитор вводить елементи фуги у куплетно-варіаційну форму, чим збагачує виразність та значно розширює

³ Назва «колядка» є умовною. Насправді «Ой сів Христос та вечеряти» є щедрівкою з приспівом «Щедрий вечір, добрий вечір». Хоча текст заспіву збігається зі старовинними колядочними текстами княжих часів. В рукописі з архіву автора статті зазначено: «Великі колядки М. Лисенка».

інтерпретаційні можливості⁴. Фуга — складна поліфонічна форма — вже була опрацьована композитором у великих формах, згадаємо фугу на 5/4 «Оживуть степи, озера» у фіналі кантати «Радуйся, ниво непоплитая». Такий сплав варіаційної та поліфонічної форми, з одного боку, ускладнює її визначення, з іншого — збагачує використання засобів виразності та збільшує амплітуду виконавських можливостей, що залежить від варіантів формотворення, на які фокусує увагу диригент. Через таку багатозначність ми під час аналізу користуємось різними визначеннями структури: «частина», «варіація», «куплет» як синонімами.

Самою знаковою технічною характеристикою цього твору можна вважати переінтонування теми Різдвяного кондака у версії наспіву Києво-Печерської лаври. Композитор відмовився від партесного викладу теми, що надавало співу київських печерських монахів характеру бадьорого гімну, який дещо простокуватого змальовував урочистий характер Різдвяного свята. Композитор змінив мелодичний малюнок теми: замість акцентування акордів з визначеними функціями, у Лисенка мелодія набула хвилястого малюнку з оспівуванням основних тонічних тонів. Результат вражаючий! Замість бадьорого маршу — думний заспів, замість нехитрого скандування з танцювальними алюзіями — трубний заклик, що пророчим возгласом покриває землю, закликаючи людство до споглядання Події Різдва Христового (Приклади 1-2).

The image shows two musical staves. The top staff is for the vocal line, and the bottom staff is for the basso continuo. The first system of music is for the text: "Сла - ва От - цу и Сыну и Святому Духу и ныне и присно и во веки веков. А - минь." The second system is for the text: "Де - ва днесь". The music is in a minor key (one flat) and 4/4 time. The vocal line features a melodic line with some grace notes and rests, while the basso continuo provides a steady harmonic accompaniment.

Приклад 1. Наспів КПЛ

⁴ Докладніше про технічний аналіз твору та виконавські характеристики див. [39].

Maestoso

f *mf*

Сла - ва сла - ва От - цю і Си - ну й Свя - то - му Ду - ху.

mf

Свя - то - му Ду - ху. Свя - то - му Ду - ху.

Приклад 2. М. Лисенко. «Діва днесь». Початок

Перший унісонний заспів (баси) настроює слухача на сприйняття дуже серйозної події, що принесло людству християнську віру. Саме так, зненацька композитор захоплює слухача й в інших творах, наприклад, фанфарними возгласами перших звуків увертюри до «Тараса Бульби». Нагадаймо, що під час написання Різдвяного кондака композитор вже був автором деяких важливих опер, в тому числі «Утоплена», «Зима і Весна», була створена кантата «Радуйся ниво неполітая», тож він опанував майстерністю створення театральних ефектів. Також він був ознайомлений з особливостями кобзарського мистецтва, зокрема, з технікою думних заспівів.

В подальшому М. Лисенко розгортає куплетно-варіаційну форму твору, в яку вводить елементи фуги: заспів стає *темою*, яка проводиться майже в усіх куплетах, спочатку почергово в чотирьох голосах у тоніко-домінантових відносинах. Потім тема з'являється у кожній варіації (куплеті). Сама тема кожен раз зазнає відчутних трансформацій, а у заключній, сьомій частині, залишає лише самий важливий елемент — спадний рух оспівувального характеру.

Після вступної частини розгортається ряд картин (частин), в яких змальовуються сюжети Різдвяної тематики: рух колядників, вертепний сюжет, поява Янголів, волхвів, людей, які прозрівають, усвідомлюючи, що стали свідками Події. Проте, самим вражаючим ефектом стає несподіваний фінал, в якому на спадній, «зникаючій» динаміці «зближують» останні тематичні інтонації. Вони слабшають та остаточно розчиняються в тиші. Фінал таким парадоксальним способом змальовує тихе але невідворотне розповсюдження Християнства, яке йде впевнено, просочуючись у місця людського розселення, несучи людям тверду Віру й спокій.

От такий Різдвяний кондак подарував людству великий Микола Лисенко. Він створив хоровий твір, який спрямований на високі духовні

ідеали. І зробив це настільки переконливо, що ця композиція, безперечно, залишиться у скарбниці української музики як зразковий твір, фаховий та одухотворений.

«Херувимська пісня»

«Херувимська пісня» Миколи Лисенка віднайдена відносно недавно — на початку 90-х років ХХ ст. Допоки це єдиний літургичний твір композитора, хоча існують припущення, що він таки створив повну «Літургію», яку його сину Остапу довелося спалити в часи жорстоких репресій на церковну музику. Цей піснеспів був відомим. Про нього згадує О. Кошиць, розповідаючи про часи його роботи з хором Київської духовної академії: «Тоді ж я хотів розучити "Херувимську" Лисенка, якої оригінал він мені подарував (вона й досі є в мене). Але в хорі ця композиція прозвучала незадовольняюче, і я мусив її залишити» [24, с. 474]. Кошиць працював з академічним хором з 1898 по 1901 рр., тож твір мав з'явитися у цей період (сучасна Вікіпедія відносить його написання до 1898 р.). Мабуть Кошиць вивіз ноти «Херувимської» до Америки, бо про неї згадує Павло Маценко у передмові до видання «Служби Божої» І. Заяця [7]. Проте, в архіві Кошиця «Херувимської» не виявилось. Вона була віднайдена 1992 р. автором цієї статті серед поголосників нот Київської духовної академії [35]. Тоді ж була надрукована стаття про цю «Херувимську» в журналі «Музика» [39]. В наступному, 1993 р., були надруковані ноти разом з іншими релігійними творами композитора [18] та здійснено запис до фондів українського радіо хором «Відродження» під керівництвом Мстислава Юрченка.

Цей піснеспів має оригінальну авторську мелодію, так само як і хоровий концерт «Камо поїду» та гімн «Боже великий, єдиний».

«Херувимська пісня» Миколи Лисенка має службове призначення. А за музикою — це типова романтична мініатюра. Вона більше тяжіє до романсової лірики аніж до строгих службових піснеспівів. Лисенко підійшов до створення «Херувимської» як творець ліричних мініатюр: елегій, ноктюрнів, баркарол. Музика «Херувимської» занурює у середовище мрій, що насичене світлими барвами, несе характер піднесення й споглядання. Її можна співати без слів, як наприклад, «Прелюдію» Миколи Леонтовича. Водночас, в цьому піснеспіві є й танцювальний характер з інструментальною музичною лексикою та гострим ритмічним малюнком. Мабуть так Лисенко сприймав ангельські образи «Херувимської», як душевний стан, який можна відтворити мелодіями знайомими, такими, що

вливаються зі співочої української душі. Тому у нього вийшов один з найбільш, так би мовити, романтизованих творів, що став окрасою його лірики.

Не зважаючи на канонічне призначення піснеспіву, композитор запропонував не традиційну на той час форму «Херувимської», що можна розцінювати або як намагання театралізувати хорову мініатюру, тобто внести світський елемент до богослужбового співу, або як спробу поновити старий, забутий на той час спосіб музичного викладу оригінального тексту. Для пояснення — кілька слів про «Херувимську» як богослужбовий жанр.

Текст «Херувимської пісні» складається з двох частин: перша заснована на видіннях пророків Ісаїї та Езекіїля, що бачили служіння ангелів коло Престола, і співається до Великого Входу; друга — побажання прийняти Царя Світу, кого несуть невидимо ангельські чини, співається після Великого Входу. Це один з самих важливих моментів Літургії. Характер першої частини — споглядання невидимого служіння ангелів, що оповите серпанком таємничості, стриманості. Вона виконується повільно, поважно, що має, окрім сакрального, ще й цілком практичне значення: під час співу священник творить кадіння храму і регент має розрахувати виконання таким чином, щоб завершити його одночасно з кадінням храму.

Характер другої частини відтворює впевненість, радісне усвідомлення того, що люди мають можливість прийняти Царя Світу, тобто рухливий, можливо й з танцювальними елементами. Тому другу частину радять виконувати у пришвидшеному темпі. У старих монодичних «Херувимських» відмінності в характері розспівування майже не помітно, бо воно відбувалось у строфічній формі з постійною зміною мелодичного матеріалу або з трикратним повторенням мелодії (включаючи «Яко до царя»). В часи багатоголосся на виконання «Херувимської пісні» вплинула кантова культура співу: короткі куплети з мелодією, що легко запам'ятовується. Текст першої частини має дві строфи, причому перша вдвічі довша за другу: 1. *Иже херувими тайно образующе і животворящей Тройці трисвятую пісьнь припівующе*, 2. *Всякое нині житейськое отложим попеченіє*. Кантові мелодії в куплетній структурі (повтор) були не придатними для пристосування до різних за довжиною строф. Тоді, заради зручності, першу строфу розділили на дві та розспівали на ту саму мелодію (повтор), на яку розспівували й третю строфу. В результаті перша частина «Херувимської» набула форми трьох однакових (мелодично) куплетів.

Друга частина (після Великого Входу) або повторювала мелодію куплетів першої частини але в швидшому темпі, або розспівувалася на зовсім іншу мелодію, переважно танцювального характеру. Форма «Херувимської» стала такою: А — А¹ — А² — (Великий Вхід) — В. Така форма «Херувимських» швидко стала переважаючою й остаточно закріпилася як основна у XVIII та XIX ст. Але Микола Віталійович відмовився від шаблону й запропонував свій, оригінальний варіант. Форма «Херувимської» М. Лисенка має такий вигляд: А — А¹ — В — (Великий Вхід) — С. Від цього змінився сакральний образ.

Перші дві строфи, які відтворюють образ таємничого ангельського служіння, будуються за звичаєвими правилами: повільний рух, стриманість, споглядальність, красива мелодика, що має відтворити характер споглядання. Малорухлива мелодика Лисенкового твору з раптовими аріозними сплесками, неквапливий рух із постійним «завмиранням» на сильній долі, м'які септакорди, широка фразова динаміка (ширше — по реченнях) — все створює ситуацію обережного «підглядання» за чимось забороненим, тихого, навшпиньки посування догори, щоб краще бачити таємне дійство. На фоні суцільного гармонічного плетива, через мікрополіфонічне затримання голосів, звичайні тризвуки перетворюються на благозвучні септакорди. Музика перебуває у повільному русі, нібито прислухаючись до мірної тридольної пульсації з акцентом на сильній долі. Вона наче перетікає з такту в такт, або розширюючись в поступі до місцевої кульмінації, або навпаки, знесилоючись «стискається», набираючи сил для наступного руху.

В такому неявному поступі зі скупю мелодикою ведучу роль набуває ладотональний рух, несподівано розвинений. У 18-тактовій першій строфі (період) тональності міняються шість разів. Така ж ситуація повторюється у другому періоді. Композитор оперує мінімальними засобами, переводячи основний рух всередину — терпка гармонія, змінний ладотональний план, чим досягає внутрішнього напруження. Нагадаємо, що саме так створював ситуації контрастні, доводячи їх до конфліктності, Максим Березовський.

У третьому періоді (друга строфа) міняється все: пришвидшується рух, з'являються акценти (Marcato), голоси вступають імітаційно з широкими октавними стрибками, повертається однойменний мінор основної тональності (g-moll). Зазвичай, текст цієї строфи у «херувимських» звучить стримано, підкреслюючи характер смирення, жертвовності («всякое нині житейское отложим попечение»).

Лисенко не просто поміняв характер — він переосмислив біблійний текст, надав йому нового, *викривного* значення і наситив цю частину форми характером гнівним, з нагадуванням людству, що задля високої мети пізнання Бога треба відмовитися від благ комфорту, від виснажливого бігу за збагаченням. І то негайно!

Виходить, що композитор театралізував богослужбовий піснеспів, надав йому рис світської музики й таким чином змінив форму. Таке тлумачення має право на існування. Хоча так само воно може відноситися й до іншого композитора, геніального попередника Лисенка, Артемія Веделя, який, як відомо, переступив грань класичних обмежень та в ораторському передромантичному пориві гнівно спалахував могутніми унісонами на надмірних високих нотах. А щодо змінення усталеної форми, то пояснення може повернути звинувачення у зворотний бік — в сторону традиційності.

Вище говорилося, що музична форма першої частини «Херувимських» з часом відійшла від двочастинності та стала тричастинною. Чи порушив цю вимогу Лисенко? Ні, структура першої частини піснеспіву залишається тричастинною (три періоди). Але аналіз музики показує, що композитор прискіпливо придивляється до церковного тексту і *буквально відтворює його зміст*. Якщо у перших двох строфах йдеться про споглядання херувимів, про їх таємне служіння, то й музичний виклад відповідає зосередженому й «втаємниченому» характерові. Але слова «всяке нині житейське отложим попеченіє» відносяться не до ангельського служіння а до діянь людських. Вони мають спонукати повернутися до Бога, згадати про Його присутність та відмовитися від користолюбства. І Лисенко, міняючи характер останнього епізоду першої частини, відтворює його первісний зміст. Так він відроджує старовинну музичну двоепізодну форму «Херувимських». А це означає, що М. Лисенко виступає тут і як реформатор, і як традиціоналіст. І в цій багатозначності бачимо велич нашого композитора.

Повернімось до музичного тексту. Друга частина піснеспіву коротка, у тричастинній контрастній формі (А — В — С), з активними, рухливими крайніми епізодами. За характером це урочиста, радісна п'єса з токатним рухом, ямбічною ритмікою, тріольною пульсацією (дводольність розміру 6/8), жвавим темпом (*Allegretto*), рухливою динамікою та сміливими тональними зіставленнями.

Композитор створив яскравий романтичний хоровий твір, центральний за характером та композиторськими прийомами. Дотриму-

ючи власних критеріїв, М. Лисенко присіклоливо слідкує за текстом, намагаючи якомога виразніше відтворити зміст. При цьому він сміливо втручається у традиційні структурні канони, міняючи форму та виявляючи ті змістові константи, які відгукуються резонансом в його чутливій душі. Тоді з'являються твори, глибокі за змістом і революційні за формою, прикладом чому є «Херувимська пісня».

Духовний концерт «Камо пойду от лица Твоего, Господи»

Це єдиний датований твір серед усіх церковних творів (липень 1909 р.). Композитор написав його в Китаєві, передмісті Києва, де він, за свідченням Олени Пчілки, відпочивав від занять у власній музичній школі та створював духовні пісні. Зберігся рукопис композитора в Музеї видатних діячів української культури [21]. Відомо, що О. Кошиць виконував цей концерт під час урочистої панахиди над труною Миколи Лисенка з хором Київського університету. В подальшому цей твір входив до репертуару Українського національного хору, друкувався у рідкісних на сьогодні виданнях періоду визвольних змагань, наприклад, у збірці «Канти й концерти українських композиторів» у 20-х роках ХХ ст. [11].

В українській музиці жанр романтичного концерту представлений досить слабо, особливо у Наддніпрянській частині. Якщо у Західній Україні цей хоровий жанр відродився у 20-ті рр. ХІХ ст., дякуючи ознайомленню з хоровими концертами Д. Бортнянського, та продовжував потрохи розвиватися у творчості західноукраїнських композиторів, то у Наддніпрянській Україні він практично не використовувався до кінця ХІХ ст. Лише на початку наступного, ХХ ст., особливо у часи визвольних змагань, хоровий духовний концерт розквітає вибухово, його форму набувають споріднені жанри: колядки, канти і так впливають на вироблення *концертного виконавського стилю*. Мабуть цей хоровий твір М. Лисенка, дякуючи видатним художнім достоїнствам, став певним чином дороговказним для молодших композиторів.

Романтичний хоровий духовний концерт розвинувся наприкінці ХІХ ст. у творчості російських композиторів. Відповідно до романтичного світогляду, було відкинуто класицистичну схоластику, статистику споріднених частин в структурі, дещо відсторонений і місцями надуманий образний розвиток та штучний пафосний характер придворного мистецтва. Митці романтичного напрямку намагалися розвивати чуттєвий елемент в музиці, завдяки чому новий хоровий концерт наситився рухом, збагатився новою барвистою гармонією

з її прикрашальним характером. Хоровий концерт того часу потроху втрачає зв'язок з церковним ритуалом, наближаючись до концертної рампи. В нього все більше проникають елементи барокові, які на новому рівні передають багатозначність смислів, плинність думки, лапідарність висловлювання. На відміну від концерту класичного романтичний хоровий концерт стає одночастинною структурою з контрастними епізодами, несамостійними але пов'язаними з сусідніми й з різноманітними зв'язками, арками, моноритмікою та іншими засобами, що призвані пов'язати в єдине смислове ціле велику композицію. Музика твору повинна захопити, стати зрозумілою через почуттєві рухи а не через логіку форм.

Концерт М. Лисенка «Камо поїду» написано на вірші 138-го псалма (7–10). Композитор обирає лише ті вірші, в яких втілене захоплення перед всюдисущим Богом, перед його всевіданням. Дуже емоційно біблійний текст передає різні душевні стани, такі як страх перед абсолютною присутністю Бога, захват від його безмежної волі, спокій від того, що для людини в усьому є Божа підтримка. Створено композицію яскраво емоційну з картинно зображальними сюжетами, рельєфними образами. Якщо порівняти з живописом, то це картина, що написана соковитими олійними фарбами — буяння кольорів, контрастні світлові ефекти — блискуча романтична фреска.

Твір складається з п'яти епізодів, кожен з яких розробляє власний характер спеціальними засобами, що ретельно підібрані композитором для кожного епізоду. Яскрава аріозна мелодика твору, часто з інструментальними рухами по тонах тризвуків, з захоплюючими стрибками, з посиленою ввіднотоновістю створює вокально насичений колорит, багатий за фарбами та захоплюючий за виразними інтонаціями. Проте, не мелодія підкорює слухача а комплекс засобів, серед яких виділяється складна ладо-гармонічна мова. Соковита акордика з частими терпкими септакордовими співзвуччями (нонакорди, великі мажорні септакорди, збільшений тризвук) створює багатий звуковий фон, в якому губиться логіка тональних перетворень й «розчиняється» функціональність.

Перший епізод твору — питальний («Камо поїду от лица Твоего, Господи?»), збуджений. Хвиляста мелодика у тоніко-домінантових побудовах, підкреслена рухливими імпульсами, створює образ не стільки зосереджений, скільки екзальтований («і от Духа Твоего камо біжу?»). Лише повільний темп (*Moderato*) націлює на характер глибокого роздуму, коли людина розмірковує над всуди-

суттєвістю Бога. Цікаво передано спрямування до головного слова фрази «Твого, Господи» — тріоль на першому слові, що у неквапному чотиридольному розмірі створює ефект пришвидшення до ключового слова «Господи».

Другий епізод зображальний: герой, дивуючись всюдисущості Бога, поринає в самі віддалені місця, то злітаючи в небо, то занурюючись «во ад». І там віднаходячи Бога. Цей епізод насичений стрімкими змінами — фактурними, темповими, метричними, ритмічними. Але головний засіб вираження — контрастна ладо-гармонія. Подив від того, що Бог присутній у самих віддалених місцях («ти тамо єси») змальований «дивним» акордом низької шостої ступені. У фразі: «аще зниду во ад» (Pesante) пекло зображене «страшним» мі-бемоль мажорним тризвуком, чужим ре-мажору, а перехід до нього — ще «страшнішим» збільшеним тризвуком.

Третій епізод світлий і радісний: повертається жвавий рух, танцювальна тридольність, мажорна тональність. Посилюється зображальність: «Аще возьму крили» — широкі за амплітудою «помахи», «і вселюся в послідних моря» — широкі інтонаційні хвилі, що накочуються й відкочуються, занурюючись у саму глибину «послідних моря». Задля посилення враження стримання руху композитор вводить дуоль у тридольність. Самий ефектний момент епізоду: потрійне занурення звучання в морську глибину, спочатку опускаючи тональність: a-moll — e-moll, зрештою, залишаючи лише низькі голоси (альт і бас), які, заповільнюючись, опускаються унісоном на саму глибину.

Наступний, четвертий епізод, крихітний, на три такти, виконує роль прелюдії в класичних концертах перед стрімким поліфонічним фіналом. Він стриманий, проте з сильним почуттям захвату від відчуття Його волі. Терпка акордика туттійного звучання створює враження поступового душевного злету маси людей, які хвилями прямують до вершини і на самому кульмінаційному піку дзвонить насичений, акцентований зменшений акорд з *crescendo*. Один з самих виразних моментів твору.

Останній, п'ятий епізод, на відміну від класичних фіналів витриманий у стриманих тонах. Слова «І наставить мя десница Твоя» Лисенко намагається відтворити в різних нюансах: прохання, сумнів, впевненість, надія, нарешті, розчинення в Ньому. Ці стани передані з великою силою релігійного почуття та з визначною композиторською майстерністю. Засоби виразності створюють стан непевності, душевного тремтіння, намагання «намацати» опору. На фоні одноманітної

ритміки відбуваються мажоро-мінорні коливання, нетривкі відхилення створюють непевність. Водночас виразність переноситься у сферу гостродисонансної гармонії (великі мажорні акорди, нонакорди). Нарешті, в кадансі несподівано світло й консонансно звучить великий мажорний септакорд, який освітлює плагальний каданс.

Це справді концерт, яскравий, виразний, нагадає мініатюрну хорову сцену, де образи рельєфно виписані а релігійна ідея передана з посиленими особистими переживаннями. Єдиний зразок жанру у М. Лисенка, він за часом випередив появу такої форми у сучасників. Цей твір міг бути етапним в творчості композитора, принаймні він став окрасою репертуару підготовлених хорів.

Псальма «Пречистая Діво, мати руського краю»

Цей твір є обробкою мелодії, яка міститься у «Богогласнику» 1900 р. (№ 58) як духовна пісня храмової чудотворної ікони Холмської Богоматері. Вікіпедія подає дату написання піснеспіву — 1909 р., тобто він був створений одночасно з духовним концертом «Камо пойду от лица Твоего, Господи». Наступного, 1910 р., він був надрукований [28].

Мелодія цієї псалми була викладена П. Демуцьким у його виданні «Ліра і її мотиви» [18, с. 16]. Автор зазначив, що мелодія записана від лірника Никифора в с. Глинці, Таращанського повіту. У передмові до видання Порфирій Демуцький навів деякі розвідки стосовно виконання лірниками побожних пісень. «В репертуарі лірницькому переважно існує релігійно — моральний елемент, котрий облекається то в музикальні форми, близько нагадуючи церковні і костельні молитви, то в оригінальні, прямо таки народні пісні... Релігійні мотиви складаються то в хвалебні канти, то в задушевні пальми, то в епічні декламації, то в скорбні історії... Цікаво то, що канти, построєні переважно «на весело», дуже близькі до церковної музики; а псалми — більше «на жалоб», і переходять в народні пісні» [19, с. 6]. Як видно, П. Демуцький сприймав канти переважно як музику розважальну, світську, і тому відніс їх (!) до музики церковної, тоді як псалми, що відтворюють мотиви покаяння, страдницькі, на його думку мають відноситись до народних пісень. Якщо думка стосовно псалм заперечень не викликає, то твердження щодо кантів вимагає пояснень. Яку саме церковну музику мав на меті автор, говорячи про подібність жартівливих кантів та церковних співів? Зрозуміло, що не сучасну йому музику, яка звучала в міських церквах. Скоріше він мав на увазі спів у сільських церквах тих місцевостей, де мандрували сліпці-лірники. А там ще зберегалася традиція співів партесних, що саме відзначалася радісним

бароковим настроєм, яскравим прикладом чого є оригінальні співи Києво-Печерської лаври. Таке безпосереднє звертання до барокового стилю, оминаючи цілу епоху «Просвітництва» (класичного стилю) та не сприйняття стилю романтичного з сильним москвофільським забарвленням взагалі є характерним для української народної та «духовнопісенної» традиції. Як зазначає О. Зосім: «Романтичні риси української духовної пісенності XIX ст. проявлялися не в новому репертуарі, а у рецепції барокового. Давні пісні з часом набували романтичних рис завдяки оновленню мелодики пісень, що було особливо характерно для лірницької традиції, а також через взаємодію з народнопісенними джерелами» [8, с. 237]. Це ж підтверджує і О. Богданова, яка говорить, що в репертуарі лірників особливе місце «посідає полістилістичне жанрове утворення — *псальма*, котра асимілює в собі різноманітні витоки церковної, світської, професійної й народнопісенної культури та як окреме фольклорне явище постає в процесі постійних еволюційно-трансформаційних перетворень» [1, с. 10]. Вона ж наголошує на винятковому значенні цього жанру: «Найяскравіше явище лірницької музичної практики експонують *псальми*, що у фольклористичних виданнях здебільшого ідентифікуються з поняттям "набожні пісні". Саме так називалися твори "Богогласника", більшість із яких збереглася в лірницькому репертуарі». Серед переліку найбільш популярних співів «Богогласника» автор згадує і псальму «Пречистая Дева, мати Руського краю» [2, с. 237]. О. Шевчук та Г. Коропніченко, розмірковуючи над термінологією духовної пісенності, зазначають, що «українська псальма етномузичної традиції XIX–XX століть, як довели дослідники, вельми часто є сольним твором покаючої чи моралізаторської тематики, який не збігається ані за змістом, ані за характером зі святковими кантами» [36, с. 65].

Отже, «Пречистая Діво, мати Руського краю» за жанром є *псальмою*, а це означає, що її мелодика тяжіє не до книжної кантової а до народнопісенної традиції. З цією характеристикою мелодії можна погодитися. Але форма твору, а особливо фактура, не нагадують традиційну обробку народної пісні. Це велика композиція, розвинена за формою, багата за фактурними утвореннями, з великим за обсягом текстом з 10 куплетів. Тобто, навіть з першого погляду видно, що цей твір належить до великої хорової форми та що він має очевидний концертний музичний виклад.

Музика псальми охоплює п'ять куплетів та наступні п'ять повтворюються з незмінним музичним матеріалом. Урочистий характер

досягається в основному фактурними засобами: реальне шестиголосся (2 басы, 2 тенори, альт, сопрано) з розширенням до восьмиголосся (солюючі 2 сопрано та 2 альти). Форма куплетно-варіаційна, з п'яти куплетів. Твір написано широкими мазками, коли кожен куплет витриманий у своєму характері та тональності. Куплети становлять окрему одиницю з характерним початком та обов'язковим заповільнюючим кадансом з ферматою, що окреслює межі куплету. Контраст, що в даному випадку є обов'язковою вимогою через необхідність повторювати незмінну мелодію, вибудовується або тональним співставленням, або зміною темпу, або фактурно (зміна складу голосів, перекидання теми в інший голос, раптова зміна динаміки). Гармонія, поліфонічні прийоми скромніші, ніж вони використовуються в інших творах. Тобто, з точки зору композиторських прийомів цей твір виглядає простішим і традиційнішим. Проте, основна задача автора — створити вражаючий «повнометражний» твір, захопити слухача щирим висловлюванням страдницьких поривань, колосальним напором релігійної енергії — ця задача виконана вповні.

Композитор оперує великими хоровими масами, що здатні в рази посилити емоцію, створити контраст «громогласності» та лагідності, ораторської промовистості та ніжного прохання. Це глибокі звукові комплекси, що здатні приголомшити слухача або «пригорнути» до себе й сентиментально пожуритися разом. Тут не до гармонічних тонкощів чи мінливих тональних перетворень — усе зроблене просто але вражаюче. Так, як співає оперний хор — ораторськи промовисто, з сильними контрастами.

Кожен куплет будується за однаковою формулою: заставка, настрій на характер, що експонуватиметься — кульмінація — смисловий каданс з моралізаторськими словами, змінним мелодизмом та заповільненням руху. В першому куплеті бачимо контраст між прозорим початком, де супровід асоціюється зі звучанням ліри, та потужною кульмінацією: «Ти грішників з тяжкої муки через свої звабляеш руки». І в кінці прохання: «не дай пропасти» — заповільнення, фермата — замикання куплету. Кінцева побудова досить сильно вирізняється від основного викладу матеріалу, особливо у плані змістовному, що дозволяє відзначити цей змістовний матеріал (в усіх куплетах) як другу змістовну кульмінацію. Отже, динамічна кульмінація відбувається наприкінці середнього епізоду а змістовна у заключному. В цих кульмінаційних моментах зосереджено більшість виразових засобів. Наприклад, кульмінація третього куплету «темних, хорих і уломних»

змальовується спочатку туттійним зойком з суцільними акцентами (як крик знедолених), згодом напруга спадає: «очищаєш непритомних», динаміка трохи стишується, бо виникає надія на порятунок від страждань. Але в кінці «рятуй і мене!» знову крута емоційна хвиля на форте (*espressivo*) і застигання (*Приклад 3*).

tem - ных, хо - рых і у - лом - ных о - чи - ща - еш не - при - том - ных, ра - туї і ме - не!
тем - ных, хо - рых і у - лом - ных о - чи - ща - еш не - при - том - ных, ра - туї і ме - не!

Приклад 3. «Пречистая мати». 3-й куплет

В цьому творі бачимо нову якість створення звукового образу. Якщо в попередніх літургічних та паралітургічних творах композитор використовує широку палітру виразових засобів для вимальовування нюансів, звертає увагу на деталі, ретельно обробляє матеріал, то в цій композиції на перший план виходить емоційний стан, коли образ відтворено широкими мазками а окремі куплети сприймаються як виразний рельєф. І весь твір представлений як велика звукова фреска. Цю думку поділяють й інші дослідники: «В обробці "Пречистая Діво, мати Руського краю", присвяченій Богородиці, урочисте, величне, світле, радісне звучання, з піднесеною мелодикою, великими стрибками на нону, септиму, що дає можливість зарахувати його до фрагмента ораторіального жанру, до нового музично-естетичного простору» [13, с. 83].

Кант «Хрестним деревом»

Цей твір є допоки єдиним церковним твором Миколи Лисенка, який не датований. Проте він був знаний, і у 1919 р. його було надруковано у збірнику «Канти і псалми (Концерти "Української республіканської капели»)» [10]. З іншого видання, що його здійснила Вища православна церковна рада, та яке містило партитуру твору [11], було здійснено передрук у 1993 р.

Джерело мелодії віднаходимо у першому виданні «Богогласника» 1790 р. [3, с. 140]. Також мелодія й слова цього канту міститься у виданні П. Демуцького [19, с. 3]. Видавець надав цінні вказівки. По перше, П. Демуцький визначає жанр цього співу як псалму: «Псалма

записана від дячка Бораковського у Кишинцях Уманського повіту», і також дає посилання на інший «Богогласник» 1902 р., в якому міститься той же музичний текст, за висловом видавця «похожий».

Порівняння двох джерел показує, що Лисенко орієнтувався на мелодію з видання Демуцького, де бачимо збіги як в мелодичному малюнку, так і майже в усьому тексті (Приклад 4).

Псалма записана від дячка
Бораковського – Кишинци, Уманс. пов.

Andante.

Дре - вомъ крестнымъ рас - пя - то - го отъ не вир - ныхъ
и ев - рей, тер - новъ вбнець во - зло - жи - ша, пре - да - ша
трехъ гвоздей; Кот - ри - и руцѣ та - же и но - зѣ Тво - и святі - и
Про - бо - до - ша скво - зѣ; плач - мо - ся, вси Хрысты - я - не.

Приклад 4. а) Псалма «Распятому Христу» у записі П. Демуцького

Adagio

Хрес - тним дре - вом роз - п'я - то - го од не - вір - них і - ю - дей,

б) М. Лисенко «Хрестним деревом». Початкова тема

Відразу обговоримося, що, зважаючи на визначення жанру співу «Хрестним деревом» П. Демуцьким як «псалми», і сучасної термінологічної дискусії на підтвердження цього, то в подальшому користуватимемось терміном «псалма», не зважаючи на визначення «канти» у перших виданнях цього лірницького співу.

М. Лисенко будує свою обробку лірницької мелодії як тричастинну композицію, на відміну від запису Демуцького, де ця псалма має два куплети. Лисенко додає третій, з емоційно виразними словами від першої особи – наново наведеного Логина: «Ужалися кожная душа позору смутного, бо і сонце омрачися од жалю такого. На землі

смуток, в небі тривога, янголи смутні зряще мертва Бога». В результаті виходить струнка композиція з компактною структурою. З музичної точки зору ця композиція видається найбільш вдалою за майстерністю та ефективністю використання виразових засобів. На відміну від, скажімо, «Пречистая Діво», тут немає надмірного фактурного багатоголосся (переважно чотириголосся), різких тональних зсувів як у «Діва днесь», картинних зіставлень характерів як у «Камо поїду» чи революційних переосмислень як у «Херувимській». Усе компактно, витримано, засоби виразності «працюють» наддивовижно узгоджено. Тому за художньою цінністю її можна віднести до найкращих творів композитора.

У творі витримується один скорботний характер, але композитор чутливо відгукується на нюанси тексту, відтворює ті емоційні стани, що викликані особливостями вірша. Так на початку мірний ритм, поступове підвищення інтонацій у жіночих голосах, наступне приєднання імітаційних вступів чоловіків викликає в уяві скорботну ходу до Голгофи. Жах людей, що бачать Святе тіло пробите залізом, передано зойком туттійного акорду на половинній тривалості, після чого йде дрібне скандування трагічних слів. Такий ритмічний малюнок витримується в усіх куплетах. Особливо яскраво на загальній кульмінації перед заключним кадансом звучить скандування на щемному зменшеному септакорді: «янголи смутні зря-ще мер-тва Бо-га».

Окрім ритму у творі вдало використовується прийом повторів певних засобів, які у важливі моменти різко змінюються й таким чином фокусують увагу на головних змістових перетвореннях. Це й малорухливий тональний розвиток з постійним «миготінням» мажоро-мінору (a-moll — C-dur), що порушується лише раз на словах «бо і сонце омрачися од жалю такого», (відхилення у G-dur та падіння динаміки до двох піано). Це і сталі динамічні малюнки, коли у других строках кожного куплету відбуваються хорові акценти з наступним скандуванням на гучній динаміці, тоді як в останньому куплеті такий до-мажорний епізод проводиться на піано («на землі смуток»).

Загалом композитор намагається урізноманітнити засоби виразності, насичує твір внутрішнім рухом, плинністю музичного матеріалу, що порушує структурну статику, продиктовану сталим текстом, і створює враження наскрізного розвитку, з алюзією до барокових форм.

Як бачимо, псалма «Хрестним деревом» є досконалим твором, майстерно зробленим, в якому виразно передається трагічний зміст страсного тексту. Створити такий твір спроможний лише композитор

з великим досвідом. Тож не особливо ризикуючи, припускаємо, що й цей твір може бути створений наприкінці життя Миколи Лисенка, одночасно з його концертом «Камо поїду».

§ 3. Виконавські характеристики

Композитор писав свої твори для великих хорових колективів, які володіють широким ланцюговим диханням, яким доступні й значна динамічна амплітуда, й крайні теситурні зони без тембральних втрат. В малих колективах є небезпека «вихолощеного» звучання та темпового пришвидшення у разі довгої звучності. Це зауваження особливо стосується останньої частини «Діва днесь», яка не потребує поспіху та в якій тематичні «зблиски» мають виконуватися легким звуком на фоні тихого звучання хору в повільному темпі та у низькій теситурі. Це зауваження стосується й повільних частин, наприклад, у «Херувимській».

Також можна відмітити деяку загальну фрагментарність форми творів, подрібненість структури до вичленовування кожної фрази, наприклад, ритмічне замикання в кінці кожного такту, що провокує на щотактове дихання («Діва днесь»), замикання по два такти («Камо поїду»), по чотири («Хрестним древом»). Це може призвести до роздрібнення форми, до втрати місцевих кульмінацій та, в результаті, до спотворення загальної ідеї. Для уникнення цього можна поради дотягувати до кінця заключні половинні тривалості з незначним *crescendo* до наступного такту, об'єднуючи таким чином кілька структурних одиниць.

Слід також звернути увагу на іноді перебільшену кількість фермат («Діва днесь»), серед яких диригент повинен обрати найважливіші, щоб не втратити загальні кульмінаційні точки. Проте, фермати у творах, по більшому, мають формотворчу функцію і нехтувати ними не можна.

Великого значення у творах має релігійний текст, який композитор підкреслює різноманітними засобами. Тому текстова робота вимагає пильної уваги, щоб не втратити важливі слова, які впливають на сюжетний розвиток твору. Наприклад, слова «дай, Боже, народу» в кульмінації «Боже великий» (О. Кошиця) не гріх буде виділити суцільними акцентами, як, наприклад, пропонує Лисенко у «Пречистая Діво». До речі, в цьому творі акценти, що стоять майже в усіх куплетах, можуть дещо затьмарити виразовість, розбиваючи увагу між виділеними словами. Пропонуємо виявляти лише ті, які керівник вважає найбільш

виразними, в чому проявлятиметься інтерпретаційне бачення диригента. В цьому ж творі композитор потурбувався про гранично точне відтворення свого бачення смислових домінант у завершенні кожного куплету: *diminuendo* на словах «не дай пропасти», *risoluto* на «Мати чистая», *espressivo* на «ратуй і мене», *moderato* на «Пані ласкава», на решті, в кінці *sostenuto maestoso* на «мене грішного». Запрошуємо виконавців до власного осмислення цих виділених епізодів.

Бажано звернути увагу на виявлення загальної кульмінації твору. При цьому треба зауважити на різновиди загальних кульмінацій — ліричної, динамічної, змістової. Виявлення специфіки кожної кульмінації допоможе сфокусувати увагу виконавців на посиленні певних виразових засобів. Так, у Різдвяному кондаку, якщо диригент прагне створити динамічну кульмінацію у п'ятій частині а ліричну у шостій, тоді він працюватиме над досягненням м'якого тембру у шостій частині а у п'ятій працюватиме над динамікою. Якщо ж він обирає ліричну кульмінацію на початку шостої частини і динамічну в кінці її, тоді він має швидко переключитися від зосередження на м'якому тембрально насиченому співі до швидкого досягнення загальнохорового гармонічного звучання задля посилення великого динамічного розвитку.

Промовистий інтерпретаційний епізод бачимо в кінці другого куплету «Хрестним древом» в момент, коли на Логина сходить осяяння і він «плачучи всім провозгласив». Якщо виконавець захопить ся скорботним почуттям слова «плачучи» й почне виділяти його, скажімо, акцентом та динамічними хвилями, тоді він досягне ще однієї кульмінації, подібної до кількох попередніх зі схожими ситуаціями. І кульмінація буде лише місцевою. Проте, якщо виконавець зверне увагу на слово «провозгласив», тоді далі має йти пряма мова Логина, де він жахається власного вчинку і бачить невідворотні катастрофічні події, коли навіть «сонце омрачилося», «на замлі смуток, в небі тривога». Виділяючи слово «провозгласив» акцентами та крещендуючи останню ноту виконавець входить в останню частину як у відкриті двері й тоді загальною кульмінацією усього твору стає *вся частина*, одночасно і драматичною, і смисловою.

М. Лисенко користується в основному мішаною гомофонно-поліфонічною фактурою, відтворюючи концертність як смисловий стан, що загалом притаманне романтичним творам. Зустрічаються і виключно гармонічні або поліфонічні епізоди, що виділяють нюанси характеру або посилюють контрастність. Така мінлива мішана

фактура досить важко відтворюється в хорі, бо задля виділення рухливих підголосків на фоні стоячих акордів («Херувимська», «Діва днесь», «Пречистая Діво» — початок) потрібно досягати прозорості звучання, в той час коли загалом композитор використовує фактуру щільну, тембрально насичену. Можна порадити виконавцям більше уваги приділяти динамічній роботі та артикуляції, бо тихе чи помірне звучання дозволить виявити ведучі мотиви, які в такому разі буде не важко проартикулювати різноманітними засобами.

В суцільно гармонічних епізодах, коли мелодія відтворюється верхнім голосом (переважно сопрано) чи дублюється у консонансній вторі, бажано не втрачати характерний голосовий тембр. При цьому не слід забувати, що романтичні хорові композиції приваблюють благородним академічним вокалом, що не терпить сухих безтембрених звуків верхніх сопрано. Тобто, звучання усіх важливих мелодичних ліній у сопрановій партії має виконуватися прикритим звуком. Така ж ситуація виникає у суцільних поліфонічних епізодах, де тема проходить у різних голосах. Єдиний шлях, що дозволить зберегти звукову колористику голосів та, водночас, надасть можливість слідкувати за мелодичними рухами в голосах, це тонка робота над збереженням *тембральної характеристики* ведучих голосів. Відповідно до стильових вимог, кожен голос, що тримає тему, має зберігати притаманне йому тембральне забарвлення. Особливо це стосується фугатних проведень у «Діва днесь», де тема має основний виразовий та зображальний характер.

Концертність церковних творів виявляється за рахунок виявлення контрастності. Лисенко користується широкою амплітудою динамічних нюансів, використовує рухливу ритміку, барвисту, соковиту акордику, різкі темпові зміни з рухливою агогікою, посилену артикуляцію та сміливі тональні зіставлення задля створення контрастних образів. Контраст виявляється як в середині епізодів, так і ширше — на рівні формотворення. Особливо яскраво контрастність використана, звичайно, у концерті «Камо поїду», де кожна частина відтворює інший, не звичний характер, задача якого вималювати конкретну ситуацію, зробити її зорво яскравою. Тому виконавець може не боятися при переході до сусідньої частини «передати характер». Навпаки, чим ясніше будуть відтворені певні виразові засоби, тим зрозуміліше буде намальована звукова «картина». Так, друга частина концерту має створити враження раптового звукового спалаху: форте замість меццо піано, Allegro замість Moderato, акцентовані наголоси за-

мість кантилени, короткі, «круті» динамічні хвилі замість повільних фразових дихань. Виконавці мають за доли секунди перевтілитися в інший образ. І так в кожній частині концерту.

Контрастність не завжди виявляється на граничному використанні виразових засобів. Часто важливо вміти відтворювати контрастні характери в повільних темпах, на спокійній динаміці, у мірному неквапливому русі. В перших двох епізодах «Херувимської пісні» треба виявити рухливі мелодичні мотиви у різних голосах та виконувати їх тактовно, тобто, виділяючи але й не затуляючи інші голоси. Тут можна застосувати прийом «звукового офсайту», коли ведучий голос не напружується динамічно чи тембрально а навпаки, оточуючі голоси стишують динаміку, відходячи у *diminuendo* таким чином, щоб ведучий голос проявився сам, без напруження. При цьому, рухливий мотив з двох вісімок, що є елементом виразності, часто виконується з пришвидшенням першої вісімки. В такому разі друга має затриматись і в результаті мотив більше нагадує ритмічний пунктир, що створює відтінок нервовості, чого не можна допустити, аби не втратити кантиленності. Виконавці повинні прослідкувати за тим, щоб перша вісімка витримувалася точно, без пришвидшення. Тоді характер неквапливості виявиться сам собою, без зайвих зусиль.

Композитор використовує різні артикуляційні прийоми, серед яких переважають акценти. Велику кількість акцентованих епізодів бачимо у «Пречистая Діво». Безумовно, що деякі з них потребують не стільки гострих динамічних «ударів», а, швидше, мають нагадувати натиски, щоб лише виділити важливі слова. Так, скажімо, можна вчинити на початку другого куплету («Родице Бога»), коли достатньо обмежитись «натиском» на перші два склади й зовсім не необхідно робити це форте (в даному випадку форте має значення, скоріше, виразове аніж динамічне).

Обережно слід використовувати акцентну артикуляцію у «Херувимській», де другий епізод рясніє акцентами. Щоб не захопитися бажанням відтворити їх з однаковою силою й тим самим знівелювати природний наголос, слід з самого початку звернути увагу виконавців на найбільш акцентований звук у групі наголошених складів. Наприклад, у акцентованому слові «вся-ко-є» самий сильний наголос треба зробити на першому складі, тоді надалі у імітаційних вступах інші голоси повторюватимуть таку ж акцентну фігуру й мета імітації буде досягнута. У слові «по-пе-це-ні-є» в нотах проставлено

акценти лише на перших двох складах. Диригент має пояснити виконавцям, що найголовніший акцент має припасти на третій склад, що логічно підкреслений сильною долею такту.

У заключному епізоді «Херувимської», що є самим складним з точки зору виконавства, весь рухливий звуковий матеріал має відтворюватися легким звуком. Досягти цього можна різними засобами. Зазначимо простіший: використання системи легких акцентів, щось на зразок «щипків», коли акцентований звук береться ніби з «уколом», відстрибуючи від наголошеного у напрямку до наступного наголосу. Тоді всі інші звуки будуть начебто «пролітати» між акцентованими й залишаться враження легкості й політності. Також, у цій частині важливо диференціювати різницю між хореїчним та ямбічним початком у виконанні слів «алилуя» в заключному епізоді, що створить характер гри.

На останок скажемо, що деякі церковні твори композитора є інтонаційно складними й потребують ретельної інтонаційної роботи як в партіях, так і, особливо, у вибудовуванні вертикалі. Передусім це стосується концерту «Камо поїду» та «Діва днесь». У концерті слід також звернути увагу на точне виконання ритмічних відхилень. Маються на увазі тріолі у загальному дводольному русі (перший епізод: «Твого»), що повинно створити враження пришвидшення, та дуолі у тріольному русі, що сприймається як заповільнення (третій епізод: «в послідних моря»).

Бачимо, що виконавські засоби у церковних творах є напрочуд різноманітними, багатими за можливостями якнайповніше відтворити образ. Композитор мислить широко, намагається намалювати яскраві звукові картини, вразити великою амплітудою переживань. Це благодатне поле для виконавця, де, не зважаючи на конкретизацію вимог автора, існують досить широкі можливості для інтерпретаційних варіантів, що дозволить зробити твори виразно концертними та такими, що прикрасять репертуар любого підготовленого хорового колективу.

Висновки

Можна виділити два аспекти, дякуючи яким хорові твори М. Лисенка стали «дороговказними» для найвидатніших композиторів, виконавців, науковців того часу. По перше, усі без винятку духовні твори композитора є *національними* українськими, по друге, вони є *багатожанровими*, тобто такими, які охоплюють

по суті найважливіші жанрові різновиди, які використовуються в церковній музиці. Розглянемо ці аспекти докладніше.

Сама важлива задача, яку ставив перед собою М. Лисенко, — створення української професійної музики в усіх жанрах. Людина, яка вчилася у важливих музичних осередках Європи, яку запрошували на посаду диригента оперного театру, добре орієнтувалася у тенденціях, які проходили в той час у європейській музиці. І серед нових якостей, які відрізняли новітні прагнення від попередньої епохи, було насичення музичної тканини національним елементом. Лисенко був свідком того, як на його очах формувалися національні школи, зокрема й слов'янські [38]. Відчуваючи власну спроможність та тонко вгадуючи напрям, яким має йти українська музика, Лисенко не тільки власними силами намагався створити «прецеденти» у кожній жанровій галузі, він також старанно підтримував й заохочував тих творчих особистостей, в яких відчував потенціал. Саме тому Лисенко виділявся серед когорти його колег, і саме тому його завжди оточувала талановита молодь, що відчувала його підтримку. Звідси бачимо феномени Олександра Кошиця, Кирила Стеценка, зрештою й Миколи Леонтовича та цілої плеяди митців, що дякуючи їхнім зусиллям ми отримали феномен української професійної музики, як розкішної квітки в букеті європейської музичної культури. Те ж можна сказати й про церковну музику. Якщо церковні твори Миколи Лисенка не можна порівняти за кількістю з музичними релігійними потоками, що виливалися від його послідовників: К. Стеценка (окрім усього іншого, мав на меті утворити «Український Обіход»), О. Кошиця (5 літургій), інших велетнів, проте ці твори «прорили русло» для тих річок й струмочків, які живили життєдайну ріку й, зрештою, утворили море української музики, глибоке за традицією, насичене за національною спрямованістю, безмежне в сенсі спадкоприємності. Так Микола Лисенко і в жанрах церковної музики став тим національним ідеалом, яким він був в усіх інших музичних жанрах, великих і малих, різноманітних за функціонуванням та призначенням. Як зазначила Л. Пархоменко, «... Лисенко — представник націоналізму в музиці (термін С. Людкевича) — справив на межі 19–20 ст. видатний вплив на його вихованців і послідовників у справі творення національної музичної культури» [27, с. 111].

Церковні твори композитора є стильово подібними, типово романтичними, з яскравим мелодизмом, багатою «прикрашальною» гармонією, розвиненим тональним планом, різноманітною

фактурою, сильною «амплітудною» динамікою, тощо. Лисенко майстерно вправляється з хоровими звуковими потоками у процесі створення *контрастних композицій*. Контрастність вибудовується не в сенсі сонорики (бароко) й не в манері замкненості конструкцій, «суб'єктності частин» (класицизм). Для нього важливіше відтворення варіаційності та «потоковості» («недоказаності», незавершеності). У чому також вбачаємо глибоку спадкоємність з українською усною пісенною традицією.

В іншій музичній категоріальній іпостасі — жанровості — композитор виступив справжнім новатором, так би мовити, «творцем зразків», які стали взірцевими для наступників. І як показує аналіз, майже кожен з творів у цій галузі є певним чином еталонним, що окреслює певний жанровий напрямок або його важливе відгалуження. Перерахуємо за порядком.

Знаменитий «Боже великий, єдиний», що став знаковим як урочистий *гімн* («Дитячий гімн»), водночас у виконавську практику він увійшов як «Молитва за Україну». Як гімн став молитвою? Чи таким його зробив О. Кошиць? Мабуть Кошиць відчув у мелодиці хору для дітей такі якості, які просилися для розвитку, зокрема, для *переінтонування* (як це робив Лисенко у знакових композиціях), щоб створити твір, який виростає з молитовного стану й перетворюється на емоційний сплеск, що відгукується у генетичному субстраті українця як поклик до волі. В результаті вийшов досить оригінальний жанр в якості жанрового різновиду не статичного а процесуального, що здатний об'єднувати елементи різних жанрів.

Різдвяний кондак «Діва днесь Пресущественного раждаєт» також сполучає різні за походженням жанри. З одного боку це богослужбовий піснеспів — кондак на Різдво Христове. З іншого — обробка мелодії лірницької псалми з «Богогласника». З аналізу випливає, що композитор переробив (*переінтонував*) мелодію Києво-Печерського наспіву таким чином, що повністю змінив характер піснеспіву. Від святкового маршу до глибоко філософського концептуального твору. Цей твір став одним з кращих, де Лисенко використовує багатий арсенал виразових засобів, серед яких виділяємо залучення фугатних елементів до варіаційної форми. А за жанровим різновидом він відкриває ще один напрямок: обробка псалмової мелодії з опорою на богослужбовий текст.

«Херувимська пісня» — єдиний допоки віднайдений богослужбовий піснеспів. У цьому літургічному співі композитор оригінально

вирішив проблему відтворення тексту першої частини: замість звичного поділу на три частини з буквальним повтором музики, Лисенко запропонував *двочастинну* побудову з формою: А –А¹ – Б. Так він виділив текст, що відноситься не до ангельського богослужіння а до людської релігійності, в окремий епізод. Композитор *переосмислив* богослужбовий вірш, надав йому логічності й нового емоційного виразу. Так само, як і у Різдвяному кондаку, Лисенко створив концертну композицію у канонічному піснеспіві, виразно емоційну й майстерно розроблену за засобами. І навіть у богослужбовому творі композитор наважується запропонувати свій структурний варіант, відмінний від поширеного і, до речі, ближчий до стародавнього.

Церковний концерт «Камо поїду от лица Твоего, Господи» є типовим романтичним концертом з контрастними, розробленими епізодами, багатою гармонічною мовою, виразною мелодикою, різноманітною фактурою, з елементами поліритміки. Композитор намагається відтворити сюжет біблійного псалму якомога предметніше, аж до звукозображальності. Такі засоби побачимо й у концертній музиці нащадків композитора. Але це буде опісля, в іншу епоху, а поки ця Лисенкова музика ще не має аналогів у творах сучасників. Отже концерт як музична форма постає тут у готовому, викристалізованому вигляді, як зразок для наслідування.

Дві останні обробки лірницьких псалм: «Пречистая Діво» та «Хрестним деревом» представляють два різних способи опрацювання готовою мелодією, тобто два жанрові різновиди. «Пречистая Діво» представлена композитором у вигляді об'ємної концертної композиції, в якій скорботний характер «плачу до Діви Марії» відтворено масштабними звуковими комплексами у суцільному шестиголосці (з *divisi*) з величезною динамічною амплітудою, посиленою артикуляцією, дуже виразними закінченнями, в яких начебто промовляється «мораль» після кожного тезису. З іншого боку, засоби виразності у творі використано набагато простіше, навіть примітивніше ніж в інших композиціях. Мабуть композитор орієнтувався на потужний самодіяльний колектив, не технічно просунутий. Зважаючи на переважання в означений період саме великих хорів, цей твір міг отримати популярність як своєрідний жанровий різновид, *посиленого емоційного розвитку*.

Зовсім іншу обробку лірницької мелодії представляє пісня на Воздвиження «Хрестним деревом». Це дуже вдала з художнього боку композиція з мінімальними засобами виразності. Концертність виявляється у різноманітності характерів куплетів тексту, у досягненні враження

плинності музики, що важливо при віршовій статистиці. Композиція вражає глибоко продуманою кульмінацією в останній частині через осмислення тексту як прямої мови Логина. Нагадаємо, що цього куплету немає у П. Демуцького. Лисенко драматизує композицію, залучаючи усі засоби виразності, включаючи складну дисонантну гармонію, посилену артикуляцію, хвилясту динаміку. Так композитор створює інший підвид жанру обробки: *драматична обробка лірницьких мелодій*.

Як бачимо, Лисенко підходить до створення церковних творів індивідуально, коли кожен твір представляє свій жанровий різновид. Це і релігійний (або позалітургічний) «Боже великий, єдиний» — *гімн* і, водночас, *молитва*, і канонічний (богослужбовий, літургічний) «Херувимська пісня», і церковний концерт «Камо поїду від лиця Твого, Господи» (паралітургічний), і обробки лірницьких кантів, що представлені у трьох різновидах: а) міжжанровий «Діва днесь» — кондак і, водночас, псалма, не обробка а, скоріше, вільна композиція на тему; б) фактурний підтип «Пречистая Діво» — розвинутий емоційний план зі спрощеною технікою; в) композиційний підтип «Хрестним древом» — осмислення біблійної тематики через продуману композицію твору. Така широка жанрова строкатість дозволила виявити, з одного боку, багатство тематики як канонічної, так і неканонічної церковної музики, з іншого, принципову можливість залучати до прийому обробки ширше коло музичних типів.

Музика Миколи Лисенка була відомою, особливо в колі української інтелігенції, а її автор керувався заслуженим великим авторитетом. Мабуть дякуючи яскравості й художній переконливості обробок лірницьких псалм Лисенка виникло зацікавлення лірницькими мелодіями композиторами, що призвело до виникнення нового жанру — *хорова обробка лірницьких кантів та псалм* у 20-х роках ХХ ст. А канонічні церковні твори Лисенка показали можливість створення нової церковної музики на основі народної пісенності. Усе разом зрештою призвело до *нової української церковної музики* як важливої складової *української професійної музичної школи*.

Література

1. Богданова О. В. Духовна пісня в лірницькому репертуарі. *Історія української музики* : у 7 т. Київ : ІМФЕ ім. М. Рильського, 2016. Т. 1, кн. 1 : Від найдавніших часів до XVIII століття. Народна музика. С. 325–340.

2. Богданова О. В. Лірницька традиція в контексті духовної культури України : автореф. дис.... канд. мистецтвознавства : 17.00.03. Київ, 2002. 20 с. URL: http://www.library.lviv.ua/fondy/ICZ/PDF_AREF/PDF_AREF_MYST/aref52682.pdf (дата звернення: 09.09.2022).

3. Богогласник [з нотами] : пісні благоговійня праздником господьским, богородичным и нарочитых святых..., к сим же нікоторым чудотворным иконам служащя, таже различныя покаянныя и умилителныя содержащ. Почаїв : Друк. Успенського монастиря, 1790. 292 арк.

4. Відгуки минулого. О. Кошиць в листах до П. Маценка. Вінніпег : Культура й освіта. 1954. 80 с.

5. Засадна О. В., Черсак О. М. Українізація богослужбової музики періоду національного відродження (перша третина ХХ століття). *Synergetic paradigm of Ukrainian choral culture : Collective monograph*. Riga : Baltija Publishing, 2021. Р. 192–219. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-035-3-9> (дата звернення: 22.08.2022).

6. Засадна О. Літургія Порфирія Демущького (1922): стилістика в контексті ідеї загальнонародного співу в церкві. *Студії мистецтвознавчі*. 2013. № 3–4. С. 44–50. URL: <http://sm.etnolog.org.ua/zmist/2013/3-4/44.pdf> (дата звернення: 22.08.2022).

7. Заяць І. Служба Божа св. Івана Золотоустого на мішаний хор. Саскатун–Роблін : Муз. Накладня Укр. Книгарні в Саскатуні, 1963. 59 с.

8. Зосім О. Східнослов'янська духовна пісня: сакральний вимір : монографія. Київ : НАКККіМ, 2017. 327 с.

9. Калущька Н. Драматургічні аспекти аранжування обрядового фольклору (Канти і псалми О. Кошиця). *Українське музикознавство*. 2000. Вип. 30. С. 129–137.

10. Канти і псалми [ноти] : [для мішан. хору без супр.]. голоси : С., А., Т., Б. Київ : Підручне вид. Муз. Від. М-ва мистецтв, 1919. (Концерти «Української республіканської капели» ; серія І)

11. Канти й концерти. 50 №№ (б.м., б.р.). 172 с.

12. Кіреева О. Духовна музика М. В. Лисенка. *Теоретичні та практичні питання культурології*. 2004. Вип. 16. С. 52–63

13. Кіреева Т. І., Кіреева О. Г. Духовний простір нового часу. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2010. № 2. С. 81–86. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/33754/110-Kireeva.pdf?sequence=1> (дата звернення: 28.08.2022).

14. Костюк Н. Зауваги до вивчення української богослужбової творчості кінця ХІХ — перших десятиліть ХХ ст. *Музикознавчі студії*

Институту мистецтв Волинського національного ун-ту ім. Лесі Українки та НМАУ ім. П. І. Чайковського. 2009. Вип. 3. С. 107–121.

15. Кошиць О. Спогади. Київ : Рада. 1995. 384 с.

16. Крайнянська В. М. Романтизм в українській хоровій музиці 20-х рр. ХХ сторіччя (сутність, особливості періоду). *Культура України*. 2003. Вип. 12 : Філософія культури. Мистецтвознавство. С. 141–152.

17. Кудрик Б. Огляд історії української церковної музики. *Праці української богословської академії*. Львів, 1995. 128 с.

18. Лисенко М. Релігійні твори : для мішаного хору / упоряд. М. Юрченко. Київ ; Дрогобич : Укр. Фонд Духов. Музики, 1993. 37 с.

19. Ліра і її мотиви / зібрав в Київщині П. Демущкий. Київ : Нотопечатня і друкарня І. І. Чоколова, 1903. 58 с. URL: <https://etnoua.info/novynu/zbirnyk-lira-i-jiji-motyvu-porfyrij-demuckyj/> (дата звернення: 04.04.2022).

20. МВДУК [Музей видатних діячів української культури]. Архів М. В. Лисенка. Нла-82.

21. МВДУК. Архів М. В. Лисенка. Нла-94.

22. Медведик Ю. «Богогласник» — перша друкована антологія духовних пісень в Україні. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 12. С. 89–96. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2015_12_11 (дата звернення: 11.09.2022).

23. Микола Лисенко. Духовні хорові твори — хронологія. URL: <http://surl.li/eompt>

24. Микола Лисенко у спогадах сучасників / упоряд. О. Лисенко. Київ : Муз. Україна, 1968. 822 с.

25. Молитва за Україну. *Вікіпедія*. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Молитва_за_Україну (дата звернення: 17.08.2022).

26. Нотный Обиход Киево-Печерской Успенской Лавры [Ноти] : для смешан. хора а capella. Київ : Типография Киево-Печерской Успенской Лавры, 1913. Ч. 3 : Дванадцятые праздники : партитура. 308 с.

27. Пархоменко Л. О. Лисенко Микола Віталійович. *Енциклопедія Сучасної України*. Київ : Ін-т енциклопед. дослідж. НАН України, 2016. Т. 17. URL: <https://esu.com.ua/article-54864> (дата звернення: 17.08.2022).

28. Пречистая Діво, мати Руського краю / на хор мішаний розіслав М. Лисенко. Київ : Печатня ОО. Василян у Жовкві, 1910. 7 с.

29. Ржевська М. Ю. Музика Наддніпрянської України першої третини ХХ ст. у взаємодії та перетвореннях соціокультурних

дискурсів : автореф. дис. ... д-ра мистецтвознавства : 17.00.02. Київ, 2006. 36 с.

30. Скорульська Р. Молитва. *Музика*. 1998. № 2. С. 19–20.

31. Слава во вишних Богу! : збірка коляд і щедрівок для мішан. хору / склав С. Людкевич. Львів, 1943. 48 с.

32. Список творів Миколи Лисенка. *Вікіпедія*. URL: <https://bit.ly/3X0Uled> (дата звернення: 17.08.2022).

33. Степовик Д. Церква і українська культура 20-х років: спільні ознаки духовного відродження. *Український церковно-визвольний рух і утворення Української Автокефальної Православної Церкви* : матеріали наук. конф., Київ, 12 жовт. 1996 р. Київ : Логос, 1997. С. 156–158.

34. Терещенко-Кайдан Л. Ірмолой Гаврила Головні — унікальний пам'ятник української культури XVII–XVIII ст. : монографія. Київ : НАККіМ, 2012. 227 с.

35. ЦНБ, фонд КДА. Ее 1548, п. 21, № 59 (Д, А, Т, Б).

36. Шевчук О., Коропніченко Г. Різдвяний кант: термінологія на означення жанру. *Етномузика*. 2021. № 17. С. 42–73.

37. Юрченко М. М. Лисенко та його релігійні твори. *Лисенко М. Релігійні твори для мішаного хору*. Дрогобич : Відродження, 1993. С. 3–5.

38. Юрченко М. Микола Лисенко та Стефан Мокраньяц — творчі паралелі. *Музика*. 2013. № 1. С. 12–15.

39. Юрченко М. Повернена з небуття. *Музика*. 1992. № 5. С. 14–18.

40. Юрченко М. С. Різдвяний кондак «Діва днесь пресущественного раждаєт» М. Лисенка: технічна характеристика, виконавські особливості. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Музичне мистецтво*. 2022. Т. 5, № 2. С. 162–177.

41. Юрченко М. С. Хорові обробки українських релігійних кантів на початку ХХ ст. *Українська музика*. 2017. № 2. С. 45–51.

42. Юрченко М. Становлення української національної церковно-співацької школи 20-х років ХХ століття. *Всеукраїнська міжнародна християнська Асамблея «Заповідь нову даю вам: любіть один одного» (Іоан, 13,34)* : наук.-практ. конф., Київ, 17–18 лют. 1998 р. : доп., повідомл. Київ : [б.в.], 1998. С. 192–195.

3.2. АЛГОРИТМ ЗАСТОСУВАННЯ САКРАЛЬНО-ТЕКСТОВИХ ДЖЕРЕЛ В ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ РІЗНИХ ЕПОХ: НА ПРИКЛАДІ САКРАЛЬНОЇ СПАДЩИНИ А. ВЕДЕЛЯ ТА М. СКОРИКА

Ігор Тилик

Вступ

Виходячи з досвіду сучасних наукових досліджень, одним із провідних напрямків вітчизняного музикознавства є вивчення питань, пов'язаних зі специфікою співвідношення сакральної сюжетності і музично-композиційної лексики. Невід'ємною складовою цієї проблематики постає з'ясування аспектів, що стосуються з'ясування індивідуальних алгоритмів творчого застосування біблійно-псалмових образів в музичній архітектоніці видатних українських композиторів, приналежних до різних хронотопічних ареалів.

Окреслений когнітивно-евристичний ракурс, який, зрештою і визначає *мету дослідження*, покладено в основу методологічних параметрів даної публікації, сфокусованої в площину висвітлення музично-сакральної творчості двох геніальних українських композиторів різних епох — А. Веделя та М. Скорика. Незважаючи на те, що між ними пролягає нездоланна відстань у два століття, все ж існує спільний сакрально-текстовий знаменник, який апріорі прогнозує доцільність проведення такого дещо парадоксального наукового дискурсу, засвідчуючи її *актуальність*.

Специфіка окреслених у публікації проблем обумовлює її характерну структуру. Центральна частина статті, пов'язана з викладом основного матеріалу, формується з двох значних за обсягом взаємопов'язаних розділів. Перший з них представлений *веделезнавчою проблематикою*. Вона презентується в статті крізь призму різноаспектних фахових досліджень Т. Гусарчук [6; 7], Л. Корній [11; 12], В. Кука [9], Кутасевича [14], І. Тилика [17], Юрченка [19], які окреслюють специфіку веделівського релігійного світосприйняття виявляють зв'язок композиторського таланту митця з реальною стихією сучасного йому музичного, та загалом культурного, побуту. За аналогічним принципом аналізується у статті фактологічний масив, пов'язаний із сакральною творчістю М. Скорика. Зважаючи на те, що творчість митця впродовж останніх десятиріч постає об'єктом різноаспектних наукових досліджень, особливої уваги, на дум-

ку автора, з них заслуговують саме ті, в яких найбільш ґрунтовно висвітлюється образно-семантичний та композиційно-лексичний алгоритм художнього мислення композитора. До них, насамперед, слід віднести наукові праці О. Берегової [2], Т. Гусарчук [6; 7], Загайкевич [8], Л. Кияновської [9], О. Козаренка [10], С. Литвинової [7], Сюти [12], Ю. Чекана [18], в яких творчість композитора розглядається на перетині жанрово-стильових, хронотопічних та традиційно-новаційних параметрів.

Дерелознавча база дослідження презентована авторитетними в науковому та культурному середовищі нотографічними виданнями [1; 4; 5; 15], які активно застосовуються в різних площинах сучасного вітчизняного науково-мистецтвознавчого дискурсу та хорової виконавської практики.

Викладені у висновках статті результати дослідження характеризують науково-педагогічну та практичну цінність пропонованої публікації.

§ 1. Алгоритм застосування сакральньо-текстових джерел у творчості А. Веделя

Суворі реалії нашого буремного життя, зумовлені трагічними подіями Священної війни України проти загарбницької імперської росії, як ніколи гостро обумовлюють потребу в докорінному переосмисленні вітчизняних мистецьких надбань та пов'язаних з ними та культурних явищ з позиції національно-патріотичних детермінант. У зв'язку з цим, необхідно враховувати, що усі мистецькі процеси та тенденції розгортаються у складному синтезі-взаємодії, котрий відображає як специфіку певного історичного моменту, так і тих обставин, що детермінують вектор культурної еволюції суспільства на конкретному етапі його розвитку. Як наслідок, аналізуючи певну проблему, дослідник має осягнути закономірності, які формують оптимальні передумови для повноцінного мистецтвознавчого дискурсу. Це видається особливо важливим у контексті наукових пошуків, пов'язаних з сферою музикознавчих досліджень, адже аспект відображення художніх образів засобами музичного мистецтва є одним із найскладніших. Різноманітні звукові та тембрально-регістрові алгоритми, актуалізовані в образно-сміслових координатах мистецького часу і простору, прогнозують неповторну багатовимірність емоційно-психологічного пережиття музичної ін-

формації. І це цілком природно, адже музично-драматургічна архітектоніка ґрунтується на поліваріантності композиційного застосування різних звукових співвідношень, кожне з яких набуває неповторного смислового значення, в залежності від певної виконавської інтерпретації та індивідуального мистецького досвіду слухача.

З огляду на це, особливий інтерес становить дослідження, спрямовані на висвітлення мкзикознавчих аспектів, пов'язаних з індивідуальним алгоритмом творчого переосмислення біблійно-псалмових образів, наповнення їх новим і ною дуже відмінним від початкового змістом. З'ясуванню цих закономірностей на прикладі творчості геніальних українських композиторів різних епох А. Веделя та М. Скорика і є метою даної статті. Незважаючи на те, між життям цих композиторів пролягає відстань у два століття, незважаючи на те, що індивідуальні стилі їх пов'язані з принципово іншими епохами є один спільний знаменник, який апіорі обґрунтовує доцільність такого компаративного дослідження, а саме сакральний біблійно-псалмовий текст.

Тож, розглянемо кожний із окреслених у преамбулі дослідження аспектів проблематики окремо, і розпочнемо, звісно, з персоналії А. Веделя, що є цілком логічним, як з огляду на хронологічні параметри, так і з огляду на питому сутність особистісного та мистецького феномену митця.

Як засвідчують дослідження видатних науковців, зокрема Т. Гусарчук [6; 7], Л. Корній [11], Кука [13], Артемій Лук'янович Ведель (1767–1808) безперечно належить до тієї когорти композиторів, творчість яких апіорі неможливо розглядати поза контекстом релігійного світосприйняття. Це й не дивно, адже духовний світ композитора був органічно пов'

язаний з переживанням сакральної сюжетики, екстрапольованими в площину реального життя. Це найвиразніше простежується в площині драматургії духовних концертів, в яких опосередковано закарбувалося інтелектуальне та емоційне відлуння життєвого і творчого буття автора.

З огляду на це видається симптоматичним, що творчість митця увібрала в себе не лише його власні думи й переживання, але й рельєфно віддзеркалила емоційний колорит драматичної доби, яку переживало українське суспільство наприкінці XVIII ст. Він постає тим поживним ґрунтом, на якому актуалізується екзистенційна

та морально-етична проблематика що споконвіку була в центрі уваги національної свідомості, активно і різноманітно розробляючись в площинах релігійно-філософської та мистецької рефлексії А саме: проблема життя і смерті; проблема посмертного воздаяння за прожите земне життя; ідея примарності людського багатства, земних (тлінних) цінностей, слави, влади перед лицем всемогутньої величі Бога; проблема людської волі та її відповідності або невідповідності Божественному Промислу; проблема людського вибору між добром і злом, правдою і кривдою, між звичайним земним щастям (добробутом, мирськими насолодами) та тернистим шляхом душевного Спасіння («життям во Христі»); проблема марно прожитого людського життя [17].

Окремі з аспектів вказаної проблематики переосмислюються кризь призму художнього мислення композитора. Найвиразніше це простежується в духовних концертах з Автографу, аналізуючи які, мимоволі доходиш висновку, що вони створювалися Веделем за певною програмою, котра об'єднує різнопланові мистецькі задуми в одне драматургічне ціле, зведене до спільного драматургічного «знаменника».

Вагомим аргументом на користь висловленого припущення є той факт, що початкові теми перших частин більшості концертів Автографу (№№ 1; 2; 4; 5; 6; 7; 8; 11; 12) в основі своїй мають спільне інтонаційно-ритмічне «зерно» [1; 4; 5; 17], що засвідчує певну лейтмотивність, яка об'єднує різні за часом і обставинами створення задуми митця в драматургічно цілісне явище

Наведені міркування дають підстави трактувати дванадцять концертів з автографу як єдину мистецьку *макроконцепцію*, у якій кожен з концертів постає окремою драматургічною ланкою-актуалізацією головної ідеї, яку можна було б визначити як життєве кредо Веделя у взаємодії та суперечності з реаліями оточуючого світу. В контексті висловленої гіпотези, А. Ведель репрезентує себе не лише як композитор, але й як філософ, для якого кристалізація художнього образу через синтез слова і музики стає формою вияву ставлення до вічних проблем буття [17].

Винятково важливу роль в зазначеному процесі відіграє біблійний (псалмовий) текст, який є для Веделя універсальним засобом і, водночас, світоглядною передумовою індивідуальної творчої рефлексії [6; 13], детермінуючи композиційну специфіку художнього мислення композитора. Це й не дивно, адже, як відомо, будь-який митець, звертаючись у своїй творчості до певного канонічного тексту або

пов'язаного з ним сакрального образу чи символу, прогнозовано виходить за семантичні межі, окреслені власне суто релігійними категоріями, екстраполюючи універсальну всеоб'ємність сакрального текстового матеріалу в індивідуальну проєкцію мистецького сприйняття [17]. У результаті такого художнього переосмислення виникає якісно нова віртуальна реальність, в системі якої вербальний канонічний текст збагачується розгалуженим спектром авторських індивідуальних смислів і підтекстів, проєктуючи авторську концепцію в площину суб'єктивно-асоціативних уявлень певної аудиторії [7; 17].

В основі веделівського розуміння псалмової сюжетики лежить багатовіковий пласт східнохристиянської, зокрема візантійської традиції, на засади якої тривалий час спиралося українське культурне середовище. Як і більшість видатних українських діячів XVII–XVIII ст. А. Ведель вбачав у псалмах універсальний інструмент відображення власних думок і переконань [17]. Необмежений спектр життєвих ситуацій, закумуляованих в системі біблійно-псалмової драматургії, давав змогу композитору віднайти особистісне прочитання вітхозавітних образів, наповнити їх глибоко індивідуальним змістом. В процесі такого творчого переосмислення автентична вербально-поетична символіка збагачувалася новими персоніфікованими значеннями, проєктуючись в площину конкретного художнього задуму. Зануреність веделівського асоціативно-образного мислення у псалмову сюжетіку супроводжувалася характерною для барокової традиції мислення полісемантикою прихованих смислів, алегорій, алюзій, крізь які здійснювалася проєкція біблійних образів в сферу особистісної або суспільної проблематики. Це й не дивно, адже відповідно до середньовічної, а згодом і барокової традиції тексти Святого Письма тлумачилися як в буквальному, так і в асоціативно-алегоричному аспектах. Внаслідок цього кожна думка, висловлена на сторінках Біблії, набувала декількох смислових інтерпретацій, що відбувалося в прямій залежності від сюжетно-рольового контексту, в якому функціонував псалмовий уртекст в системі драматургічної архітектоніки конкретного творчого задуму.

Виходячи з поліваріантної специфіки використання вербально-текстових канонічних джерел в творчості А. Веделя, є підстави припускати, що інтелектуально-емоційне осягнення ним псалмового джерела передбачало не стільки мистецьке «вживлення» у автентичний псалмовий прообраз (уртекст), скільки екзистенційну про-

екцію конкретного псалмового сюжету на той образно-емоційний стан, в якому перебував композитор в момент або після прочитання відповідного псалму. Аргументом на користь даного припущення є те, що, за спогадами сучасників, А. Ведель мислив псалмовими образами, наспівуючи зі сльозами певні строфічні фрагменти, співзвучні його настроям і переживанням на той момент життя [6].

Інтравертно-психологічна «закапсульованість» вказаного процесу «на себе» переконує в тому, що в даному разі йшлося аж ніяк не про створення певного «мистецького продукту» спрямованого на врахування естетичних запитів конкретної слухацької аудиторії, а виключно про формування особливого стану індивідуального екзистенційно-емоційного піднесення, а точніше, — релігійного просвітлення («слозового катарсису»), під час якого А. Ведель, як зазначали сучасники, нерідко «поринав у меланхолію»¹ [17]. Ймовірно, саме в процесі такого меланхолійного осяяння і відбувалося авторське переосмислення псалмових образів на рівні взаємодії вербального і музичного рядів у системі майбутнього художнього задуму, що, зрештою, дає підстави трактувати вказаний процес як своєрідну творчу лабораторію митця, в якій відбувався пошук ретельний відбір конкретних композиційно-лексичних засобів. Вказана обставина засвідчує ту винятково важливу роль, яку відіграє біблійно-текстова семантика в творчому процесі митця. В цьому контексті, покажемо є факт відсутності в творчому доробку композитора інструментальних жанрів, який красномовно засвідчує, що саме псалмовий текст був тим першопоштовхом, що інспірував творчий вияв веделівського музичного таланту.

З огляду на це слід враховувати, що творча індивідуальність А. Веделя формувалася у декілька етапів, найважливішим із яких є період навчання композитора у Києво-Могилянській академії, впродовж якого сформувалися підвалини творчого світосприйняття композитора, окреслилися характерні риси його мистецького феномену. Отримана А. Веделем в Академії різноаспектна ґрунтовна освіта, інспірувала творчі пошуки композитора. Значною мірою цьому сприяв органічний зв'язок художнього мислення А. Веделя з інтонаційно-семантичним тезаурусом київського, культурно-мистецького середовища. Зрештою, саме він і був тим мистецьким підґрунтям, на ґрунті якого

¹ У зв'язку з цим, покажемо є факт залучення композитором до виконання псалмоспівів бурсаків і студентів молодших класів Києво-Могилянської Академії [6], який характеризує потяг композитора до емпатичної екстраполяції індивідуальних музично-поетичних асоціацій в площину вокально-ансамблевої архітекτονіки.

відбувалося індивідуальне «перекодування» композитором різноманітних жанрово-стильових елементів, в залежності від авторської інтерпретації певних аспектів біблійно-псалмової сюжетики.

Участь композитора в різноманітних заходах Києво-Могилянської академії (диспутах, концертах, рекреаціях), багатолітня регентська практика в академічному хорі, досвід соліста-скрипаля в оркестрі, — все це дієво активізувало розвиток композиторського дару Артемія Веделя. Тож, логічно припустити, що ще в період навчання в академії творча особистість Веделя вже набула своїх оригінальних рис, котрі згодом лише доповнювалися новими елементами. Хоча вони до певної міри впливали на еволюцію веделівського творчого феномену, втім вже не були здатні порушити закладених в часи академічної юності художньо-естетичних стереотипів, що особливо помітно простежується на прикладі веделівської мелодики, сповненої живими народно-пісенними інтонаціями, творчо перевтіленими в ключі псальмо-кантової та романсової сфери практики. У зв'язку з цим, важливо відмітити, що А. Ведель протягом майже всього життя перебував у ареалі українських естетичних запитів, підживлюючи свій творчий потенціал джерелами вікових національних традицій.

В цьому контексті звертає на себе увагу простежувана в творчості митця тенденція спрямована на образно-стильове оновлення традиційних українських жанрів (псальмо-канту, думи, пісні-романсу) за рахунок використання загальновідомих інтонаційних елементів (універсальних «емблем» доби), які, в залежності від контексту образно-стильового переінтонування, набували в творчості А. Веделя роль своєрідних адаптерів, в процесі налагодження інтерактивної взаємодії між слуховим досвідом різних суспільних верств та поколінь.² Це дає підстави припускати, що однією з важливих складових творчого методу композитора був відбір універсально-типологічних інтонаційно-лексичних елементів, здатних сформувати в свідомості потенційного слухача спектр чітко визначених образно-семантичних асоціацій, відповідних творчому задуму композитора.

² Прикладом такої жанрової модернізації, на наш погляд, можна вважати початкову тему з II ч. концерту № 3 «Доколе, Господи, забудеши мя», в якій спостерігається оригінальне поєднання традиційних рис українського думно-псалмового мелосу з інтонаційно-семантичним сегментом, типологічно спорідненим з темою популярної вже на той час в європейському та вітчизняному культурному середовищі клавірної фантазії В. А. Моцарта (d-moll) / К.397. Подібні аналогії вчуваються і в декількох інших творах А. Веделя, зокрема, в концерті №1 «В молитвах неусыпающую Богородицу» [4].

Вказана обставина окреслює співвідношення між окремими жанрово-стильовими параметрами індивідуального мистецького простору митця та відповідними проявами тогочасного музичного побуту. При цьому текстово-ситуаційні епізоди емоційно співзвучні, наприклад, певним фольклорним прообразами, трактуються композитором як своєрідні «парафрази», інтонаційно наближені до споріднених їм за настроєм народних пісень. При цьому, показово, що А. Ведель уникає прямого цитування народно-пісенних мелодій, обмежуючись використанням універсально-типологічних фольклорних елементів, актуалізованих в площині популярних українських пісень, романсів та псалм, знайомих йому з дитинства³.

Саме за цим алгоритмом вибудовано музично-композиційну структуру одного з найвідоміших творів А. Веделя — тріо «Покаяння». При її детальному аналізі простежуються приховані драматургічні підтексти, що засвідчують зв'язок авторської концепції з традиційним бароково-алегоричним алгоритмом притаманним українському мистецтву.

Їх ознаки простежуються в наявності несподіваних травестійно-сміслових співвідношень на рівні вербально-текстового та музичного викладу, які потребують від слухача додаткового аналітичного осмислення.

Зокрема, звертає на себе увагу парадоксальна невідповідність яскраво-мажорного колориту початкових тактів твору драматичній проблематиці канонічного тестового джерела, — одного з найбентежніших зразків православної літургії. З огляду на його трагедійну спрямованість, обране митцем панегірично-піднесене емоційне забарвлення, підкреслене прозорим фактурно-тембровим викладом та врівноваженим метро ритмічним балансом видається, на перший погляд, психологічно невмотивованим або, принаймні, недостатньо логічним.

Втім, таке поверхове враження спростовується за умов врахування ймовірності додаткового травестійно-алегоричного тлумачення, наявність якого в даному випадку видається нам незаперечною.

Це виразно засвідчує наступний період твору. Типологічно наближений до інтонаційно-ритмічної формули відомого на той час

³ Як приклад можна навести наступні: «Їхав козак за Дунай» (тріо «Покаяння отверзи ми двери»: Andante: тт.1-11 [5]), «Ой не ходи, Грицю» (концерти №3: т. 53 та № 11: тт.: 274–276 [4;5]), частина з Літургії св. Іоанна Златоуста (автограф) «Да ісполняться уста наша»/тт.: 9–11/[4]; лірницька псалма «Про правду» («На реках Вавилонских» c-moll: початкова маршова тема фіналу «Блажен іже возьмет» [5]).

маршу Преображенського полку, він простежує тісний зв'язок композитора зі слуховим досвідом повсякденного військового побуту, сприяючи активізації настроїв аудиторії на відтворенні бадьорого піднесеного тону, відповідного текстовому сегменту «утренієт бо дух мой ко Храму святому Твоєму». Лише із завершенням цього періоду музичний розвиток спрямовується композитором в площину мінору, який, з огляду на драматичну специфіку покаятної тематики, набуває особливо трагічного образно-сміслового навантаження.

Вказані спостереження дають підстави припускати, що мажорне забарвлення початкового розділу твору не є випадковою примхою композитора. Воно, вочевидь, обумовлене прагненням митця змалювати типологічно узагальнений благодушно-інертний стан душі багатьох його сучасників, особливо заможних міщан-обивателів, для яких християнські обряди та пов'язані з ними духовні цінності втратили повсякденну моральну вартість, перетворилися в звичний і набридливий ритуал, закостенілу традицію. При цьому, характерно, що якщо на початку твору застосування мажору має певний негативний підтекст, то далі, з появою пружної маршової метроритміки, навпаки асоціюється з настроями бадьорості і душевного збентеження, спрямованими на подолання плотської ліності та психологічної інертності.

Поряд із застосуванням мажорного колориту, значну роль у відтворенні вказаних емоційних градацій відіграє використання загальновідомих інтонаційно-мелодичних елементів. З огляду на їх образно-семантичну універсальність, вони набувають функції своєрідних смислових емблем. Так, наприклад, окрім вже згаданої маршової інтонаційно-ритмічної формули, асоційованої з активним вольовим імпульсом, специфічну інформацію містить початкова інтонація твору. В ній простежується опосередкована подібність з інтономічно-образною сферою відомих українських жартівливих пісень (зокрема, «Дівка в сінях стояла», «Ішов козак з батіжком»), асоціації з якими, ймовірно, мали підкреслити приховане сатирично-гротескне ставлення А. Веделя до фарисейських тенденцій в тогочасному українському суспільстві. Водночас, вказана інтонація ілюструє початковий (в процесі покаяття) стан душі звичайної людини (обивателя), яка не усвідомлює глибини власної гріховності. Цьому усвідомленню перешкоджає її особиста самовдоволеність, гординя, прагнення багатства, слави і мирських утіх, емблематично відтворених композитором засобами музичної лексики.

В наступних розділах «Покаяння» А. Ведель формує музичний простір в площині відтворення емоційно-психологічної напруги, що супроводжує процес болісного усвідомлення особистістю молільника особистих гріхів.

Найбільш показовим в цьому контексті є розділ «Множество содеяних мною лютих», в якому трагічний колорит є найглибшим, підкреслюючись усіма засобами музичного вислову, як на рівні ладо-гармонічного та інтонаційно-мелодичного розвитку, так і на рівні фактурно-тембрових співвідношень та динаміки.

Характерно, що інтонаційно-мелодична сфера найдраматичніших розділів твору вибудовується митцем на основі трансформованої інтонами відомої української пісні «Їхав козак за Дунай», яка була наприкінці століття поширена не лише на Україні і в Росії, але й у Європі. Не виключено, що Ведель свідомо використав в своєму творі інтонаційні алюзії, споріднені з вказаною піснею, сподіваючись через їх застосування досягти найбільшого емоційного впливу на аудиторію.

Узагальнюючи вказані спостереження, відзначимо спільні риси між розглянутим твором А. Веделя та аналізованим перед цим релігійним кантом. Найвиразніше вони простежуються в площині есхатологічно-покаянної образної акцентуації, яка в обох випадках розкривається за принципом розвитку ісихастської молитовної процесуальності.

При цьому, як і в псалмі драматургічний розвиток в «Покаянні» А. Веделя розподіляється на декілька основних етапів. Кожен з них ілюструє певний стан психологічної трансформації, обумовленої посиленням релігійної зосередженості молільника. Головний з них (в даному разі відповідний розділу «Множество содеяних мною лютих») слід, на наш погляд, трактувати як основну драматургічну кульмінацію твору, і водночас, як художнє втілення феномену метаноїї. Натомість заключний етап твору «Но, надеючись на милость долготерпенія Твоего» врівноважує композиційний розвиток, концептуально закріплюючи ідею духовного катарсису, ґрунтовану на презумпції Божественного милосердя і справедливості.

Такий смисловий концепт асоціативно пов'язує веделівську концепцію «Покаяння» зі сферою релігійних кантів есхатологічного («страшносудного») спрямування, в яких ступінь усвідомлення особистої людської гріховності та недосконалості виведена на рівень граничної патетики і експресії [17].

Вказана обставина виявляє емоційну спорідненість з меланхолійно-сентиментальними настроями притаманних психофізичній консти-

туції, композитора. Їх виразне домінування в творчості А. Веделя переконує в тому, що потреба в творчому самовираженні була, вочевидь, зумовлена прагненням митця відобразити засобами мистецької рефлексії власні роздуми і почуття, пов'язані з безпосереднім переживанням об'єктивних реалій життя. В зв'язку з цим, симптоматичною видається вже констатована тематична спорідненість, притаманна веделівським концертам лірико-драматичного спрямування, яка мимоволі засвідчує, що композитор писав ці твори, перебуваючи приблизно в одному й тому ж психологічному стані, можливо, інспірованому щораз різною ситуаційно-подієвою мотивацією, але пройнятому схожими за емоційним спектром настроями.

Вказана теза характеризує сутність рефлексивно-психологічної взаємодії між творчістю Веделя та конкретними життєвими обставинами які, в залежності від їх суб'єктивної значимості з позиції особистого досвіду митця, спрямовували енергію творчого процесу в образну площину конкретного мистецького задуму. В момент такої екстраполяції біблійна символіка збагачується спектром емоційних настроїв, за кожним з яких можна виявити певний ситуаційний підтекст, пов'язаний з конкретною історичною подією або життєвою колізією [6; 17].

Це особливо виразно простежується в тих випадках, де композитор прагне відобразити настрої, пов'язані з його особистим ставленням до певної гостро конфліктної життєвої або, в ширшому сенсі, культурно-історичної (політичної) ситуації, натяк на яку міститься в алегоричній архітектоніці вербально-текстового ряду, покладеного А. Веделем в основу драматургічного розвитку певного концерту. При цьому семантичною підказкою до розуміння авторської позиції нерідко стає та або інша характерна тематична формула (інтонаема), котра виводить слухача на рівень усвідомлення прихованих підтекстів в художньому задумі композитора.

Як приклад, можна навести початкову тему з фіналу концерту «На ріках Вавилонських» c-moll, в якій опосередковано вчуваються інтонаційно споріднені елементи з відомою лірницькою псалмою «Про правду». Не виключено, що мелодія і текст цієї псалми асоціювалися в творчій уяві А. Веделя з темою соціальної несправедливості та національного гноблення, зрештою й обумовивши художньо-семантичне переосмислення використаного в фіналі концерту псалмового тексту.

Окреслені спостереження характеризують проєкцію особистих моральних пріоритетів композитора в площину нагальних духовних

потреб етносу, яка актуалізується в особливій формі індивідуально-колективного співпереживання. Цей фактор емоційно-інтелектуальної емпатії визначає питому сутність веделівської творчості як інтерактивно-розгорнутої системи особистісного і водночас універсального вислову, де біблійна сюжетика набуває глибоко індивідуального смислового забарвлення.

Це найвиразніше простежуються в концертах лірико-драматичного та трагедійного спрямування (№№ 2; 3; 6; 8; 11; 12), в яких релігійні настрої А. Веделя асоціюються з виплеском емоційної енергії, накопиченої у конфліктній взаємодії духовного світу митця з жорсткими реаліями оточуючого життя. Притаманна цим творам експресія засвідчує, що творчість була для композитора не стільки засобом естетичної самореалізації, скільки дієвим чинником примирення з негативними аспектами зовнішнього середовища. Виходячи з цього, можна стверджувати, що А. Ведель вбачав у релігії, а через неї і в мистецтві, душевний прихисток від гострих суперечностей епохи, нівелюючи, у такий спосіб, дисгармонію між власною особистістю та об'єктивними зовнішніми факторами⁴ [6].

Окреслені спостереження засвідчують пряму залежність ступеня музично-лексичної індивідуалізації в творчості А. Веделя від ступеня емоційного переживання закладеної в біблійно-псалмовій сюжетикі, інформації, виявляючи глибинний взаємозв'язок між духовним світом автора та специфікою відображення його засобами музичного мистецтва.

Вказана обставина дозволяє провести аналогію між творчістю А. Веделя та традицією українського кобзарства, в якій засоби емоційної драматизації (характерні емфатичні звороти, інтонаційно-ритмічні формули, мелізми) застосовувалися для підсилення емоційного впливу озвучуваної вербальної інформації, індивідуально актуалізованої виконавцем і слухачами в процесі меланхолійно-сентиментального переживання. Фактично, майже те саме ми простежуємо і в творчості А. Веделя, який прагне через застосування характерних емфатично-виразних інтоном, контрастних ладо-гармонічних, фактурних і тембрально-регістрових зіставлень

⁴ Вказані міркування переконують в тому, що композитор в своїй творчості орієнтувався на засади традиційного для України сприйняття релігійного мистецтва не стільки як складової сакрального дійства, скільки особливої форми індивідуальної персоналізованої рефлексії, в якій біблійні образи фактично здійснюють роль каталізатора індивідуальної мистецької рефлексії.

відтворити індивідуальний емоційний колорит, адекватного його особистому світовідчуттю.

З огляду на це дуже симптоматично, що твори А. Веделя, сповнені панегіричного забарвлення, (наприклад концерти № 9 і № 10 з автографу), характеризуються помітно нижчим ступенем емоційної індивідуалізації порівняно з концертами лірико-драматичного (мінорного) спрямування (концерти №№ 2, 3, 6, 11, 12). На рівні музичної лексики це виражається в помітному зростанні питомої ваги типологічно узагальнених панегіричних формул (висхідні та низхідні «золоті ходи», різноманітні фігурації, секвенції тощо) і, водночас, у відповідному збідненні оригінальної мелодичної сфери, за рахунок зменшення кількості індивідуалізованих інтонаційних елементів. З цього випливає, що творчість Веделя найбільш змістовна і оригінальна саме там, де композитор орієнтується на притаманні йому психологічні параметри інтровертно-меланхолійного сприйняття. Натомість зміщення композиційної лексики композитора в площину загально-типологічних інтонаційно-семантичних формул призводить до помітної стильової стандартизації музичного вислову, ознаки чого, здебільшого, простежуються в творчості митця в процесі відображенні позаособистісних узагальнених образних категорій (*сакральна велич, слава, могутність*). Вказана обставина, яка характеризує співвідношення оригінальних і типологічних стильових елементів в залежності від їх застосування в певному художньому задумі, визначає також і параметри взаємодії музичного та поетично-вербального рівнів образної драматургії, виявляючи при цьому наступну закономірність: те, що, на думку композитора, є найважливішим — виводиться на перший план, натомість другорядне «відходить у тінь».

Як приклад, розглянемо фрагмент I частини концерту № 3 («Доколе, Господи забудеши мя»), в якому звертає на себе увагу немотивована первісним сюжетно-текстовим /псалмовим/ алгоритмом акцентуація фрази «Болезни в сердце моем день и ночь».

Цей рядок повторюється Веделем двічі, причому його музичне вирішення відтворюється в контрастному ладо-тональному співвідношенні (паралельні Ля-бемоль мажор та фа-мінор) /Див.: такти 29–33/ [4, с. 70–71].

Наявність прискіпливої уваги митця до вказаного текстового сегменту навряд чи можна вважати випадковою. На наш погляд, вона засвідчує, що композитор, на момент створення даного

концерту, відчував якийсь певний психофізичний дискомфорт (нездужання, душевні вболівання тощо), ознаки якого опосередковано, можливо навіть неусвідомлювано для самого автора, відобразилися в площині музично-образних асоціацій.

Наведені спостереження переконають в тому, що псалми були для Веделя інструментом відображення його ставлення до оточуючого світу як на рівні концептуального осягнення вічних проблем буття, так і на рівні індивідуального сприйняття конкретних життєвих обставин, застосовуючись при цьому як алегоризовані, імпровізовані сюжети, за допомогою яких автор відображав перебіг реальних подій і їх оцінку з позиції власного життєвого досвіду.

Саме цим, на наш погляд, зумовлена неодноразово констатована дослідниками [7; 13; 17] різноманітність композиційних засобів, застосовуваних композитором при komponуванні, текстового матеріалу. Так, зокрема, в тих випадках, де митець прагне досягти наскрізного сюжетного розгортання, пройнятого єдиною образною ідеєю, він використовує повний текст псалму. Коли ж навпаки, — він намагається відобразити поєднання контрастних емоційних станів — формує текстовий ряд створюваного концерту на основі калейдоскопічного («мозаїчного») поєднання розрізаних строфічно-псалмових фрагментів⁵ [6; 17]. Поряд із цим, одним з характерних прийомів ведельського художнього мислення, особливо центрального і пізнього періодів творчості є структурне «перемонтування» автентичної структури псалмового тексту, до якого композитор нерідко вдається навіть у тих випадках, де він має справу з певним строфічно цілісним фрагментом, меланхолію⁶.

Вказані аргументи дають підстави стверджувати наявність в багатьох творах митця складної двохрівневої драматургічної архітектоники, де перший рівень (первинний образно-алегоричний пласт канонічного біблійно-текстового джерела) постає лише

⁵ За таким принципом вибудована літературна основа більшості концертів Веделя. Серед них назвемо лише декотрі з найбільш відомих, зокрема, концерти: № 4 «Пою Богу моему дондеже есмь» (до-мінор, Пс. 145 (2), 141 (2), 26 (10), 37 (12), 6 (10), 39 (2, 3, 4), 71 (19)); № 5 «Блажен разумевай на нища и убога» (соль-мінор, Пс. 40 (2, 3), 111 (5, 6, 7-9), 83 (12, 13)).

⁶ Показовим, у зв'язку з цим, є внутрішньострофічне перемонтування віршів, псалму № 26, обраного Веделем за основу концерту з автографу № 8 «Услыши, Господи, глас мой» в якому шість віршів псалму, використані композитором в якості текстової основи твору (Пс. 26, вірші 4-9), ніби навмисно переплутані і подаються в новому структурно-логічному «алгоритмі» (7, 8, 5, 6, 4, 9), відповідному вже не першоджерельному псалмовому образу, а підпорядкованому вимогам авторського художнього задуму.

композиційним фундаментом для другого семантичного рівня. Саме він якраз і акумулює в собі питомо веделівське індивідуально-світоглядне начало, постаючи, так би мовити, своєрідною «шифрограмою» авторських роздумів і переживань, екстрапольованих в сферу мистецького самовираження.

Яскравим прикладом цього є добре відомі концерти А. Веделя «Доколе, Господи, забудеши мя» (№ 3 з автографу) та «На реках Вавилонских» (до-мінор /№ 2/). За їх псалмовою сюжетністю виразно вчувається актуальний суспільно-історичний підтекст, апріорі спроеційований в творчій уяві композитора на виникнення в слухачів чітких асоціативних паралелей, вповні зрозумілих лише в українському культурному середовищі і пов'язаних з болючими для кожного українця драматичними епізодами національної історії: скасуванням Гетьманства, зруйнуванням Запорозької Січі, запровадженням на Україні кріпацтва тощо. При цьому, характерно, що означений асоціативний «алгоритм» спрацьовував лише в свідомості патріотично налаштованого реципієнта, в будь-кого іншого ніяких позабіблійних асоціацій не викликаючи.

Подібна семантична селекційність, «спрограмована» на емоційно-когнітивну специфіку рецепції конкретного, в даному разі вітчизняного, «адресата» засвідчує неабияку майстерність і винахідливість митця, якому вдавалося зробити приховане доступним не для всіх, а лише для тих, хто був емоційно і інтелектуально настроєний на «хвилю» авторського світосприйняття.

В цьому контексті, творчість А. Веделя слід сприймати як складний і багатовимірний феномен, повноцінне осягнення якого потребує від слухача органічного вживлення в суспільно-історичний контекст епохи, в якій жив і творив митець, проникнення в глибинну суть творчих задумів композитора.

Дана обставина ставить перед дослідниками чимало труднощів, змушуючи повсякчас зважати на ту обставину, що за всім явним і, на перший погляд, цілком очевидним, в творах Веделя приховується потаємне. Нерідко саме воно і є «ключем» для правильного розуміння сюжетно-образної драматургії конкретного веделівського художнього задуму⁷ [17].

⁷ Виходячи з наведених міркувань, особливий інтерес для дослідника становить концерт № 3 «Доколе, Господи, забудеши мя» (№ 3 з Автографу), який характеризується особливою смислоємкістю та наявністю прихованих полісемантичних авторських концептів, які виразно простежуються в процесі детальнього аналізу музичної драматургії.

У зв'язку з цим, необхідно враховувати історично обумовлену відмінність між сприйняттям веделівської творчості з позиції нашого часу і з позиції сучасників композитора. Адже багато з того, що нині для нас втрачено, в тому числі й на рівні усвідомлення прихованих асоціативно-семантичних паралелей між конкретною подією, натяк на яку міг міститися в тому або іншому концерті Веделя, та її художньо-алегоричним відображенням було наприкінці XVIII ст. зрозумілим і доступним кожному, а отже й не потребувало якихось певних уточнень з боку авторської концепції⁸ [там само].

Це змушує дослідників враховувати, що за всім явним і, на перший погляд, очевидним, в творах А. Веделя досить часто приховується «потаємне», яке нерідко і є семантичним «ключем» для розуміння сюжетно-образної драматургії конкретного художнього задуму митця. У цьому контексті, творчість А. Веделя слід сприймати як складний і багатовимірний феномен, повноцінне осягнення якого потребує від слухача органічного вживлення в суспільно-історичний контекст епохи, в якій жив і творив митець, проникнення в глибинну суть творчих ідей композитора.

§ 2. Алгоритм застосування сакральньо-текстових джерел у творчості М. Скорика

Щойно констатована теза дає змогу нам логічно перекинути асоціативний місток до творчості — іншого видатного корифея української музики М. Скорика (1938–2020) мистецька спадщина якого уособлює цілу епоху національної музичної культури другої половини XX — початку XXI ст. Незважаючи на двовікову хронологічну дистанцію, яка розділяє у часі творчі постаті двох митців, при уважному порівняльному аналізі можна цілком помітити одну спільну рису — намагання відобразити крізь призму сакральньо-образної сюжетики реальні аспекти людського життя. Глибина музичних образів та їх релігійно-психологічна наповненість переконують в тому, що сакральньо-музичну творчість М. Скорика слід вважати

⁸ Як приклад, можна навести добре відомі концерти «Доколе, Господи, забудеши мя» (№ 3 з автографу) та «На реках Вавилонских» (до-мінор /№ 2/), за псалмовою сюжетністю яких виразно чувається актуальний суспільно-історичний підтекст, спрямований на формування в слухачів інформативно-розгорнутого асоціативно-образного алгоритму, який спрацьовував лише в свідомості патріотично налаштованого реципієнта, — в будь-кого іншого ніяких позабіблійних асоціацій не викликаючи.

важливою та невід’ємною складовою його мистецького феномену⁹ [8; 16; 18].

Красномовним аргументом на користь даного твердження постає духовний триптих М. Скорика «Три псалми» [15], створений за авторизованими перекладами Т. Г. Шевченка Псалмів Давидових. Цей, відносно незначний за обсягом, твір відзначається напрочуд глибоким філософським змістом, спонукаючи виконавців і слухачів до зосереджених психологічних роздумів і переживань, пов’язаних із осягненням одвічних сенсів буття.

Як відомо, у процесі реалізації цього художнього задуму композитором було використано 3 псалми, розташовані у наступній послідовності: 1. Псалом 12 — «Чи ти мене, Боже милий, навік забуваєш» (для чоловічого хору) 2. Псалом 53 — «Боже, спаси, суди мене Ти по Своїй волі» (для мішаного хору); 3. Псалом 38 — «Не карай мене, о Господи» (для жіночого хору).

Вибудовуючи такий алгоритм тембрально-регістрового застосування хорових складів, композитор, ймовірно, намагався створити ефект молитви яка йде з глибин до небес. Слід також зазначити, що в рукописі композитора в першій та останній строфі звернення «Боже» відокремлено паузами від подальшого «Спаси мене». Тричі повторена фраза через паузи створює враження хвилювання, схлипування, яке ніби імітує схвильоване дихання людини під час молитви. І це аж ніяк не випадково, враховуючи, що композитор свідомо обирав псалмові фрагменти, висловлені з перших уст [18, с. 9]. Де-факто, вони проголошені від імені Царя Давида-Псалмоспівця, та (зважаючи на те, що йдеться аж ніяк не про біблійний ветхозавітний оригінал, а про авторизований поетичний переклад), не в меншій мірі, від імені його геніального автора, тобто — Т. Г. Шевченка, а також, що найважливіше, — від імені самого композитора. Внаслідок цього усі три частини циклу презентовані синкретичним «сплавом» трьох персоніфікованих творчих індивідуальностей — Царя Давида, Т. Шевченка і, власне, самого Мирослава Скорика, (до речі, як відомо, нащадка старовинного священицького роду) [9].

Найпоказовішим у цьому контексті є центральний, і можливо найдраматичніший роділ триптиху — «Псалом 53» («Боже спаси мене»).

⁹ Підтвердженням цьому є хорова сакральна-музична спадщина М. Скорика: декілька творів на канонічні тексти: «Духовний концерт» (1998 р., нова ред. 2003 р.), духовний триптих «Три псалми» (2003 р.), «Літургія святого Іоанна Златоустого» (2005 р.) обробка колядки «Не плач, Рахиле» (1994 р. Нерозривний зв’язок із сакральною сферою простежується й у багатьох інших визначних творах митця, зокрема опері «Мойсей» (2001), «Молитві» для камерного оркестру.

В його сюжетно-псалмовій основі міститься ідея возвеличення Божої мудрості, ласки, а також духовні настанови, які застерігають людину від того, аби вона не завдавала шкоди ближньому, а покалася і цілком віддалася на волю Богу.

Композиційно-драматургічна ідея твору побудована за принципом тричастинності, яка створюється завдяки повторенню першої строфи. Тобто, якщо узагальнити маємо таку будову $A + B + A1$. Зазначаємо, що в умовних розділах A і $A1$ людина особисто звертається до Бога, через слова «Боже спаси мене», в умовному ж розділі в розповідається про душевний стан людини, що бентежить її, як її долають тривоги та вороги, але вона покладається на Бога і отримує спокій душевний спокій. Характерно, що М. Скорик, як в окремих випадках і А. Ведель (див. концерт № 3 «Доколе, Господи»), повністю використовує тест псалма, однак повторюючи при цьому першу строфу, що разом з початком створює своєрідне обрамлення. Слід зазначити, що майже повністю однаковий музичний матеріал в останній строфі сприймається ретроспективно і має зовсім інше смислове наповнення аніж на початку.

В першоджерелі Т. Шевченка псалом розпочинається одноразовим зверненням до Бога («Боже, спаси, суди мене»). Скорик же, аби наголосити на наполегливості молитовного звернення, навіть нетерплячості повторює це звернення тричі: «Боже спаси мене, Боже, спаси мене, Боже суди мене Ти по своїй волі».

Композиційно-драматургічна ідея твору побудована по принципу тричастинності, яка створюється завдяки повторенню першої строфи. Тобто, якщо узагальнити маємо таку будову $A + B + A1$. Зазначаємо, що в умовних розділах A і $A1$ людина особисто звертається до Бога, через слова «Боже спаси мене», в умовному ж розділі в розповідається про душевний стан людини, що бентежить її, як її долають тривоги та вороги, але вона покладається на Бога і отримує спокій душевний.

Для втілення власного музичного задуму М. Скорик обирає первинну структуру поетичної концепції Т. Шевченка, втім, трансформує її вже в дещо іншому вербально-строфічному алгоритмі. Прагнучи драматургічно динамізувати музичний розвиток, композитор свідомо об'єднує окремі віршовані строфи (4 із 5; 6 із 7), мимоволі, порушуючи цим структурні параметри віршованого першоджерела.

Тенденція до емоційної психологізації біблійно-псалмового тексту обумовлює алгоритм застосування М. Скориком ладо-гармонічних засобів. У зв'язку з цим, характерно, що, за винятком першої та останньої

строфи, у другій частині циклу «Три псалми» («Псалом 53» («Боже спаси мене») спостерігається тональне оновлення, актуалізоване через відхилення та співставлення в межах досить лаконічних музично-лексичних структур. Це, ймовірно, зумовлено бажанням композитора підкреслити парадоксальну складність і суперечливість людського життя з усіма його прикрощами, сумнівами і надіями.

Аналізуючи функціонально-гармонічну специфіку твору маємо підстави констатувати, що композитор застосовує в ньому оригінальний синтез акордики відповідної стильовим засадам пізнього романтизму та гостро дисонантних гармонічних комплексів, притаманних модерністичному композиторському мисленню другої половини XIX ст. При цьому в композиційній лексиці митця рельєфно окреслено тенденцію до дисонантно-альтерованого загострення акустичної напруги, що виникає у процесі нагнітання драматургічної енергії. Цьому неабияк сприяє те, що кожній вербально-поетичній строфі відповідає свій тональний план, водночас, відхилення в тональності далекої спорідненості створюють ефект чогось непостійного, хиткого й тривожного, що є так притаманним грішному земному світу, пронизаного несправедливістю та злом.

Композитор свідомо актуалізує акордово-дисонансні суперечності, які простежуються на двох рівнях: в простисталенні консонансності і дисонансності в структурі акордового чотириголосся та в напрямку руху акордових голосів. В процесі такої суперечливого протиставлення раз по раз виникають гостро дисонансні акордові структури, які не передбачають розв'язання і лише підкреслюють бентежний образний колорит художнього задуму.

Умовно, це можна було б порівняти із стисканням пружини, яка потенційно акумулює в собі наступну енергію драматургічного розвитку. У зв'язку з цим, особливого значення набуває та обставина, що М. Скорик, як і А. Ведель формує музичну архітектоніку твору відповідно до вербально-строфічної структури псалмової сюжетки. Її семантичні площини актуалізуються в процесі послідовного музичного розвитку, який розгортається на декількох образно-семантичних рівнях: ладо-інтонаційному; фактурно-тембровому; ладо-гармонічному; динамічному; агогічному. Всі вони в сукупності створюють мінливий і багатоманітний образний колорит, який віддзеркалює специфіку псалмової концепції канонічного біблійного джерела (Пс. 53) та його образно-семантичного переосмислення під кутом зору творчого бачення автора тексту — Т. Г. Шевченка.

Визначну роль у підкресленні цієї полісемантики відіграє інтонаційно-мелодичний розвиток. У зв'язку з цим показово, що мелодія твору близька до інтонацій емоційної молитви-роздуму. Створенню такого характеру сприяє використання композитором емпатично-виразних інтервальних стрибків та речитацій, що звучать подекуди несамовито й пристрасно. З цією ж метою М. Скорик послідовно застосовує риторичну фігуру *anabasis* (мелодичне сходження вгору), яка, зокрема, характеризує музичний розвиток третьої псалмової строфи «Бо на душу мою встали сильні і чужії, не зрять Бога над собою, не знають, що діють». Він актуалізує її через канонічну імітацію, яка проходить в кожному голосі починаючи від баса в різний час. Відповідно, вербальний текст промовляється несинхронно, візуалізуючи картину хижої ворожої навали, яка намагається здолати і знищити людину. У цьому контексті характерним є ладо-тональне протиставлення трагічної тональності *b-moll*, на зміну якій через декілька тактів з'являється протилежна їй просвітлена *H-dur*, що своєю появою ніби засвідчує переконання, що з Богом людині нічого не страшно. Приблизно такі ж виразні образні асоціації простежуються й на рівні строфічного структурування: в 4-й строфі композитор використовує стрімкий висхідний рух фігура (*anabasis*), в 5-й строфі на словах «Помолюся Господеві» не випадковим є використання фігури *exclamatio*, великий стрибок на малу сексту звучить як заклик до Бога у розпачі самотності. Якщо розглянути інтонаційне ядро першої та останньої строфи, то можна помітити, що композитор повторює мотив мелодії тричі по-різному її гармонізуючи. Зазначимо, що мелодичний мотив має ознаки риторичних фігур *circulatio*, яка символізує страждання, і *amplificatio*, що посилює значення слів «Боже спаси мене».

Присмерково-бентежний колорит твору органічно доповнюється характерними особливостями фактурного розвитку. У цьому контексті, показово, що композитор об'єднує декілька типів фактури. Так, наприклад, 1-ша, 2-га, 4-та строфи та реприза мають гармонічну фактуру, третя строфа представлена канонічною імітацією, що переростає гомофонно-гармонічну фактуру. 5-та строфа написана також в гомофонно-гармонічному викладі з елементами підголосковості. Вся фактура даного хору вибудовується через відчуття і прослуховування басу та нижніх регістрів твору.

Аналогічні протиставлення простежуються і на рівні інтонаційного мелодичного викладу, в якому виразно простежуються два типи

мелодики — декламаційна та кантиленна. Як засвідчує проведений аналіз, мелодична лінія твору «Боже, спаси мене» надзвичайно виразна та інтонаційно складна. Вона, ніби певна «діаграма» відображає найтонші відтінки молитовного стану, для підкреслення різних градацій якого композитор використовує напрочуд різноманітні засоби виразності. Зокрема, стан хвилювання відтворюється через постійну зміну метра, — натомість, почуття самотності, невпевненості та страху перед негараздами — відображається шляхом «блукань» у тональностями далеких ступенів спорідненості. У зв'язку із цим, цікавим прикладом є початкова аколада твору.

Як засвідчує партитура [15], у першій строфі звернення до Бога, повторене тричі та відокремлено цезурами звучить аж занадто наполегливо. У слухача не виникає сумнівів, що стражденний молільник потребує Божої допомоги. З огляду на це, неабиякий інтерес викликає цікавий і досить незвичний тональний план цієї строфи. Перше звернення — *c-moll*, друге — через тонічний секундакорд потрапляємо в сферу домінанти. Третє «Боже спаси» звучить в *es-moll*, що порівняно з початковим *c-moll* сприймається дуже трагічно. І, нарешті, на словах «Боже, суди мене Ти» автор приводить нас в *h-moll*. Тобто, за 5 тактів шляхом низки тональних відхилень бемольний *c-moll* змінюється на дізний *h-moll*. Сопрано і бас рухаються в сторону розширення, що створює відчуття простору та об'єму.

Аналогічний алгоритм у підході до формування музично-текстової драматургії простежується й надалі. Втім, поряд із інтонаційно-мелодичними та ладо-тональними факторами значної ваги надувають також метроритмічні особливості.

В другій строфі змінюється метр за рахунок зміни характеру мелодії на декламацію. В редакції Миколи Гобдича зазначається *ritu mosso* та *quasi recitativo*. З кожним разом ці слова звучать все наполегливіше за рахунок виходу в високу теситуру. На словах «Господи внуши їм уст мої глаголи» композитор відводить нас у бемольну сферу, в тональність *b-moll*. Ця зміна тональності звучить як приреченість та безсилість людини проти ворогів.

В третій строфі, як зазначалось вище, за допомогою канонічної імітації, що проходить з нижніх голосів до верхніх, руху дрібними тривалостями та темпового зрушення, перед слухачем немов оживають ті «сильні і чужії» вороги, що не дають спокою людині. Висхідний рух по звукам мелодичного мінору має ознаки фігури *circulatio*, завдяки цьому прийому виникає образ страждаючої душі, що прагне до Бога.

Характерно, що четверта строфа «А Бог мені помагає» починається в світлому G-dur, після панування мінорної сфери поява мажору, хоч і короткочасна, сприймається як просвітлення. Доволі звукообразально композитор на слові «злая» використовує складний дисонуючий акорд (кварт секстакорд ре мінору з секстою та розщепленною квінтою).

П'ята строфа починається с унісону всіх партій та великим стрибком на сексту у сопрано на словах «Помолюся Господеві», а у басів фігурою *anabasis*, що символізує заклик та шлях до Бога через осягнення своєї гріховності.

Остання строфа є неточною репризою першої строфи, де на відміну від початку, стверджується основна тональність твору c-moll. Таке заключення звучить як добровільне цілковите покладання людини на волю Богу. Ствердження думки, що через покаяння Бог спасає душу від ворогів та земних страждань.

Прагнучи посилити ступінь драматизму, М. Скорик не зупиняється навіть перед ризиком вийти за структурні межі поетичного-псалмового авторизованого джерела. Він, як вже зазначалося, наважується на внесення певних, хоча і виважених корекцій до автентичної шевченківської вербально-текстової концепції. Зокрема, композитор або розширює строфу, доповнюючи повторенням слів, або ж, навпаки, — скорочує, не використовуючи окремих слів, які є в шевченківському оригіналі. У результаті у М. Скорика поетичний текст виглядає так:

«Боже, спаси мене, Боже, спаси мене,
Боже, суди мене Ти по своїй волі.
Молюсь: Господи, внуши їм, Господи, внуши їм,
Господи, внуши їм уст моїх глаголи.
Бо на душу мою встали, бо на душу мою встали сильнії чужії,
Не зрять Бога над собою, не знають, що діють.
А Бог мені помагає, мене заступає,
І їм правдою (Своєю) вертає їх злая.
Помолюся Господеві серцем одиноким
І на злих моїх погляну не злим моїм оком».

В своїй інтерпретації віршованого першоджерела Скорик додає репризу-постлюдію, яка створює своєрідну віртуальну арку, що обрамляє драматургічну архітектоніку триптиху. І, хоча при цьому композитор застосовує абсолютно ідентичний музичний матеріал («Боже спаси мене»), він сприймається вже ретроспективно, маючи принципово інше смислове навантаження, аніж в експозиційній побудові.

Загалом вербально-музична структура твору вибудована за наступним алгоритмом:

1-ша строфа — 5 тактів:

«Боже, спаси мене, Боже, спаси мене,

Боже, суди мене Ти по своїй волі» — розширюється за рахунок повторення тексту, який підсилюється тональними відхиленнями.

2-га строфа — 6 тактів:

«Молюсь: Господи, внуши їм, Господи, внуши їм,

Господи, внуши їм уст моїх глаголи».

3-тя строфа — 6 тактів:

«Бо на душу мою встали, бо на душу мою встали сильнії чужії,

Не зрять бога над собою, не знають, що діють» — за рахунок імітаційності, що проводиться в кожній партії, відбувається повторення тексту.

4-та музична строфа, яка об'єднує дві текстові строфи (4 і 5 строфи) розгортає музичну думку в 5-ти тактах.

5-та строфа, в якій об'єднуються 6 і 7 строфи — побудована на 6,5 тактів. Реприза — повторення першої строфи і має також 5 тактів.

Як видно із вказаної структури, композиційно-драматургічна концепція твору сформована за принципом тричастинності ($A+B+A_1$), що динамізується за рахунок варіантного повторення першої строфи. При цьому в структурних елементах A і A_1 людина особисто звертається до Бога, через слова «Боже спаси мене», а натомість в елементі B йдеться про душевний стан людини, оповідається про те, що її бентежить, як її долають тривоги та вороги, та все ж всупереч цьому — вона покладається на Бога і отримує жаданий душевний спокій і просвітлення. У зв'язку з цим Характерним є те, що композитором використано 3 псалми саме у такій послідовності:

1. Псалом 12 — «Чи ти мене, Боже милий, навек забуваєш», у віршованому переклад Т. Шевченка, для чоловічого хору

2. Псалом 53 — «Боже, спаси, суди мене Ти по Своїй волі», у віршованому переклад Т. Шевченка, для мішаного хору

3. Псалом 38 — «Не карай мене, о Господи», вільна авторська компіляція канонічного тексту, для жіночого хору.

На нашу думку, формуючи такий драматургічний алгоритм, композитор хоче створити ефект молитви яка йде з глибин до небес, що, до речі, підтверджується і теситурно-регістровими умовами кожного з творів циклу, де перший (в чоловічому виконанні) має діапазон $E-a^1$, другий (мішаний) — $Ges-g^2$, третій (жіночий) — $g-a^2$. З огляду на вказане спостереження, показово, що використані М. Скориком тексти

(Пс. 13 (12); 54 (53); 38 (37) відносяться до групи, так званих, благальних (ламентальних) псалмів, які відзначаються високим ступенем екзистенційної рефлексії та особливою емоційною екзальтацією. Вони напрочуд глибоко відтворюють емоційне сум'яття людини, котра несподівано опиняється на межі відчаю та надії.

Сповнений щирого покаяння, пригнічений стражданнями, самотністю, хворобою, Псалмопівець спрагло висловлює у молитві свій біль Господеві, покладаючи надію лише на Нього. Відповідно до цих настроїв, музика М. Скорика також пройнята глибинною експресією і драматизмом. Ці риси яскраво підкреслені завдяки використанню композитором великих інтервальних стрибків та палких речитацій, що інколи звучать несамовито та пристрасно. Зокрема, семантично переосмислюючи риторичну фігуру *anabasis*, М. Скорик напрочуд рельєфно відтворює у музиці текст третьої строфи «Бо на душу мою встали сильні і чужії, не зрятъ Бога над собою, не знають, що діють». Не менш активно композитор застосовує ознаки музично-риторичних фігур, зокрема, *circulatio*, яка символізує страждання, і *amplificatio*, що уособлюючи неодноразове настійливе повторення одного й того ж структурно-семантичного елемента, посилює значення фрази «Боже, спаси мене». І це цілком логічно, адже в цьому молитовному зверненні максимально емко втілена християнська філософія земного життя, що знаменує його початок і закінчення, або ж інакше кажучи, — його альфу і омегу.

Висновки

Узагальнюючи викладені спостереження, окреслимо найважливіші позиції, котрі характеризують універсальний алгоритм використання сакральньо-тестових джерел в творчості композиторів:

- Сакральньо-музичні спадщини А. Веделя та М. Скорика, хоча й реперезентують різні епохи ґрунтуються на універсальних принципах застосування псалмових джерел, постаючи оригінальним і неповторними надбаннями української музичної культури, що поєднує у собі риси традиційності і новаторства, елементи фольклорних та старовинних церковних інтонацій та сучасної професійно-музичної ладо-гармонічної лексики;

- у сакральній творчості як А. Веделя, так і М. Скорика вербально-псалмова сюжетика постає джерелом для різноманітних комбінаторних трансформацій, що відображають думки і настрої композитора;

- як і в сакральній творчості А. Веделя, так в художніх задумах М. Скорика, простежуюється тенденція до емоційної психологізації окремих вербально-текстових елементів, що здійснюється за рахунок використання контрастних різноманітних ладо-тональних та фактурних зіставлень, використання характерних інтонаційно-ритмічних формул;

- сакральна-музична творчість А. Веделя та М. Скорика кожна по своєму віддзеркалює актуальні для свого часу еволюційні ознаки музичної лексики, постає оригінальним і неповторним надбанням української музичної культури, поєднуючи в собі риси традиційності і новаторства, елементи церковно-музичної та фольклорної інтонаційної лексики.

- Музично-текстової архітектоніка аналізованих сакральномузичних творів. А. Веделя та М. Скорика ґрунтується на співвідношенні декількох рівнів жанрово-стильової організації, координованого наступними смисловими аспектами:

- суто релігійним, пов'язаний з першоджерельним змістом псалмового тексту, з його молитовною атмосферою

- індивідуально-особистісним — опосередковану персоніфіковану проєкцією душевного стану митця на сюжетіку псалмового тексту.

- суспільно-історичним, який висвітлює ставлення митця до актуальних подій свого часу.

- Композиційно-драматургічна концепція Псалму 53 «Боже спаси мене», втілюється через об'єднання музичних строф в умовну тричастинність, де перша та останні строфи виконують роль обрамлення загальної драматургічної архітектоніки усього циклу.

- Визначальну роль у духовному триптиху «Три псалми» М. Скорика відіграє застосування ладогармонічних та фактурних засобів, які сприяють поглибленню драматизації образної сфери.

- Псалом 53 «Боже спаси мене» сповнений глибокого філософського змісту. Він постає образно-семантичною квінтесенцією духовного триптиха М. Скорика, відображаючи роздуми митця над проблемою відносин людини-світу — Бога.

Безумовно, викладені міркування аж ніяк не охоплюють увесь спектр досліджуваної проблематики. Окреслені у статті аспекти потребують додаткового висвітлення у проєкції на різні жанрово-стильові сфери митецької спадщини аналізованих композиторів, що прогнозує вектор наступних авторських наукових публікацій.

Література

1. Анотований покажчик творів Артема Веделя (1767–1808) / упоряд. Т. В. Гусарчук ; ред. А. В. Кутасевича. Київ : Хор. б-ка камер. хору «Київ», 1997. 36 с.
2. Берегова О. Зміна світоглядних орієнтирів в останніх творах М. Скорика. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2000. Вип. 10 : Мирослав Скорик. С. 42–45.
3. Бондаренко А. І. Просторова локалізація акустичних подій в електронній музиці: досвід дослідження. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Т. 1, вип. 34. С. 26–30.
4. Ведель А. Божественна Літургія святого Іоанна Золотоустого та 12 духовних хорових концертів : [для хору а capella]. 1-е повне вид. збереж. авт. рукопис. спадщини. Київ ; Едмонтон ; Торонто : Укр. Муз. Т-во Альберти, 2000. 384 с.
5. Ведель А. Духовні твори : [для хору без супр.] / упоряд.: М. Гобдич, Т. Гусарчук ; Київ. нац. ун-т культури і мистецтв, Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. Київ : Геопринт, 2007. 452 с.
6. Гусарчук Т. Артемій Ведель: Постаць митця у контексті епох : монографія. Київ : Муз. Україна, 2019. 766 с.
7. Гусарчук Т., Літвінова С. Дванадцятий псалом у поетичній та музичній інтерпретаціях (Артемій Ведель, Тарас Шевченко, Мирослав Скорик). *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2019. № 3 (44). С. 7–23.
8. Загайкевич М. Мирослав Скорик: традиції і новаторство. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2000. Вип. 10 : Мирослав Скорик. С. 30–35.
9. Кияновська Л. Мирослав Скорик: людина і митець. Львів, 2008. 591 с.
10. Козаренко О. Творчість М. Скорика в контексті постмодернізму. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2000. Вип. 10 : Мирослав Скорик. С. 23–30.
11. Корній Л. Історія української музики. Київ ; Харків ; Нью-Йорк : Вид-во М.П. Коць, 1998. Ч. 2 : Друга половина XVIII ст. 387 с.
12. Корній Л., Сютя Б. Українська музична культура. Погляд крізь віки. Київ : Муз. Україна, 2014. 592 с.
13. Кук В. Рукописна партитура творів Артема Веделя. *Український Музичний архів*. 1995. Вип. 1. С. 34–52.

14. Кутасевич А. В. Стильова диференціація духовно-музичних спадщин Степана Дегтярьова та Артема Веделя: питання авторства творів суперечливої атрибуції : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 / Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2015. 18 с.

15. Скорик М. Хорові твори : [для чоловічого, жіночого та мішаного хору a capella] / ред. та упоряд. М. Гобдич. Київ : Камерний хор «Київ», 2005. 79 с.

16. Тилик І. В., Лисенко В. В. Духовна творчість М. Скорика: аспекти музично-драматургічної інтерпретації. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 4 (199). С. 78–85.

17. Тилик І. Творчість Артемія Веделя в контексті культурно-мистецького і духовного життя України другої половини XVIII ст. : дис. ... канд. мистецтвознавства : 26.00.01 / Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. Київ, 2013. 181 с.

18. Чекан Ю. Вступна стаття. *Мирослав Скорик. Хорові твори* / ред. та упоряд. М. Гобдич. Київ : Камерний хор «Київ», 2005. С. 6–9.

19. Юрченко М. С. Стилiстика хорових концертiв А. Рачинського та М. Березовського. *Академічне хорове мистецтво України (історія, теорія, практика, освіта)* : колект. монографія. Київ : Видавництво Ліра-К, 2017. С. 42–51.

3.3. КОМПАРАТИВНО-ТЕКСТОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЛІТУРГІЙ АРТЕМІЯ ВЕДЕЛЯ *C-DUR* ТА *ES-DUR* КРИЗЬ ПРИЗМУ ВИМОГ СУЧАСНОЇ ВИКОНАВСЬКОЇ ПРАКТИКИ

Владислав Лисенко

Вступ

Артемій Лук'янович Ведель (1767–1808) належить до когорти славетних українських композиторів другої половини XVIII ст., імена яких, поряд з Максимом Березовським та Дмитром Бортнянським, назавжди вписано до скарбниці світового музичного мистецтва. Водночас, незважаючи на те, що творча постать А. Веделя протягом тривалого часу була і є предметом дослідження цілого ряду науковців, зокрема, Т. Гусарчук [5], В. Кука [8], Є. Махновця [10], Л. Корній [6], А. Кутасевича [9], І. Тилика [11], до цього часу у біографії та творчому житті митця залишається чимало нез'ясованих прогалин, які ще потребують старанного висвітлення. Окрім суто музикознавчих аспектів, вагому роль у процесі дослідження відіграє з'ясування і практичне опрацювання композиційних та виконавських параметрів, які характеризують ще недостатньо вивчені грані творчого феномену композитора. Саме до таких сторінок творчої спадщини митця належить Літургія св. Іоанна Златоустого *C-dur*.

На відміну від добре відомої неповної Літургії з Автографу *Es-dur*, цей твір до сьогодні жодного разу не був виконаний в повному обсязі, а отже і не мав чітко визначеного концептуально-виконавського підґрунтя. З огляду на це, однією з актуальних проблем сучасного музикознавства слід вважати введення в мистецький обіг цього твору А. Веделя з відповідною мистецтвознавчою оцінкою і пов'язаною з нею практично-творчою актуалізацією в сучасному концертно-хоровому виконавстві.

Необхідність розв'язання вказаної проблеми переконливо засвідчує *актуальність* пропонованого науково-практичного дослідження, втілену як в суто теоретичному аспекті, так і в концепції розгорнутого мистецько-виконавського проекту відповідного нагальним потребам національної культури.

Метою дослідження є здійснення комплексного компаративно-текстологічного аналізу Літургій Артемія Веделя *C-dur* та *Es-dur* під кутом зору актуальних вимог сучасної вітчизняної виконавської практики.

Практична реалізація вказаної мети передбачає розв'язання цілої низки завдань, обумовлених когнітивною специфікою дослідження, а саме:

- з'ясування культурно-історичного та мотиваційно-біографічного підґрунтя, яке зумовило створення А. Веделем Літургій *C-dur* та *Es-dur*;
- визначення хронологічних параметрів створення кожної з Літургій: їх з'ясування дало б змогу виявити, який з вказаних задумів митця виник першим, а також дозволило б окреслити окремі аспекти стильової еволюції літургійної творчості композитора;
- здійснення компаративно-стильового аналізу відомих рукописних і друкованих нотографічних джерел Літургій *C-dur* та *Es-dur* А. Веделя;
- визначення оптимальних художньо-інтерпретаційних алгоритмів, які характеризують сутність сучасних виконавських підходів до концертного втілення мистецьких задумів А. Веделя.

Необхідність розв'язання вказаних завдань прогнозує *методологічні засади дослідження*, репрезентовані низкою універсальних наукових методів: індукції, дедукції, аналізу, синтезу структурного та компаративного аналізу; систематизації, культурологічної реконструкції.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що в ньому вперше здійснено спробу комплексний компаративно-текстологічний та стильовий аналіз літургій Артемія Веделя *C-dur* та *Es-dur* під кутом зору актуальних вимог сучасної вітчизняної виконавської практики.

Практичне значення одержаних результатів. Отримані в процесі дослідження наукові дані, положення, висновки сприятимуть збагаченню фактологічного ареалу сучасного веделезнавства і в перспективі можуть бути використані в підготовці різнопрофільних теоретико-музикознавчих досліджень і виконавських мистецьких проектів.

Аналітична база дослідження ґрунтується на історико-біографічних, мистецтвознавчих і теоретико-музикознавчих наукових працях, зокрема Гусарчук [5], В. Кука [8], А. Кутасевича [9] Є. Махновця [10], І. Тилика [11], безпосередньо пов'язаних з досліджуваною проблематикою.

Джерелознавча база дослідження ґрунтується на нотних та аналітично-довідкових виданнях, що ілюструють жанрово-стильові аспекти творчої спадщини Артемія Веделя.

§ 1. Історико-біографічний та музикознавчо-текстологічний аспекти дослідження Літургій А. Веделя *C-dur* та *Es dur*

На початку даної публікації хотілося б відразу зазначити, що вибір теми дослідження презентує комплекс питань, розташованих на перетині теорії та практики, музикознавства та виконавства. У цьому і полягає специфіка пропонованої роботи, як не суто теоретичної, а спрямованої на досягнення конкретного практичного результату, що значною мірою постає наслідком правильного застосування окреслених у роботі умовиводів. Основоположним фактором такого науково-практичного підходу постає остаточне вирішення проблеми авторства Літургії *C-dur*, яка, стверджують найновіші напрацювання провідних музикознавців, і насамперед Т. Гусарчук [5], безперечно належить перу Артемія Веделя. Априорі виходячи з цієї переконаності, є підстави проводити різноманітні стильові паралелі між Літургією *C-dur* та іншими творами композитора, насамперед богослужбового спрямування. Найвагомішими з цих аналогій є спільні риси та відмінності, що простежуються між літургіями *C-dur* та *Es-dur*.

Хронологічні параметри, які окреслюють стильову дистанцію між цими творами, постають дуже важливим фактором для розуміння еволюційної специфіки розвитку мистецького світобачення композитора, а це в свою чергу визначає підходи для оптимальної мистецької виконавської інтерпретації з боку диригентів-хормейстерів.

Саме в цьому контексті особливого значення набуває мотиваційне підґрунтя, яке обумовило створення цього задуму, адже існує велика різниця: чи цей твір композиторові було замовлено саме в тому вигляді, в якому його було створено (фактор зовнішнього впливу замовлення), чи його виникнення відображало внутрішню особисту потребу митця.

На жаль, з огляду на відсутність достеменною документально-фактологічної бази, відповісти на це питання поки ще дуже складно. Тож, залишається виходити із текстологічної специфіки самого музичного джерела, яке також не є автографічно автентичним. Окреслені проблеми не повинні випадати із поля зору дослідника, незалежно від того, чи він науковець, чи виконавець-інтерпретатор.

Саме такий підхід до вирішення проблеми постає фундаментальним підґрунтям до комплексної реалізації поставленої в науковому дослідженні мети. Її можна було б охарактеризувати не лише з позиції науково-аналітичних категорій, але й крізь призму

естетичних параметрів, визначених ступенем заглиблення суб'єкта творчого процесу в сутність художніх ідей композитора.

Це є тим більш важливим, якщо враховувати різноманітність естетичних запитів, на які орієнтувався А. Ведель у різні періоди творчого життя. Вона обумовлює складність індивідуально-стильової ідентифікації веделівського мистецького феномену. Це в свою чергу, зумовлює строкатий спектр науково-оціночних критеріїв, які сформувалися в підходах до музично-теоретичного аналізу творчої спадщини А. Веделя. Їхньою проекцією постає фахово-проблемна диференціація, яка відтворює множинність наукових поглядів щодо окремих аспектів веделезнавчої проблематики, і визначається (на рівні окремо взятого наукового напрацювання) превалюванням тієї або іншої вузькоаспектної акцентуації, відповідної профілюючому напрямку пошуків, здійснюваних конкретним науковцем.

Проведений у процесі дослідження аналіз різнопрофільних історико-мистецтвознавчих праць сучасних вітчизняних науковців, зокрема Гусарчук [5], В. Кука [8], А. Кутасевича [9], Є. Махновця [10], І. Тилика [11], М. Юрченка [12], дає підстави стверджувати, що творчість А. Веделя є багатограним і складним явищем, яке у своїй основі ґрунтується на глибинній спорідненості композиторського таланту митця з реальною стихією сучасного йому музичного, та загалом культурного, побуту.

За класифікацією, запропонованою Т. Гусарчук [5], творчість Веделя поділяється на декілька категорій, сутність яких визначається як жанрово-стильовими ознаками, так і ступенем автентичності окремих творів, зумовленого специфікою рукописно-першоджерельної бази та характером функціонування в певних сферах музичного побуту. Виходячи а означеного до класифікаційних груп належать: знайдені й не знайдені твори; друковані й рукописні; згадувані в літературі й незгадувані; оригінальні й неоригінальні [5].

Найбільш повно вищевказана класифікація була застосована в найґрунтовнішому за всі попередні роки досліджень каталогічному довіднику творчості митця «Анотованому покажчику творів Артема Веделя» [1]. Це видання, презентація якого на міжнародній конференції, присвяченій 230-річчю з дня народження композитора, стала видатною подією як в галузі веделезнавства, так і загалом в сфері української музичної культури, було створено на основі комплексного аналізу всього відомого на сьогоднішній день нотного-джерельного та фактологічно-документального масиву,

представленого різноманітними історіографічними та архівними даними.

До його створення, окрім Т. Гусарчук, як головного координатора, даного наукового проекту і автора його фундаментальних текстологічно-джерелознавчих робок, прилучилася також ціла плеяда провідних українських музикознавців, істориків, диригентів, котрі активно сприяли збиранню ното — та — бібліографічної інформації. Серед них: Н. Андрос, О. Бондаренко, М. Боровик, М. Гобдич, В. Денисюк, В. Кук, А. Кутасевич, М. Литвиненко, О. Малозьомова, В. Матвієнко, П. Мережин, О. Шевчук, М. Юрченко.

Виходячи з даних вищеназваного покажчика, творча спадщина А. Веделя складається з таких відомих на сьогодні творів, а саме: 32-х духовних хорових концертів, Всенічної (39 номерів), Літургії Св. Іоана Златоустого (17 номерів), Літургії Св. Іоана Златоустого (6 номерів) та 43-х окремих богослужбових творів.

Автографічну основу спадщини композитора складають твори, партитури яких збереглися до нашого часу в оригіналі. Вони відіграють роль унікального еталону, що уособлює систему індивідуальних образно-стильових та композиційно-технічних параметрів (інтонаційно-ритмічна та ладо-гармонічна лексика, особливості формотворення, фактурно-тембрового викладу тощо), котрі в сукупності детермінують питомі засади художнього мислення композитора.

З огляду на документально доведену автентичність, матеріали автографу створюють реальні передумови для порівняльного аналізу, та стилістичної ідентифікації суперечних неавтографічних творів. Завдяки збереженій в автографі первісній нумерації, пагінації, а також оригінальній веделівській графології, стає можливим простежити характерні риси, що визначають автентичний комплекс творчої індивідуальності митця, і, водночас, з'ясувати деякі проблеми співвідношення різночасових творчих етапів

У зв'язку з цим важливо враховувати, що мистецька індивідуальність Артемія Веделя формувалася в декілька етапів, і чи не найважливіших з них був період навчання композитора у Києво-Могилянській академії (1776–1787). Саме в цей період було закладено і згодом розвинуто ті неординарні грані творчого світосприйняття композитора, які, зрештою, й визначили характерні риси його мистецького феномену. З огляду на це, характерно, що, за спогадами сучасників, Ведель змалку виявляв надзвичайні музичні здібності, зокрема, чудовий слух, чистий та дзвінкий голос,

здатність до швидкого оволодіння різноманітними знаннями та навиками.

Імовірно, батько Артемія першим звернув увагу на його здібності, це й не дивно, адже Лук'ян Ведель був обдарованою яскравою особистістю, знаним майстром з виготовлення церковного інтер'єру й іконостасів. Тож, його життєвий досвід підказав, що син його буде не звичайною людиною. Так, зрештою, і визначилася майбутня доля композитора.

Прагнучи надати Артемію гарну та ґрунтовну освіту, Лук'ян Ведель вирішує віддати його до Києво-Могилянської академії, в якій майбутній композитор здобуде повний 12-тирічний курс навчання від найпершого класу інфими і граматики аж до найскладніших дисциплін того часу, філософії і богослов'я [5; 6].

З огляду на це, слід відзначити, що А. Ведель був чи не єдиним з тодішніх композиторів, хто отримав таку ґрунтовну гуманітарну освіту. Достатньо лише вказати такий факт, що окрім української і російської, він володів у різній мірі кількома іноземними мовами, зокрема, італійською, німецькою, французькою, польською. Окрім того, міг читати в оригіналі художні твори й філософські трактати старовинних античних авторів, канонічні біблійні тексти, адже досконало знав латину, давньо-грецьку і давньо-єврейську, — так звані «класичні мови», які на той час інтенсивно викладалися в академії [5]. У цьому контексті, не видається перебільшенням порівняння А. Веделя з Г. Сковородою, який, за спогадами сучасників, постійно читав Біблію в оригіналі: Старий Заповіт давньо-єврейською, а новий грецькою і церковно-слов'янською [6].

Безумовно, таке ґрунтовне знання давало А. Веделю змогу надзвичайно глибоко осягнути Біблійні образи, осмисливши їх відразу в декількох площинах — під кутом зору різних лінгво-семантичних та образних асоціацій. У цьому контексті дуже слушним видається спостереження Т. Гусарчук стосовно того, що музичні образи А. Веделя виникали безпосередньо під впливом його релігійних настроїв, пов'язаних із переживанням певної текстової інформації, зосередженої в біблійних текстах [5–7; 11]. Зважаючи на цю обставину, дослідниця наголошує на необхідності уважного ставлення до компонування текстових фрагментів, адже воно відображує хід творчої думки композитора, алгоритм його мистецької фантазії.

У зв'язку з цим, не можна оминати той факт, що, як стверджують сучасники, Ведель знав увесь Псалтир напам'ять (150 псалмів)

[5; 6; 8]. Це засвідчує не лише феноменальну пам'ять композитора, але і його неймовірну релігійність, заглибленість у потаємні сфери духовного життя. Характерно, що ця риса була притаманна багатьом попередникам і сучасникам А. Веделя. Саме таку здатність до релігійно-філософської зосередженості простежують у таких видатних церковних діячів, як П. Могила, Л. Баранович, І. Гізель, К. Транквіліон-Ставровецький [5; 11]. Цю ж рису дослідники констатували у Д. Ростовського, Г. Кониського, а також славетного українського філософа Г. Сковороди. Такий тип мислення, ґрунтований на засадах релігійно-філософського сприйняття, згодом був визначений як «псалмодумання» або ж «псалмобачення»: тобто, сприйняття реальних життєвих ситуацій крізь призму псалмових образів [11].

Саме на цьому ґрунтувалося образне мислення Веделя, адже, за спогадами біографів [5], кожен його крок був нерозривно пов'язаний з молитвою і інспірувався прагненням бути максимально відповідним Вищому Промислу. У зв'язку з цим, симптоматично, що друзі по академії виразно відчували в особистості А. Веделя його незвичайну одухотвореність і здатність до несподіваних творчих осяянь [5]. Це зайвий раз переконує в тому, що А. Ведель був не лише глибоко релігійною особистістю, успадкувавши цю властивість від батьків, але й трактував свою творчість як реальне і наочне втілення власних духовних переконань. Ця обставина значно ускладнює аналіз творчої спадщини композитора, змушуючи дослідника повсякчас зважати на те, що, будь-який творчий задум митця можна розглядати не лише як художній витвір, але й як своєрідний релігійно-філософський трактат [5; 11]. У контексті досліджуваної проблематики це прогнозує необхідність ретельного і глибокого підходу до літургійних творів композитора. Хоча, на перший погляд, вони є менш пов'язаними із біблійною образністю, бо, фактично, є призначеними до функціонального богослужбового вжитку, — це все ж не зменшує їх потенційної образної ємкості, яка давала можливість А. Веделю наповнити її індивідуальним емоційним колоритом.

Отже звернімося більш детально до аналізу історіографії питання.

Стосовно часу написання Літургії *C-dur* у дослідників не має одностайної думки. Одні з них вважають, що вона була написана після літургії *Es-dur*, а отже є хронологічно більш пізньою, інші навпаки переконані, що вона належить до раннього періоду творчості композитора. Підставою до цих суперечок є те, що про обставини виникнення цього задуму в літературі до цього часу не виявлено жодних

документальних свідчень. Це тим більш показово, що стосовно літургії *Es-dur* існує цілий ряд документально засвідчених фактів, які дають змогу визначити із значним ступенем ймовірності час її створення, а саме 1794 рік [8]. На це, зокрема, вказує те, що Літургію *Es-dur* було створено Веделем майже одночасно з написанням першого, а можливо, і другого концерту з автографа. Це опосередковано засвідчує той факт, що виконання Літургії *Es-dur* збіглося у часі з виконанням першого концерту «В молитвах неусипающую Богородицю», створеного, як відомо, на замовлення Києво-Печерської лаври до її храмового свята Успіння Пресвятої Богородиці [5; 8]. Цей факт підтверджує у своїх спогадах П. Турчанінов, називаючи навіть конкретний рік [8].

На жаль, таких точних свідчень щодо створення літургії *C-dur* не збереглося, існують лише припущення. Згідно з одним із них, цю Літургію було створено композитором на замовлення когось із його видатних сучасників, — можливо, Д. Трощинського — видатного можновладця катерининської доби, майбутнього міністра юстиції, який хоча і мешкав у Санкт-Петербурзі, — все ж не втратив духовного зв'язку з Україною. Цілком можливо, що саме він міг бути офіційним замовником Літургії, адже відомо, що він сплатив композитору за дві повні служби чималі, на той час, кошти (300 карбованців) [5]. Утім стверджувати це достеменно немає підстав, адже жодних документів щодо цього не виявлено.

Такі ж труднощі простежуються і у встановленні хронології створення літургії *C-dur*. І хоча деякі дослідники, зокрема такі як, Л. Корній [6], Кук [8], стверджують, що вона була написана після літургії *Es-dur*, — стильовий порівняльний аналіз, на думку Т. Гусарчук [5, с. 460], засвідчує, швидше, якраз протилежне. Так, зокрема, якщо порівняти фактурний та ладо-гармонічний розвиток обох творів, не можна не помітити, що окремі з частин літургії *Es-dur*, зокрема, такі як «Херувимська», «Милость мира» і «Тебе поем», є композиційно значно складнішими, ніж літургія *C-dur*. Це дає дослідниці підстави висунути припущення, що літургія *C-dur* була створена раніше за літургію *Es-dur*, і, можливо, навіть, ще в часи навчання Веделя в Академії [5].

Втім, безумовно можуть виникнути й заперечення: а чому власне слід виходити із стильових ознак, а не з обставин самої передісторії виникнення задуму. Адже, не виключено, що відносна спрощеність музично-лексичної концепції літургії *C-dur*, як і специфіка її фактурного вирішення, були апіорі обумовлені вимогами самого замовника. Якщо це так, то А. Ведель міг свідомо намагатися

використовувати спрощено-адаптований виклад, будучи змушеним керуватися не лише власною творчою фантазією, але і жорсткими параметрами замовлення. З огляду на це, показово, що, наприклад, Д. Бортнянський після повернення з Італії, де він, як відомо, навчався у Б. Галуппі у Венеції, створив, серед інших духовних композицій, триголосну «Обідню» [6]. Порівняно з іншими творами цього періоду вона видається занадто простою, хоча і характеризується видатними мистецькими якостями. Малоімовірно, що цей твір виник внаслідок бажання самого композитора, скоріш за все, йдеться про виконання замовлення. Не виключено, що приблизно таке ж ситуаційне підґрунтя було й в основі аналізованої літургії А. Веделя *C-dur*.

Виходячи з того, що будь-який митець застосовує певний набір лексичних прийомів і засобів, які зрештою і характеризують його творчу індивідуальність, можна стверджувати, що при написанні літургії *C-dur* композитор мав би, в будь-якому разі, застосовувати усі відомі йому на той час лексичні засоби. Адже, напевно, можна припустити, що, наприклад, художник, який блискуче володіє технікою оптичної перспективи, раптом відмовляється від застосування цього прийому і починає писати замість тривимірних об'ємних картин, плоскі і композиційно спрощені малюнки.

Приблизно такі ж аналогії можна провести і з іншими галузями мистецтв, зокрема архітектурою, скульптурою, театром тощо. Інакше кажучи, навіть тому випадку, якби Ведель свідомо спрощував свій стиль, йому навряд чи це вдалося зробити, адже підсвідомо він все рівно мав враховувати і переосмислювати ті грані свого таланту, які в цьому випадку мав би завуалювати.

Наведені міркування переконують в тому, що незалежно від того, чи була ця літургія створена на замовлення чи ні, її лексичний зміст мав би все рівно віддзеркалювати накопичений попередній мистецький досвід. Тобто, якщо уявити, що літургії *Es-dur* і *C-dur* Веделя створювались водночас, або ж навіть літургія *C-dur* була хронологічно пізнішою, то в літургії *C-dur* простежувалися б, хай навіть опосередковано, лексичні елементи, притаманні літургії *Es-dur*. Поряд із цим, слід зазначити, що в літургії *C-dur* не простежується така масштабність і образна різноплановість, як в літургії *Es-dur*. Все це переконує в тому, що, як і припускає Т. Гусарчук [5], літургію *C-dur* було створено А. Веделем хронологічно раніше, ніж літургію *Es-dur*. При цьому найважливішим аргументом на користь такої гіпотези постають стильові особливості цього твору.

Водночас, на можливість створення літургії *C-dur* у більш ранній період вказує той факт, що А. Ведель після закінчення академії за протекцією тодішнього ректора академії С. Миславського отримує посаду капелмейстера московського генерал-губернатора П. Єропкіна [5; 6].

Діяльність А. Веделя на цій посаді була пов'язана з різноманітними мистецькими заходами, участь у яких брали різноманітні можновладці і сановники, які в причті імператриці Катерини II час від часу відвідували маесток П. Єропкіна. Серед них, окрім таких видатних діячів як Г. Потьомкін, О. Безбородько, міг бути також і Д. Трошинський [там же]. Не виключено, що саме тоді А. Ведель і отримав від нього замовлення на створення двох літургій [5]. На жаль, стверджувати щось достеменно немає можливості, адже жодних документальних свідчень щодо ймовірності такої гіпотези доки-що не виявлено. Тож, залишається лише один шлях для з'ясування істини — на основі порівняльно-стильового аналізу визначати приблизний час створення літургії *C-dur*.

Іншим, не менш важливим, аспектом дослідження постає власне музикознавчо-структурний аналіз твору. Для його здійснення нам необхідно детально проаналізувати композиційно-лексичні властивості згаданої цієї літургії на рівні з'ясування ладо-гармонічних, інтонаційних, фактурних особливостей.

Поряд із цим, потрібно також з'ясувати формотворчий аспект — як на рівні власне музичного розвитку, так і на рівні співвідношення вербально-текстової та музично-текстової драматургії. Все це загалом і формує науково-теоретичне підґрунтя музично-текстологічного аналізу, передбаченого метою дослідження.

Перш ніж перейти до висвітлення конкретних етапів аналітичного дискурсу, спробуємо з'ясувати ареал проблематики, яка його характеризує. Насамперед, сюди входять графологічні аспекти, пов'язані з аналізом текстологічних джерел. Наступним, не менш важливим, аспектом постає з'ясування автентичності текстів, які є предметом аналізу. Це є особливо важливим з огляду на те, що у випадку із творчою спадщиною Веделя існує чимало заплутаних і суперечливих питань. Це обумовлено тим, що, як відомо, лише незначна частка творів митця дійшла до нас в авторському рукописному вигляді або, інакше кажучи, в автографах [5; 9]. Виходячи з наведених міркувань, потрібно постійно зважати на певну відносність окремих висновків різних музикознавців та істориків стосовно особливостей літургії

і, зокрема, притаманній їй жанрово-стильовій специфіці. У зв'язку з цим особливого значення набуває компаративно-стильовий аналіз твору у порівнянні з іншими літургійними творами митця (зокрема літургією *Es-dur*).

У цьому контексті необхідно враховувати ту обставину, що вказана літургія, на відміну від аналізованої нами літургії *C-dur*, є неповною і складається лише з декількох частин. У дослідників поки що немає одностайної думки, чим була зумовлена саме така її структура. Не виключено, що це було пов'язано з реальними обставинами виконання цього твору. Інакше кажучи, відсутні у літургії *Es-dur* частини не були написані Веделем цілком свідомо, бо вони й не мали бути створені — цього не передбачала концепція задуму.

Пояснення цьому може бути лише одне: А. Ведель створив тільки ті частини, які (на наше припущення) мав виконувати зі своїм хоровим складом на храмове свято Успіння пресвятої Богородиці у Києво-Печерській лаврі, куди й був, заздалегідь, запрошений Лаврським архімандритом. Решту ж розділів літургійної служби традиційно виконував лаврський хор на основі усталеного церковного обиходу. Вказана обставина створює неабиякі труднощі для аналізу, адже досконале компаративне дослідження передбачало б порівняння усіх частин циклу, натомість за відсутністю значної частини з них висновки можна робити лише на основі тих частин, які наявні в обох літургіях.

Виходячи з проведеного аналізу наукової літератури, пов'язаної з текстологічними аспектами творчої спадщини А. Веделя, можна зробити висновок, що літургія *C-dur* належить до творів митця, в яких виразно окреслюється музично-лексична відповідність традиційним пластам української церковно-музичної практики.

Зокрема, це простежується в констатованій Т. Гусарчук [5, с. 461] спорідненості веделівської літургії з окремими аспектами творчого стилю М. Дилецького. При цьому, як зазначає дослідниця, ця спорідненість втілюється насамперед у застосуванні Веделем притаманної літургійній творчості Дилецького «стабільній «сітці» номерів» [там само]. Відповідно до видання М. Гольтісона літургія *C-dur* складається із 17 номерів, хоча у виданні творів А. Веделя 2007-го року цикл складається із 15.

1. «Мирна ектенія, до мажор.
2. «Слава. Єдинородний Сине», до мажор. Мала ектенія, до мажор / ля мінор.

3. «Приїдіте, поклонімся», *соль мажор*.
4. «Святий Боже», *ре мінор*.
5. «Аллилуія», *до мажор*.
6. «Сугуба екстенія, *соль мінор*.
7. «Іже херувими», *ля мінор*.
8. «Екстенія просительна, *фа мажор*.
9. «Отця і Сина», *соль мінор*.
10. «Вірую», *ре мажор*.
11. «Милость мира», *соль мажор*. «Тебе поєм», *мі мінор*.
12. «Достойно єсть», *до мажор*.
13. «Отче наш», *до мінор*.
14. «Єдин Свят», *мі-бемоль мажор / до мінор*.
15. «Благословен Грядий», *до мажор*. «Тіло Христово».

Вказані розбіжності у виданнях об'єктивно обумовлені тією обставиною, що літургія *C-dur*, на жаль, не збереглася у оригінальному автографічному вигляді, ті ж редакції, які дійшли до нашого часу неминуче містять елементи втручання невідомих нам регентів та аранжувальників. Це, безумовно, значно ускладнює з'ясування автентичного задуму митця, змушуючи щораз враховувати ймовірність розбіжностей між відомим нам музичним текстом та оригіналом, який не зберігся.

З огляду на це не слід дивуватися тому факту, що, як слушно зазначає Т. Гусарчук, літургія *C-dur*, яка за спостереженням дослідниці, значно відрізняється від літургії *Es-dur*, «не раз викликала сумніви дослідників і виконавців стосовно її належності перу композитора» [5, с. 460]. У цьому контексті доречно згадати влучне зауваження одного із перших дослідників і популяризаторів творчості А. Веделя В. Петрушевського, який ще на початку ХХ століття відзначав, що твори митця, котрі поширювалися у різноманітних рукописних редакціях, виконуються хорами, особливо провінційними, у вкрай недосконалих і неякісних перекладеннях [там само, с. 367].

На цю ж особливість свого часу звертав увагу і О. Кошиць, який, працюючи регентом хору Київської духовної академії, у 1898 році вказував на нахабство і невігластво, яке «дає право деяким регентам робити тенденційні правки в творах самого Веделя» [7, с. 32–33].

Як не прикро, приблизно така ж ситуація простежується і у випадку з першими публікаціями творів митця, які, як констатують дослідники (Т. Гусарчук [5], А. Кутасевич [9]) відзначалися стихійною невпорядкованістю й відсутністю аналітично-редакторського

опрацювання. Враховуючи розглянуті негативні моменти первинного етапу популяризації веделівської творчості, не можна проминути увагою й очевидні позитивні аспекти цього періоду, пов'язані з активним входженням у церковну і мистецьку практику значної частки творчого доробку композитора, адже, як констатує Т. Гусарчук, у період з 1902 по 1917 рік було видруковано більшість відомих на сьогодні творів Веделя [5].

Повертаючись до літургії *C-dur*, слід зазначити, що вказані негативні тенденції виявлені в її текстовому джерелі опосередковано. Зокрема, не можна стверджувати, що там простежуються якісь певні невідповідності, навпаки більшість дослідників, у тому числі і Т. Гусарчук [5], відзначають, що її виклад характеризується хоча й достатньо простою, утім логічною і послідовною структурою. Це простежується як на рівні загальної драматургії циклу, так і в площині окремих елементів її мистецької архітекτονіки. Найвиразніше це простежується на рівні ладо-тональних співвідношень, які наводять на думку, що цей літургійний цикл був ретельно продуманий композитором. З огляду на це, не можна оминати увагою той факт, що, як зауважує Т. Гусарчук [5, с. 459], хоча до мажор обрамлює увесь цикл, у внутрішніх його розділах представлено цілу низку мінорних тональностей, при чому не лише першого, але й другого ступеня спорідненості. І хоча, як констатує дослідниця, «загалом їхній обсяг менший порівняно з автографічною Літургією, зате коло тональностей ширше, що пов'язане передусім із ширшим колом використаних тут текстів. Композитор дуже логічно вибудовує загальний план циклу, включаючи тональності не лише першого ступеня спорідненості:

$C (a) - G - C - d - C - g - a - F - g - D - G - e - C (G) - c - Es (C) - C$

Повне коло тональностей першого ступеня спорідненості композитор розширює за рахунок тональностей мажоро-мінору (*соль мінор* — в «Сугубій ектенії», «Отця і сина», *до мінор* — в «Отче наш», *мі-бемоль мажор* — в «Єдин Свят»). [там же, с. 459 — 460].

Водночас не менш цікаві закономірності можна виявити і на рівні інтонаційно-лексичного, ладо-гармонічного та фактурного розвитку. У площині кожної з цих категорій виразно вчувається гнучкий баланс між традиційними музичними стереотипами XVII — першої половини XVIII століття та актуальними елементами тогочасної західноєвропейської композиційної лексики.

У цьому контексті варто буде нагадати, що, за даними біографів та істориків-музикознавців, А. Ведель після закінчення академії певний час навчався у знаменитого італійського композитора Дж. Сарті (1729–1802). Останній, як відомо, тривалий час працював на посаді придворного композитора імператриці Катерини II, а згодом її фаворита — князя Г. Потьомкіна, а ще пізніше — визначного російського можновладця і музично-театрального мецената графа М. Шереметєва [5; 6].

Цілком можливо, що саме завдяки Дж. Сарті, у якого, до речі, тоді навчався ще один видатний композитор — капельмейстер графської кріпосної капели, українець за походженням С. Дегтярьов (1766–1813), А. Ведель суттєво удосконалив свої музичні знання і навички, створивши низку творів, які, можливо, і не є занадто розгорнутими і масштабними, втім характеризуються ясністю музичної думки, а також фактурною і ладо-гармонічною довершеністю. Аналогічні риси, хоча значно більш індивідуалізовані, простежуються в багатьох інших відомих творах композитора, які, не виключено, належать до цього ж періоду. До них можна віднести такі, як Різдвяний та Воскресенський канони, а також тріо «Покаянія отверзі мі двері» [там само].

Блискучим зразком більш пізнього, зрілого втіленням «квазі-італійського» Сартієвського стилю, частково окресленого у Літургії *C-dur*, постають знамениті двохорні концерти з Автографу — № 9 «Проповідника віри апостола Андрія восхвалим» та № 10 «Господь пасет мя», у яких ладо-гармонічна і поліфонічна майстерність митця сягнула найвищих рівнів творчої реалізації.

Безперечно, порівняння камерної і фактурно «прозорої» концепції літургії *C-dur* з напрочуд масштабними восьмиголосними творами зрілого концертного типу видається дещо перебільшеним. Утім, в літургії *C-dur*, як нам видається, вже можна опосередковано простежити окремі риси того зрілого стилю, які згодом розвинулися у творчості митця.

Поряд із цим, не можна проминути увагою констатовані Т. Гусарчук в літургії *C-dur* певні «недосконалості письма», які, утім, на думку науковця, навряд чи можуть бути адекватно класифіковані, адже, «за відсутності оригіналу незрозуміло, кому потрібно адресувати усі ці "претензії" — автору, редактору видання чи переписувачу, якщо твір видавався з рукописного списку» [5, с. 463]

Не менш важливим аспектом дослідження Літургії *C-dur* у контексті висвітлюваної проблематики постає з'ясування специфіки співвідношення канонічного церковного тексту та музичного ви-

кладу. У зв'язку з цим важливим фактором постає застосування компаративно-стильового та текстологічного аналізу літургій *Es-dur* і *C-dur*. Розглядаючи відмінності, які простежуються між обома літургіями, Т. В. Гусарчук переконливо доводить, що літургія *C-dur*, імовірно, більш ранній твір порівняно з літургією *Es-dur*. Вагомим аргументом на користь цієї гіпотези дослідниця вважає той факт, що драматургії обох циклів, окрім спільних рис, мають принципові розбіжності і те, що в літургії *C-dur* виявлено на рівні загальних образів, в літургії *Es-dur* максимально конкретизовано і поглиблено. При чому не лише за рахунок застосування ускладнених лексичних прийомів і засобів, але й у площині концептуальної масштабності задуму, його поглибленої психологізації. У цьому контексті, як зазначає дослідниця. «Безумовно, Літургія до мажор А. Веделя поступається *мі-бемоль-мажорній* Літургії композитора образною глибиною, яскравістю й диференційованістю, більш узагальнено втілюючи зміст канонічного тексту. За винятком тріо "Отця і Сина" тут майже відсутнє те високе лірико-драматичне напруження, що характеризує зрілий період творчості композитора і, зокрема, його "автографічну" Літургію» [5, с. 461].

§ 2 Літургія А. Веделя C-dur в контексті інтерпретаційних параметрів сучасної виконавської практики

Розглянувши історико-біографічний та музикознавчо-текстологічний аспекти дослідження літургій А. Веделя, звернімося до розгляду аспектів безпосередньо пов'язаних з проблемами практично-виконавського втілення Літургії А. Веделя C-dur.

Як свідчить виконавський досвід видатних майстрів минулого, зокрема таких славетних диригентів-хормейстерів, як О. Кошиць, К. Стеценко, П. Гончаров, Н. Городовенко, П. Муравський, М. Гобдич, виконання творів Артемія Веделя потребує особливої творчої наснаги, інтелектуальної та емоційної зосередженості. І це цілком природньо, адже сам масштаб творчої постаті композитора, його унікальна музична обдарованість, поєднана з ерудованістю та глибиною релігійного і філософського світосприйняття, дають підстави вбачати, за спостереженням І. Тилика [11], у багатьох творах митця не лише суто мистецьку, але й довершену філософську концепцію.

Саме тому далеко не кожен виконавець, навіть обдарований неабиякими музичними здібностями, здатний опанувати усі явні

і приховані сенси й семантичні концепти, які акумулює в собі творчість композитора. З огляду на це слід вважати, що зовнішня простота окремих творів композитора, в тому числі й аналізованої літургії *C-dur*, аж ніяк не свідчить про спрощення її духовного змісту [5]. Швидше навпаки. Певну, хоча й дещо опосередковану, аналогію можна провести з творчістю одного з найвидатніших сучасників А. Веделя — В. А. Моцарта (1756–1791), інтонаційні елементи якої епізодично вчуваються в окремих творах Веделя, зокрема у «Тебе поєм» з літургії *Es-dur*. Як і у Моцарта, у Веделя простежується глибока смисломкість довершеної простоти звучання, як ознаки довершеності Божественного Промислу, втіленого як в його радісних, так і в трагічних проявах.

Сама трагічна доля Веделя є найвагомим аргументом на користь цього твердження, виявляючись у кожному його творі, в його листах і роздумах. Все це зайвий раз засвідчує, що прагнучи відтворити в реальному звучанні будь-який із творів композитора, в тому числі і Літургію *C-dur*, диригент-хормейстер має бути не лише виконавцем, але й філософом та музичним режисером, вбачаючи, за влучним висловом Г. Сковороди, «невидиме крізь видиме». Інакше кажучи, як зазначає Т. Гусарчук, при аналізі творчості і додамо від себе (*і при її виконанні — Л. В.*) необхідно ретельно стежити за ходом думки композитора, відображеним у специфіці драматургічної взаємодії між текстовим джерелом та його музичним втіленням [5; 11].

У цьому контексті, особливого значення набуває спостереження М. Боровика стосовно прямої залежності конкретних інтонаційно-ритмічних структур в творах А. Веделя від того смислового образно-семантичного навантаження, яке їм відводиться на різних етапах музичного розвитку. На думку дослідника, визначальним стрижнем творчості композитора є його мелодичний дар, в якому органічно асимільовано, поширені в українському музичному побуті, типологічні ритмо-інтонаційні формули: фрагменти відомих українських народних пісень, міських пісень-романсів та солоспівів. Застосовуючи їх у своїх творах, А. Веделю не цитує народні мелодії, а лише використовує окремі характерні інтонації, які уособлюючи первісно-семантичні елементи фольклорного прообразу (архетипу), інтонаційно і образно переосмислюються відповідно тій функції, яку вони мали б, на думку митця, відіграти в системі сюжетно-образної архітекτονіки його певного художнього задуму. Саме вони, як вважає дослідник, постають смисловим ключем до розуміння інтонаційно-мелодичної природи

веделівської творчості та композиційних принципів, якими керується композитор в процесі організації музично-текстового простору. У зв'язку з цим, першочергового значення набуває наявність в творчості А. Веделя розгалуженої системи лейттем і лейтритмів, які постійно підживлювалися актуальним на часи життя композитора досвідом селянського, міського, й православно-церковного музичного побуту. Вказана обставина обумовлює ступінь асиміляції веделівської інтонаційної сфери у площині єдиного інтонаційно-стильового поля, в системі якого один і той же інтонаційно-ритмічний матеріал був здатний вільно «мігрувати» з одного жанру або інтонаційної сфери до іншого і навпаки. Універсальність веделівської інтонаційної сфери, її наповненість побутуючими народними інтонаціями надавали музичному вислову композитора особливої глибини і виразності. Це зумовлює особливу доступність веделівського стилю і його смисломісткість, завдяки яким «...цілком земна музика А. Веделя у минулому зачаровувала, хвилювала і навіть зворушувала слухачів і ще й тепер не втратила цієї своєї принадної сили» [2, с. 74].

У зв'язку з цим, не слід забувати, що у переважній більшості творів митця виразно превалює фактор внутрішньої експресії, який переконливо засвідчує, що творчий процес композитора, здебільшого, інспірується прагненням увійти інтерактивну мистецьку взаємодію з актуальними явищами реального і містичного світів [5; 11]. З огляду на це показово, що жанрово-стильовий розподіл в творчості Веделя, а також частота застосування композитором тих або інших інтонаційно-жанрових формул, обумовлені не стільки поширеністю певного, жанру або інтонаційно-образної сфери в середовищі, в якому формувався талант митця, скільки його особистою психологічною настроєністю на рецепцію і застосування ним саме тих душевно споріднених елементів музичного побуту, які здатні були увійти в емоційний резонанс з домінуючим спектром настроїв, притаманних його індивідуальній психофізичній конституції.

Констатовані риси більш виразно простежується в більш пізній творчості композитора, зокрема в літургії *Es-dur*, а також в концертах лірико-драматичного та трагедійного спрямуванням (№№ 2; 3; 6; 8; 11; 12), в яких релігійні настрої сповнюються інтровертно-меланхолійним колоритом, відповідним, на думку Т. Гусарчук, творчому світосприйняттю Веделя. Чи не тому, як слушно зазначає дослідниця, зіставлення української народної пісні, українських духовних кантів з мелодією Веделя виявляє надзвичайну подібність

у будові мелодій, збіг окремих їх елементів [5]. У зв'язку з цим, доречно буде навести спостереження О. Кошиця: Веделя треба вважати першим і найбільшим речником національної субстанції в українській церковній музиці. Коріння його мелодики простягається у всі шари і галузі нашої музичної стихії того часу, однаково як і в канти, якими повна була тодішня Академія, так і в народну пісню, козацьку думу, народне «голосіння», релігійно-моралістичну псалму лірницьку, спів Києво-Печерської Лаври та церковний ірмолой. З цих джерел походять релігійні настрої музики Веделя, живиться її тематика, формується її мова» [7, с. 193].

Натомість, в аналізованій Літургії *C-dur* ці риси не є настільки виразно окреслені. Можливо, це зумовлено свідомим бажанням композитора зосередитися на відображенні світлих граней буття, його оптимістичних та позитивних тенденцій. Цілком можливо, що така сфокусованість була спричинена якимись достеменно невідомими нам подіями, про які ми можемо лише здогадуватись. Утім, їх безперечно позитивний колорит виразно вплинув на творчу палітру мистецької фантазії композитора, висвітливши в ній аспекти юного та життєрадісного світовідчуття. Саме це ми і бачимо в прозорій та світлій фактурі викладу хорової партитури циклу, в якій навіть домінування мінору у багатьох розділах не порушує загальної оптимістичної акцентуації. Тож перед виконавцями — диригентом та хористами — постає непросте, але поряд із цим цікаве завдання: зберігши окреслений колорит, виявити у творчому задумі Веделя ті смислові підтексти та семантичні асоціації, які здатні будуть максимально глибоко відобразити закладений у музиці релігійно-філософський зміст. Однак не менш у цьому контексті постає вміння диригента-інтерпретатора виявити в музичному змісті ті суб'єктивні ознаки, які характеризують психологічну індивідуальність композитора, так глибоко окреслену Т. Гусарчук в її монографії [5]. У ній психологічному портрету композитора відводиться окремий великий розділ, де дослідниця поліаспектно аналізує творчий феномен митця в контексті його іманентних психологічних рис. У цьому значенні ґрунтовна праця дослідниці постає своєрідним путівником по душевним «лабіринтам» композитора, даючи змогу будь-кому, хто звертається до творчості митця, якомога глибше осягнути його парадоксальний та багатогранний емоційно-інтелектуальний портрет. Тільки з урахуванням окреслених спостережень і аналітичних напрацювань стає можливим оптимально реалізувати аналізовані

мистецькі задуми А. Веделя, адекватно презентувавши їх у форматі світової прем'єри.

У зв'язку з цим потрібно відзначити, що, незважаючи на те, що починаючи із 1990-х років твори А. Веделя активно виконуються численними колективами, як і церковними, так і світськими, зокрема професійними, залишається чимало проблем, які потребують свого розв'язання. Однією із найдавніших таких проблем постає проблема автентичності нотних джерел, покладених в основу того, або іншого виконання. Не менш складною проблемою є дотримання виконавських параметрів, відповідних стилістиці творів композитора, адже в дуже багатьох випадках виконавці не дотримуються тембральної специфіки, яка була притаманна хоровому звучанню другої половини XVIII — початку XIX ст. Зокрема, як відомо, в хоровому виконавстві тих часів застосовувалися виключно лише чоловічі та дитячі (хлопчачі) голоси — альти та дисканти. Натомість принципово не застосовувалися жіночі, що було обумовлено консервативними церковними стереотипами. Втім, більшість сучасних виконавських інтерпретацій цей фактор ігнорують, або майже не враховують. При цьому характерно, що це стосується як звичайних професійних та аматорських колективів так і видатних капел та камерних хорів. В даному випадку мова йде про те що диригенти не звертають увагу на необхідність тембрально полегшеного сопранового звучання, адже природний жіночий тембр сопрано за своїми тембральними характеристиками відрізняється від блискучого та квазі-металічного тембру дискатових хлопчачих голосів. Аби в цьому переконатися достатньо порівняти виконання одних і тих же творів Веделя якимось із сучасних чоловічо-хлопчачих колективів наприклад хору київської десятирочки імені М. В. Лисенка, хорова капела дзівночок та більшістю звичайних мішаних жіночо-чоловічих хорів. Якщо виконання в чоловічих партіях, здебільшого, жодних нарікань не викликає, то в жіночих, особливо в партії сопрано відразу простежується очевидні невідповідності, пов'язані з відсутністю навиків виконання дискантової партії легким і тембрально-прозорим беззвратним звуком.

Приємним виключенням із цієї негативної тенденції можна вважати творчу діяльність камерного хору «Київ» на чолі з М. М. Гобдичем. Цей видатний колектив, який нещодавно відзначив 30-ти річчя своєї діяльності може по праву вважатися послідовним популяризатором творчості Веделя. З огляду на це показово, що впродовж

20-ти річчя з 1997 по 2017 рік колективом було виконано майже всі відомі на сьогодні твори композитра. А в 2007 році здійснено фундаментальний багатотомний аудіозапис на CD (компакт-диски), до якого увійшло, фактично, 90% усієї творчої спадщини Веделя.

В творчій діяльності хору «Київ» послідовно простежується намагання ретельно дотримуватися специфічних індивідуально-стильових особливостей композиційної лексики митця. Зокрема в більшості випадків концертної інтерпретації творів Веделя хором «Київ» простежується чітка сфокусованість на виявлення образно-сміслові драматургії певних творів митця, виявлення закономірностей котрі характеризують співвідношення між вербально-псалмовим та музично-лексичними рядами. Поряд із цим не меншої уваги М. Гобдич надає з'ясуванню оптимальних параметрів тембрально-регістрового балансу відповідного автентичному задуму композитора. У цьому контексті, показовим є гнучке володіння різноманітними динамічними співвідношеннями, які чітко корелюються із іншими компонентами хорової звучності зокрема специфіку фонації(використання певного різновиду атак), агогічними властивостями використання різних штрихів. З огляду на це дуже показовим є виконання та запис (2007 р.) одного з найвідоміших концертів композитора, концерту зт автографу № 3 «Доколи, Госоподи, забудеши мя» (на слово 12 псалму). Навіть побіжне ознайомлення з аудіозаписом цього твору в мистецькому трактуванні хору «Київ» переконує в тому що диригент та хористи перцюючи над виконавською інтерпретацією усвідомлювали усі нюанси сюжетно-образної драматургії намагаючись максимально точно відтворити закладені у творі смислу. Це насамперед простежується у чіткому розмежуванні хорової звучності відповідно виписаним в партитурі фактурним та тембрально-регістровим параметрам. Вже в першій сторінки твору окреслюється декілька різних типів вокально-хорових співвідношень, їх розподіл структуровано з одного боку за принципом співставлення різних тембральних ансамблів, а з іншого за співвідношенням ансамблевого та туттійного викладу. При цьому М. Гобдич в процесі виконання максимально точно намагається відтворити первинні тембральні характеристики звучання вочевидь звертаючи увагу на те щоб жіночі голоси були максимально відповідними легкому і інтонаційно гнучкому звучанню дитячих(хлопчачих) голосів. Безумовно, в окремих випадках дотримання цієї вимоги стає майже нездійсненним, особливо коли відбувається вихід в найвищі регістрові ділянки діапазону сопрано. В цьому контексті

надзвичайно складним є місце в другій частині концерту (Adagio), де хор співає в унісон за структурою арпеджіо до-мінорного тризвуку і найвищим звуком у партії сопрано є до 3 октави, в свою чергу у партії тенорів до 2 октави. Безумовно звучання сопрано на до 3 октави не може бути таким лежим і невимушеним як звучання дискантів.

Аби уникнути вказаної невідповідності у великих хорових колективах залишається лише один вихід — застосовувати в процесі виконання творів Веделя як і інших авторів цієї епохи, виключно легкі ліричні голоси для виконання партії дисканта, а в реальних умовах сьогодення, — партії сопрано.

Завершуючи дану доповідь, хотілося б відмітити ще один важливий аспект сучасного стану популяризації творчої спадщини в сучасній концертній практиці А. Веделя. Мова йде про нещодавно віднайдені видавним українським дослідником Євгеном Махновцем концерти Веделя, які раніше ніколи не публікувалися, хоча партитури цих концертів мають ознаки численних регентських редакцій і переробок все ж в них виразно чувається притаманний композитору індивідуально-стильовий колорит. Намагання підкреслити його і доповнити новими мистецькими барвами надихнуло сучасну видатну українську композиторку Л. В. Дичко на надзвичайно цікаву й оригінальну ідею — аранжувати вказані концерти для хору з оркестром. В результаті виникла цікава художня концепція наближена за стилістикою до кантатно-ораторіального жанру. Презентація вказаного мистецького проекту здійсненого за участю національної академічної капели «Думка» та великого симфонічного оркестру Національної Філармонії стала справжньою подією національного музичного життя.

Узагальнюючи висловлені міркування, маємо підстави констатувати, що сучасний стан популяризації творчості Веделя в різних формах хорового виконавства виявляє багато перспективних тенденцій, підживлюючи надію на те, що творча спадщина митця не втратить своє актуальності зі зміною епох та поколінь.

Виходячи з окреслених спостережень, спробуємо визначити основні проблеми та завдання котрі потребують обов'язкового розв'язання в процесі концертно-сценічного виконання різних творів композитора. Їх можна розподілити на декілька основних категорій, а саме:

1. інтерпретаційний, пов'язані з художнім переосмисленням автентичного авторського тексту, або ж різних текстологічних редакцій використаному в сучасному концертному виконавстві. До таких проблем належать:

1.1. Пошук оптимального інтерпретаційного алгоритму відповідного мистецькій концепції композитора.

1.2. Виявлення аспектів відповідності конкретних прийомів мануально-диригентської техніки здатних максимально точно передати інтрепретаційну модель диригента-хормейтера хористам-виконавцям.

2. До другої категорії слід віднести питання пов'язані з організаційно-методичними засадами репетиційної роботи над конкретним твором автора. Як і в першій категорії ці завдання розподіляються на декілька підпунктів:

2.1. Організаційні, які передбачають розв'язання нагальних питань пов'язаних з налагодженням ефективної комунікативної взаємодії між диригентом та хоровим колективом на етапі роздільних репетицій. Цей аспект є особливо важливим з огляду на необхідність постійних переключень уваги диригента на різні варіанти поєднання окремих партій на конкретному етапі роздільної репетиції. Це є найбільш очевидним в тих випадках, коли йдеться про вивчення концертів А. Веделя насичених різноманітними *divisi* в двох або трьох партіях (концерт № 3 «Доколи, Господи, забудеши мя»: 1, 2 частина).

2.2. Пошук оптимальних акустичних умов для репетиційної роботи а тим більше для концертного виконання та аудіо запису. Цей аспект є виключною прерогативою художнього керівника-диригента, який має особисто простежити за дотриманням необхідних акустичних параметрів презентації кожного твору. В цьому контексті варто нагадати що найвидатніші диригенти усіх часів звертали на цей аспект особливу увагу і навіть в тих випадках за якихось певних обставин покращення реальних акустичних умов було неможливим, намагалися за змоги враховувати пов'язанні з цим ризики, наприклад: якщо в залі не достатньо виявлений ефект реверберації або взагалі відсутній, досвідчений диригент має докорінно переосмислити практичні аспекти фонації, намагаючись за рахунок використання фермат, майстерного володіння філіруванням звучання, компенсувати об'єктивно не сприятливі акустичні умови. З огляду на це потрібно враховувати не менш вагомий фактор пов'язаний із специфікою ладо-інтонаційної налаштованості, як диригента так і кожного із артистів хору на внутрішнє передчуття кожної акустичної події, чи то акорду, чи спонтанних поліфонічних співвідношень, чи наприклад унісонного монодійного звучання. Така налаштованість дає підстави сприймати хоровий колектив не лише як виконавську одиницю,

але й як своєрідну творчу лабораторію. Це особливо виразно простежується на рівні обертонової синергії, яка в ідеалі має вчуватися в кожному такті розучуваного, а згодом і виконуваного твору.

3. До третьої категорії слід віднести завдання пов'язані із практичною презентацією творів раніше не виконуваних, або виконуваних не в повному обсязі. Саме до таких творів слід віднести вже згадану нами літургій А. Веделя C-dur.

3.1. Першим підпунктом цієї категорії постає формування презентаційного алгоритму або інакше кажучи моделі майбутньої прем'єри. Цей алгоритм має включати в себе пункти пов'язані із теоретичним обґрунтуванням вказаної презентації, його донесення до слухачів в ідеалі має бути наперед анонсоване повідомленнями в сучасних комунікативних медіа записах, зокрема через сферу інтернет платформ та соціальних мереж. Паралельно має бути здійснена низка анонсів на радіо та телебаченні, яка дозволить охопити більш консервативну аудиторію слухачів, які не достатньо задіяні в сучасних інтернет технологіях.

3.2. Не менш важливим пунктом є вибір місця та дати проведення конкретного концерту-презентації. Як засвідчує особистий досвід автора статті обираючи місце і дату варто враховувати наступні фактори:

- Співвіднесеність з певною біографічною подією композитора-автора твору.
- Відповідність місця концерту сакральному спрямуванню творчості композитора(у випадку з Веделем, за принципом духовна музика-християнський храм).

4. Одним із перспективних напрямків в площині застосування інноваційно-презентативних технологій постає створення інформативно-візуального ряду (творчої інсталяції), асоціативно пов'язаної з певним виконуваним твором. Наприклад у випадку виконання творів Веделя використання фрагментів документального фільму про його життя та творчість, застосування слайдів, репродукцій відомих живописних та відомих іконописних творів, фото архівних матеріалів(книг, листів, портретів, тощо). Безумовно застосування такого підходу потребує певного технічного устаткування, а також залучення до роботи в якості консультанта професійного режисера, сценографа.

5. Поряд із цим, важливим аспектом роботи над художньою інтерпретацією постає пошук оптимальних тембрально-регістрових

параметрів у виконавському процесі. Аби їх віднайти диригенту-хормейстеру потрібно провести значну роботу під час роздільних та загальних репетицій впродовж якої, в експериментальному режимі відбувається віднайдення та експрес аналіз різноманітних комбінаторних алгоритмів на рівні зіставлення або синтезу окремих індивідуальних тембрів хористів. На жаль, в більшості випадків хормейстери не приділяють належної уваги цьому аспекту репетиційної роботи, обмежуючись створенням суто узагальненої тембральної моделі, в якій, фактично, невиявлений образно-емоційний рельєф музичної тканини. На це зокрема не одноразово звертав увагу видатний корифей вітчизняної хорової справи Павло Муравський, наголошуючи на важливості правильного тембрально-обертонного фокусування звукових потоків спрямованих у напрямку слухацької аудиторії. Це ж засвідчують також спогади більшості видатних оперних вокалістів, досвід яких переконує в надзвичайно важливому значенні високої або так званої металічної форманти, здатної «пробити» звучання оркестру, забезпечивши оптимальну екстраполяцію звукового потоку в різних напрямках акустичного простору. Не менш важливим постає проблема пошуку поліваріантних алгоритмів в площині тембральних мікстів. Адже один і той же акорд, одне і те саме співзвуччя можуть бути заспівані в абсолютно різному тембральному контексті: різко, м'яко, приглушено-затушовану (ефект тембрального сфумато). Ці прийоми можуть бути досконало реалізовані за умов поліваріантної комбінації індивідуальних тембрів хористів з яких формується хорова партія. Завдяки такому підходу формується додаткова тембральна партитура, яка на порядок глибше виявляє закладені в конкретному творі образно-драматургічні контексти і підтексти. Саме це досить часто і відрізняє високомайстерне художнє виконання від звичного озвучування партитури. Аналогічна ситуація простежується з агогічними властивостями. Як відомо темп визначає швидкість протікання музичного процесу окреслюючи образно-драматургічний рельєф художнього задуму. Саме тому будь яка темпова ремарка позначена в партитурі має трактуватися не абстрактно а лише крізь призму певної інтерпретаційної концепції якою керується диригент в процесі реалізації художнього задуму композитора. З цього випливає синкритичне взаємопов'язаність темпового розгортання з аспектами тембральної драматургії, специфікою використання інших компонентів хорової звучності. Зокрема фактурно-регістровими

характеристиками, динамікою, характером звуковедення, штрихами, дикцією, артикуляцією, тощо. Виходячи з цього основна увага диригента при відтворенні певного темпового контексту апріорі визначається глибиною осягнення ним не лише власне партитури твору, але й прихованих інтенцій та мотивацій, спонтанно або ж на-впаки свідомо закарбованих у тексті композитором.

Висновки

Узагальнюючи викладені у статті міркування і спостереження, окреслимо найважливіші позиції, які, на наш погляд, найкраще характеризують сутність проведеного дослідження:

- Літургійна творчість А. Л. Веделя ґрунтується на традиційних принципах православно-богослужбової практики і є органічною складовою церковно-музичної спадщини композитора;

- Літургія *C-dur*, як і автографічна літургія *Es-dur*, є цілком оригінальним мистецьким феноменом, що яскраво характеризує неповторні грані композиторського обдарування А. Л. Веделя;

- Літургію *C-dur* доцільно трактувати як окрему етапну жанрово-стильову ланку тривалого еволюційного процесу реалізації композиторського таланту митця. Це дає підстави проводити різноманітні стильові паралелі між літургією *C-dur* та іншими веделівськими творами богослужбового спрямування;

- Спільною ознакою в обох літургіях є застосування притаманних А. Веделю універсально інтонаційно-лексичних елементів, фактурних та формотворчих засобів, принципів мелодичного розгортання. Натомість відмінності полягають, насамперед, у принципово різних масштабах драматургічного розвитку;

- Гіпотеза Т. В. Гусарчук щодо хронологічно більш раннього часу створення літургії *C-dur* порівняно з автографічною літургією *Es-dur* видається, на думку авторів, цілком правомірною і переконливо підтверджується результатами здійсненого у статті компаративно-стильового аналізу;

- Інтерпретаційно-виконавський алгоритм хормейстерської роботи над літургійними творами А. Л. Веделя, і зокрема літургією *C-dur*, має бути спрямований на те аби виявити у творчому задумі Веделя ті смислові підтексти та семантичні асоціації, які характеризують психологічну індивідуальність композитора, й поряд із цим, прояснюють закладений у партитурі релігійно-філософський зміст;

- Спільним в обох літургіях є застосування притаманних А. Веделя універсально інтонаційно-лексичних елементів, фактурних та формотворчих засобів, принципів мелодичного розгортання. Натомість відмінності полягають, насамперед, у принципово різних масштабах драматургічного розвитку. Те, що виявлено в літургії *C-dur* в загальних рисах, — в літургії *Es-dur*, ніби як у збільшувальному склі, — максимально конкретизовано і виведено в масштаб розгорнутої музично-драматургічної симфонізації [5]. Це дає підстави Т. Гусарчук, характеризувати літургію *Es-dur*, як якісно новий етап творчості митця, порівняно із гіпотетично більш ранньою літургією *C-dur*.

Безумовно, розглянуті у статті аспекти не можливо охопити в одній, навіть достатньо розгорнутій публікації, що засвідчує необхідність їх висвітлення в майбутніх авторських наукових напрацюваннях.

Література

1. Анований покажчик творів Артема Веделя (1767–1808) / упоряд. Т. В. Гусарчук ; ред. А. В. Кутасевича. Київ : Хор. б-ка камер. хору «Київ», 1997. 36 с.
2. Боровик М. К. Про впливи народної пісні на мелодику А. Веделя. *Українське музикознавство*. 1971. Вип. 6. С. 137–152.
3. Ведель А. Божественна Літургія святого Іоанна Золотоустого та 12 духовних хорових концертів : [ноти] / ред. В. Колесник ; Укр. муз. т-во Альберти, Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського, Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. 1-е повне вид. збереж. авт. рукопис. спадщини. Київ ; Едмонтон ; Торонто : Укр. муз. т-во Альберти, 2000. 84 с.
4. Ведель А. Духовні твори : [для хору без супр.] / упоряд. : М. Гобдич, Т. Гусарчук ; Київ. нац. ун-т культури і мистецтв, Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. Київ : Геопринт, 2007. 452 с.
5. Гусарчук Т. Артемій Ведель. Постать митця у контексті епох : монографія. Київ : Муз. Україна, 2019. 766 с.
6. Корній Л. Історія української музики. Київ ; Харків ; Нью-Йорк : Вид-во М.П. Коць, 1998. Ч. 2 : Друга половина XVIII ст. 387 с.
7. Кошиць О. Спогади. Академія 1897–1901 рр. *Хроніка 2000*. 1994. Вип. 3/4. С. 178–198.
8. Кук В. Рукописна партитура творів Артема Веделя. *Український музичний архів*. 1995. Вип. 1. С. 34–52.

9. Кутасевич А. Анотований покажчик творів Артема Веделя. Проблеми музичної та мовної текстології. *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського*. 2001. Вип. 11 : Постать Артема Веделя в історико-культурному контексті. С. 133–137.

10. Махновець Є. Артем Ведель: 1799 рік. *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського*. 2001. Вип. 11 : Постать Артема Веделя в історико-культурному контексті. С. 36–43.

11. Тилик І. В., Лисенко В. В. Літургійна творчість Артемія Веделя: музикознавчий та інтерпретаційно-виконавський аспекти. *Література та культура Полісся*. 2021. Вип. 102 (17). С. 176–185.

12. Юрченко М. С. Виконавсько-структурні особливості хорових концертів Максима Березовського. *Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії*. 2018. № 18. С. 25–37.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

АНДРІЙ БОНДАРЕНКО — кандидат мистецтвознавства, старший викладач кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, член Національної спілки композиторів України, співзасновник ГО «Вікімедіа Україна»

Профілі автора

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6856-991X>

Google Scholar: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=Z811RI5AAAAJ>

WoS ID: ADW-9714-2022

e-mail: bondareandre@gmail.com

(Розділ 1, параграф 1.1.)

ЖАННА ЗАКРАСНЯНА — викладачка кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, солістка Національної опери України (1995–1999, 2005–2015), членкиня Національної спілки театральних діячів України

Профілі автора

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2592-5459>

Google Scholar: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=UOGul1gAAAAJ>

WoS ID: DZH-5814-2022

Scopus ID: 57224210449

e-mail: z.zakrasniana@gmail.com

(Розділ 1, параграф 1.2.)

ЛАРИСА ОСТАПЕНКО — кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв

Профілі автора

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5468-4343>

Google Scholar: <https://scholar.google.com.ua/citations?hl=ru&user=pMhaRPaAAAAJ>

Scopus ID: 57224221600

e-mail: ostaplora@ukr.net

(Розділ 1, параграф 1.3.)

ОЛЕКСАНДР КРАВЧУК — здобувач освітньо-наукового ступеня доктор філософії, спеціальності 034 «Культурологія» II року навчання, асистент кафедри музичного мистецтва, заступник голови Ради молодих учених Київського національного університету культури

і мистецтв, Член ГО «Українська хорова асоціація», Хормейстер камерного хору «Moravski»

Профілі автора

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7763-4157>

Google Scholar: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=qHOUq8AAAAJ>

e-mail: oleksandrkravchuk97@ukr.net

(Розділ I, параграф 1.4.)

НАТАЛІЯ КРЕЧКО — заслужена артистка України, доцентка, професорка з/н кафедри музичного мистецтва, завідувачка кафедрою музичного мистецтва, Гарант Освітньо-професійної програми «Диригентсько-хорове мистецтво (академічне)», художній керівник та головний диригент хору «ANIMA», членкиня Національної всеукраїнської музичної спілки, Голова Київського відділення Всеукраїнського хорового товариства ім. М. Леонтовича

Профілі автора

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0464-2911>

Google Scholar: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=vokYRz4AAAAJ>

WoS ID: FZM-3283-2022

Scopus ID: 57224219847

e-mail: natali3386@gmail.com

(Розділ 2, параграф 2.1., передмова)

НАДІЯ НАРОЖНА — заслужена працівниця культури України, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, членкиня Національної Всеукраїнської музичної спілки

Профілі автора

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1760-5391>

Google Scholar: <https://scholar.google.com.ua/citations?hl=uk&user=K-DINSIAAAAJ>

WoS ID: GYQ-9159-2022

e-mail: nadiia.narozhna@gmail.com

(Розділ 2, параграф 2.2.)

НАЗАР ЯКОБЕНЧУК — викладач кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, диригент Київського муніципального академічного театру опери та балету для дітей та юнацтва та Київського Національного академічного театру оперети (2012–2018 рр.), засновник і головний диригент оркестру La Virgola

Профілі автора

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7515-7550>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=WHBAOdMAAAAJ>

WoS ID: EER-6165-2022

e-mail: hirvard@ukr.net

(Розділ 2, параграф 2.3.)

АННА ПОЛЩУК — заслужена артистка України, провідний концертмейстер кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, членкиня Національної всеукраїнської музичної спілки та Національної спілки театральних діячів України

Профілі автора

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8500-534X>

Google Scholar: <https://scholar.google.com.ua/citations?hl=uk&user=-YCs9jcAAAAJ>

WoS ID: GZG-7746-2022

e-mail: annapolishchuk@ukr.net

(Розділ 2, параграф 2.4.)

ЯРОСЛАВ КОМАРНІЦЬКИЙ — асистент кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, асистент-стажист кафедри Оперного співу Національної музичної академії ім. П. І. Чайковського, член ГО «Українська хорова асоціація», соліст Київського муніципального академічного театру опери та балету для дітей та юнацтва

Профілі автора

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7978-8130>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=Ivcg3boAAAAJ>

e-mail: jzkoma@gmail.com

(Розділ 2, параграф 2.5.)

ОЛЕКСІЙ БОЯР — аспірант кафедри історії світової музики Національної музичної академії ім. П. І. Чайковського, диригент НЗКБУ ім. Г. І. Майбороди

Профілі автора

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8244-2723>

e-mail: boiar.oleksii@gmail.com

(Розділ 2, параграф 2.6.)

МСТИСЛАВ ЮРЧЕНКО — кандидат мистецтвознавства, професор, професор кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, засновник і диригент хору української музики «Відродження» (1985 -1995 рр.), Лауреат премії ім. М. Лисенка, член Національної Всеукраїнської музичної спілки; Європейської асоціації хорових диригентів (Europa cantat); Асоціації хорових диригентів США (ACDA)

Профілі автора

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9412-8395>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=je-Ty4TAAAAJ>

e-mail: mstyslavyyu@i.ua

(Розділ 3, параграф 3.1.)

ГОР ТИЛИК — кандидат мистецтвознавства, старший викладач кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, хормейстер Народної хорової капели «Дніпро» Київського національного університету імені Тараса Шевченка, член Всеукраїнської ГО «Спілка освітян України»

Профілі автора

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2896-631X>

Google Scholar: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=cMirp8MAAAAAJ>

WoS ID: GFT-2301-2022

Scopus ID: 57224225753

e-mail: tilik1968@ukr.net

(Розділ 3, параграф 3.2.)

ВЛАДИСЛАВ ЛИСЕНКО — викладач кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, творчий аспірант Національної музичної академії ім. П. І. Чайковського, художній керівник та головний диригент камерного хору «United», член Національної всеукраїнської музичної спілки

Профілі автора

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9270-5590>

Google Scholar: https://scholar.google.com.ua/citations?hl=uk&user=jT_if5gAAAAJ

e-mail: pianinoukr@gmail.com

(Розділ 3, параграф 3.3.)

Наукове видання

**УКРАЇНСЬКЕ АКАДЕМІЧНЕ
ВОКАЛЬНО-ХОРОВЕ МИСТЕЦТВО:
МЕТОДИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ,
ІСТОРИКО-МУЗИКОЗНАВЧИЙ ДИСКУРСИ**

Колективна монографія

Загальна редакція Н. М. Кречко
Технічне редагування В. Р. Ковбель, В. В. Лук'яненко
Комп'ютерна верстка О. І. Гарачковський
Авторська редакція

Підписано до друку 30.12.2022. Формат 60×84/16
Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітури PT Serif, Roboto
Умовн. друк. арк. — 25,34. Обл.-вид. арк. — 26.88.
Тираж 300 прим. Замовлення № 4978

Видавець Київський національний університет культури і мистецтв
Свідectво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції,
серія ДК № 4776 від 09.10.2014