



Наукові записки

Серія: педагогіка

764729



Чернопільський
педуніверситет
ім. Володимира Гнатюка

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету
ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка № 2. – 1999. – 106 с.

Спецвипуск підготовлено
за участю науковців Інституту педагогіки АПН України

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського державного
педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка
від 2 лютого 1999 року (протокол № 7).*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Микола Вашуленко	доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України
Ірина Гринчук	кандидат педагогічних наук, доцент
Людмила Кондрацька	кандидат педагогічних наук, доцент (головний редактор)
Володимир Кравець	доктор педагогічних наук, професор
Людмила Масол	кандидат педагогічних наук, ст.н.с.
Ольга Олексюк	доктор педагогічних наук, професор
Оксана Рудницька	доктор педагогічних наук, професор
Зіновій Стельмащук	кандидат педагогічних наук, доцент
Григорій Терещук	доктор педагогічних наук, професор
Михайло Фіцула	доктор педагогічних наук, професор

Технічний редактор: Наталія Крупа

Комп'ютерний набір: Павло Баган, Оксана Спісак

Комп'ютерна верстка: Валерій Габрусев

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА

Оксана Рудницька

ПРО ФІЛОСОФІЮ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Філософію освіти можна визначити як галузь знань, що спрямована на пояснення смыслу, закономірностей, основних напрямів духовно-практичного досягнення мистецтва. Його використання у навчально-виховному процесі, тлумачення впливу художніх творів на розвиток особистості. Найважливіші функції мистецької освіти полягають у застосуванні фундаментальних філософських принципів для осмислення і переосмислення освітньої дійсності, інтеграції всіх елементів педагогічної діяльності в галузі мистецтва.

Це сприяє знаходженню принципових позицій консенсусу існуючих підходів щодо можливостей досягнення художньої картини світу, пошуку нових шляхів розвитку ціннісних орієнтацій, самосвідомості людини, розумінню місця і ролі мистецької освіти в загальній системі людської культури як дійового фактора формування естетичного світогляду.

Відомо, що історично перші філософські системи вбирали в себе практично всі знання про світ і людину в ньому. Термін "філософія" повністю обіймав науку, котра спочатку не знала поділу на окремі дисципліни, а являла собою неподільне ціле. Проте уточнення проблематики філософії привело в ході її розвитку до послідовного виділення різних сторін як самостійних сфер філософського знання, до поступового віддиференціювання від нього окремих видів розумової діяльності. В такий спосіб виникли прикладні філософські системи, зокрема філософія мистецтва (естетика) та філософія освіти, а також похідна від них – філософія мистецької освіти.

Звернімо увагу на ті філософські суперечності, що є найбільш характерними для мистецької освіти.

Так, одним з найголовніших педагогічних завдань є розв'язання існуючої суперечності між навчанням і вихованням (хоч необхідність досягнення їх взаємоз'язку давно декларується як провідна вимога освітньої діяльності). На практиці викладання мистецьких дисциплін розглядається як предмет фахового навчання або як засіб загального художньо-естетичного виховання. Причому ці сфери нерідко протистоять одна одній, що призводить до певних упущенів. Професійній освіті домінують вузько спеціальні завдання (оволодіння технікою з того чи іншого виду мистецтва), а в реалізації виховних завдань недостатньо враховується необхідність досягнення належного фахового рівня художньої діяльності.

Шляхи подолання означеної диспропорції окреслює парадигма центрованості освітнього процесу на розвитку особистості, що знаходить своє вираження в оновлених методологічних засадах мистецької освіти.

У традиційній естетиці та педагогіці мистецтво розглядалось як відображення реальної дійсності, а результат ефективності навчання характеризувався мірою засвоєння визнаних авторитетних суджень про мистецький твір, здатність до його аналізу за прийнятою схемою, що нерідко спричиняло уніфікацію індивідуальних смаків та естетичних уподобань особистості. Нові тенденції освіти орієнтовані, перш за все, на формування потреби самовираження, на спонукання неповторних реакцій суб'єкта навчання. Саме тому в педагогіці спостерігаються інтенсивні пошуки методів, які б давали можливість фіксувати і стимулювати оригінальні прояви особистісних художніх вражень, створювати необхідні умови для емоційного забарвлення об'єктивної інформації про твір суб'єктивними асоціативними уявленнями студентів.

В обіг вводяться поняття творчого осягнення мистецтва, самоактуалізації суб'єкта художнього спілкування, тобто наголошується неодмінність тісного взаємозв'язку об'єктивних і суб'єктивних, репродуктивних і творчих процесів як складників одної системи художнього мислення. Означені поняття фокусують в собі діалектичну взаємозалежність різних компонентів особистісного пізнання мистецтва і дають можливість розкрити складну сутність феноменологічних підвалин розвитку людської свідомості під впливом мистецьких вражень.

Отже, сучасна мистецька освіта ґрунтується на феноменологічному методі пізнання, що є полярно альтернативним естетиці, котра тривалий час панувала як єдино можлива у нашому суспільстві.

Одним з яскравих результатів феноменологічного методу є зовсім інше розуміння сутності мистецтва – не як відображення дійсності, а як вираження смислової предметності в міфолого-символічній матеріальноті (художніх засобах). Винятково важливим є те, що специфіка художнього вираження ґрунтується на повній вираженості особистісного розуміння митцем смислу твору, а це передбачає глибоко особистісний рівень його розуміння реципієнтом.

В такий спосіб феноменологія теоретично обґруntовує можливість і необхідність неповторно-індивідуального осягнення художнього твору, самовираження кожного суб'єкта мистецького спілкування. Тому теза, згідно з якою точилися спречання: чи мають право на життя смакові розбіжності у виборі мистецьких зразків , – розв'язується нині інакше, ніж раніше. А саме – в позитивному напрямі відповіді.

Суть феноменологічного підходу можна розкрити через осмислення внутрішньодіалогової форми взаємодії з мистецтвом – своєрідної форми самопілкування людини, основою котрої є творче мислення, здатність до уявного роздвоєння власного “я” і перетворення його неначебто на двох співрозмовників.

Сучасна наука розглядає свідомість не як монологічне ціле, а як внутрішньо діалогічне, яке містить зовнішню щодо себе позицію. Більш того, розуміння внутрішнього цілого людини доступне для неї тільки “зовні”, й здатність до такого розуміння є важливою умовою самореалізації суб'єкта.

З цього приводу корисно згадати структуру психічного процесу взаєморозуміння, яке відбувається у звичайних умовах. Перший рівень пов'язаний з розумінням факту висловлювання: людині ясно, що її партнер щось виражає в своїх словах. На другому рівні здійснюється конструювання смислу фрази, яке ґрунтуються на розумінні значення слів та граматичних форм. Лише на третьому рівні фраза чи речення розуміються як змістове висловлювання.

Подібна схема лежить в основі процесів внутрішнього діалогу, що пронизує всі вияви людського життя, все, що має смисл і значення, а тому всі аспекти культурної діяльності. Власне, про людину в повному розумінні цього поняття можна говорити лише тоді, коли в ній сформувалося її друге “я”, “я” як “інший”, “alter Ego”.

Звернення людини до самої себе відбувається через репрезентування смислів за допомогою певних значень. Ці значення – уявлення, поняття, ідеї, людина добирає, щоб виразити свою смислову, суб'єктну позицію. Вияви суб'єктів внутрішнього діалогу бувають згорнутими, фрагментарними, бо позиції партнерів тільки позначаються у вигляді образів, почуттів, а не слів. Вони розширяють зони смислу доповнюючими елементами, які спираються на точки мовчання. Вони є тим спільним, що єднає позицію одного партнера з позицією іншого.

Саме на цій формі внутрішнього діалогу ґрунтуються усвідомлення особистістю свого ставлення до мистецтва, що розуміється в педагогіці як творення самого себе під впливом отриманих художніх вражень, як досвід пізнання власних емоційних реакцій на сприйняті образну інформацію, осмислення своїх естетичних переживань. Завдяки цьому суб'єкт художньої діяльності виділяє себе зі світу реальності як дещо відокремлене, як істоту, що відмінна від усього іншого, усвідомлює своє ставлення до навколоїшньої дійсності, осмислює й оцінює себе, своє життя, свої вчинки, думки, бажання, уявляє минуле, теперішнє, майбутнє. В такий спосіб внутрішньодіалогове спілкування з мистецтвом набуває світоглядного значення, оскільки стає інструментом пізнання свого місця в світі, свого людського призначення, життєвого ідеалу, моральних основ життя, можливостей для досягнення поставленої мети тощо.

Отже, спілкування з мистецтвом охоплює складний комплекс свідомих і підсвідомих реакцій суб'єкта, які характеризують розуміння та інтеріоризацію смислу художнього твору в особистісні ставлення до мистецтва, а через нього – досягнення духовної сфери життя. Найважливішою умовою такого спілкування є духовна насолода, що виникає на основі злиття образного змісту твору, естетичної ідеї митця та самосвідомості реципієнта, тобто предметності мистецтва й індивідуально-неповторного чуття сприймаючого, в якому виявляється катарсичний характер художньої діяльності.

У цьому процесі доцільно виділити такі етапи:

- емоційно-смисловий пошук художньої істини;
- перенесення уваги з об'єктивного мистецького твору на власні особливості сприйняття;
- повернення від суб'єктивності до художнього об'єкта в процесі його інтерпретації;
- включеність свого "х" в концептуальне розуміння твору.

Означені етапи демонструють шлях досягнення мистецтва, в якому зникають межі між смислом твору і внутрішнім світом сприймаючого. Реципієнт, який проникає у внутрішній світ твору, стає з ним одним цілим, що є винятково важливим для реалізації педагогічних завдань мистецької освіти. У суб'єкта художньої діяльності виникають найінтенсивніші почуття, нові позиції у розумінні мистецтва, орієнтири вирішення поставлених проблем, що створює засади для самопроекції та саморегулювання, можливість піднятися до усвідомлення духовної сутності мистецтва і одночас розкрити себе художньому світові.

Звідси можна зробити висновок, що для філософії мистецької освіти основоположне значення має виховання людини культури, розвиток такого типу особистості, ядром якого виступають її якості, котрі зумовлюють міру гуманності, духовності, творчості. Головним для освітньої діяльності є саме принцип культуроідповідності, який означає навчання і виховання в контексті культури, орієнтацію освіти на культурні цінності, опанування та збереження країнних світових досягнень людства, прийняття соціокультурних норм суб'єктом навчально-виховного процесу, їх подальший розвиток.

Про взаємозалежність культури і освіти свідчить те, що завдання будь-якої освіти (загальної чи професійної) подіяє у прилученні людини до культурних цінностей, а культура розвивається внаслідок освітніх процесів і при зміні поколінь зберігається як самовідтворююча система певних норм і зразків життя суспільства.

У руслі ідей синергетики (теорії хаосу) в розвитку культури особливу роль відіграють внутрішні несилові взаємодії, які ґрунтуються на кооперативних ефектах. Завдяки їм система культури може переходити від одного стану до іншого, породжуючи нові структури у процесі своєї еволюції. Оскільки вона завжди функціонує в єдиному полі життя, культура суспільства неминуче входить у культуру особистості й перетворюється в такий спосіб на інтегративний фактор соціалізації людини. З огляду на це особистісну культуру можна визначити як індивідуальну форму виявлення результатів культурного впливу суспільства на людину, як результат опанування нею культурних цінностей.

Важливо підкреслити, що поняття культури індивіда не зводиться до суми його знань, переконань, умінь, здібностей, хоч вони тісно пов'язані між собою і є характеристиками культурного розвитку людини. Особистісна культура – це узагальнена ознака змістового наповнення життедіяльності суб'єкта, стилю та способу його життя. Її компоненти утворюють системно сформовані ціннісні якості, які реалізуються в діяльності і в яких результатів суспільної культури виявляються як особисті досягнення.

Нерідко уявлення про власне культурну сферу діяльності пов'язують із художньою культурою. І хоч таке розуміння звужує широку сферу культури, все ж таки мистецтво відіграє настільки важливу соціальну роль, що його не можна звести до будь-якої однієї функції. Вплив мистецтва на життедіяльність людини не вкладається у межі "вираження прекрасного", "пізнання реального світу", "відображення світу ідеального", "вираження внутрішнього світу митця", "засіб спілкування", "виявлення творчості" тощо. Всі ці функції притаманні художній культурі, а це свідчить про її поліфункціональний культуротворчий вплив.

Художня культура охоплює і пізнавальну, і оцінювальну, і визначальну, і комунікативну функції. Вона відображає живу реальність і одночас створює особливу вигадану реальність,

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА

неначебто подвоює життєвий світ, слугує його доповненням, продовженням, а іноді й заміною реальному життю.

Створюючи світ "вторинної реальності", мистецтво стає для людини джерелом життєвого досвіду, спеціально організованого, продуманого й оціненого з погляду істинного смыслу. Тому в структурі духовних відносин воно впливає на формування характеру, впровадження норм і цінностей, уявлень і знань, що необхідні для повноцінного функціонування суспільства. До мистецтва як дійового засобу духовного впливу звертаються й інші засоби соціальної регуляції – міфологія, релігія, політика, ідеологія та ін., бо їм бракує тих засобів виразності, якими володіє мистецтво. Це дає підстави стверджувати конче важливу роль мистецької освіти у розвитку суспільства. Її значення й раніше зазначалось у науково-методичних працях. А в умовах оновлення освітньої системи набуло нового соціокультурного змісту і стало провідним для сучасної педагогіки.

Взаємозалежність філософії, освіти та мистецтва стає ще вагомішою на вирішальних етапах розвитку людства, пов'язаних з необхідністю переходу до нового типу світогляду, який є базовою основою культури, що об'єднує у свідомості всі знання про світ і людину, визначає пріоритет тих чи інших цінностей, спрямовує функціонування різних ланок суспільства.

У світоглядній проблематиці суттєву роль відіграє національний чинник, що має особливе значення для України. Проблема осмислення цього феномена є досить давньою. Вона розвивалась у контексті філософського українознавства на стикові історії, етнопсихології, філософії, культурології, релігії. Саме в цих світоглядних системах опрацьовувався синтетичний погляд на свою етнічну спільноту, який згодом набув визначення "національної ідеї".

Проте у руслі проблеми національного перетинаються найрізноманітніші ідеологічні течії, що нерідко приводять до протиставлення національного і загальнолюдського. Розв'язання такої суперечності є одним із першочергових завдань філософії освіти.

Спільність людської цивілізації дає можливість твердити, що національна культура є однією з багатьох загальнолюдських цінностей, які звучать у світовому оркестрі культур, не втрачаючи своєї своєрідності. Культура завжди самобутня, має власний зміст і форму, є продуктом творчого генія народу і несе на собі печать його історичної долі та національного характеру. Тільки за умови зрошення індивіда з історико-культурними коріннями нації стає можливим процес становлення культури особистості, суттєвою рисою якої є самосвідомість, зокрема національна самосвідомість. Саме вона визначає специфіку світосприйняття, образу мислення, здатність ідентифікувати себе з ментальністю народу, відчувати його "душу" в сукупності уявлень, поглядів, емоційних проявів.

Втім національна культура збагачується лише в процесі інтенсивного обміну з іншими культурами. Кращі зв'язки специфічного культурного творчества залишаються в історії тоді, коли стають всесвітнім надбанням і оцінюються як національний внесок у міжнародний фонд. Тому внутрішнє багатство національної культури має знаходити своє місце у полікультурному просторі загальнолюдських цінностей. Ця теза відповідає ідеї інтеграції України у світове товариство, що спрямовує освітні процеси на підготовку молодого покоління до цілісного сприйняття світової культури крізь призму національної самосвідомості.

Впровадження нових підходів щодо освітніх систем спричинило необхідність звернення до філософських, психологічних, естетичних, мистецтвознавчих теорій, які донедавна вважались далекими від методологічних зasad педагогіки мистецтва, тим більше від технологій педагогічної діяльності. Втім одним з головних завдань філософії мистецької освіти є не акцентування якогось одного з концептуальних підхолів, а досягнення вищої єдності між ними. Особливо це стосується тих головних ідей, які спрямовані на осмислення процесів формування духовності особистості засобами мистецтва, що є "надпредметним" результатом навчання і не вимірюється кількістю опанованої інформації та вміннями її використання.

ТЕОЛОГІЯ У СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Історія людської культури — це історія “зустрічі між людським і божественним з унікальністю діалогу випадкового і бажаного, долі і вчинку, звернення і відповіді” [11]. Адже в основі культури в усіх її виявах лежить конкретний релігійний досвід: він постає визначальним фактором людського духу і з успіхом знаходить собі місце у культуротворчій діяльності людини.

Мистецтво фокусує внутрішні духовно-емоційні людські смисли й цінності і слугує могутнім засобом їх трансляції та комунікативного обміну. Між тим поет, музикант, художник у своїй творчості духом піднімається до вищого образу виявленої краси і “услід за вічним Художником змальовує Буття так, щоб кожний мав можливість збагнути гармонію і досконалість, яку задумав явити Творець” [2,4]. Отже, “предметом великого мистецтва є робота Господня – теургія як здійснення людиною божественних сил” [10,734]. Саме “при спогляданні краси виникає теургічне сум’яття” [6,59-60]. Саме через утишання мистецтвом душа людини - частина реально існуючого Духовного Світу Людства - фокусує й акумулює благовість Великих Учителів - Ісуса Христа, Готами Будди, Аллаха - про спасіння, зілення й очищення. Усвідомлення цього наприкінці ХХ ст. є особливо слушним, оскільки стан катарсису виявиться життєво необхідним людині для створення якісно нової духовної культури III тисячоліття - культури, найвищою цінністю якої стане ім'я того, хто сказав: “Я - любов, я - шлях, я - істина, я - життя”.

В умовах обвальних ідеологічних змін у суспільстві та зумовленої ними світоглядної еклектики й синдромі молоді творці майбутньої культури сповна відчули на собі негативний вплив моральних принципів і норм, погано і не зовсім доречно скопійованих із іншого світорозуміння. Це викликало певне прагнення молодих людей до релігії як до сили, що здатна вирішити проблеми суспільства, духовно піднести його. Згідно останніх соціологічних даних, опублікованих Українським науково-дослідним інститутом проблем молоді, особистісні релігійні скерування українського юнацтва посилюються. Так, 20% респондентів вважають за необхідне розвивати в собі глибоку віру в Бога; 35% - вірять у воскресіння Ісуса Христа; 19% - на певному життєвому етапі повірили в Бога. Разом із ними у нову еру вступатимуть юнаки і дівчата, які надають перевагу іншим релігійним вченням (буддизму, індуїзму, Єгови та ін.), захоплюються астрологією (53%), біоснергетикою (13%), а також невірюючі (13%). Усім їм для духовного очищення неодмінно знадобиться нова аскеза. Вона не буде аскетичним запереченням світу заради блаженства на небі, а проявлятиметься у виваженості і правильному визначенні міри могутності й насолоди, у поверненні до універсальних, абсолютних цінностей, непідвладних процесу розвитку або зміни.

Формування культуротворчого світогляду особистості через “просвітлення душі” у процесі художнього спілкування є найвищим завданням мистецької освіти, зокрема циклу культурознавчих художньо-естетичних дисциплін, які, до речі, вперше в історії вітчизняної педагогічної практики вивчатимуться учнями I - XI класів усіх типів шкіл. Це завдання зумовлене методологічними зasadами розвитку класичної педагогічної думки як вчення про особистість. Маємо на увазі за’язокожної освітньої системи, мистецької зокрема, із тими світоглядними компонентами, які обґрунтують її антропологічні витоки. окрім філософії та психології до них відносимо й теологію. Адже релігійний світогляд має виразний педагогічний характер. Саме у контексті біблійної ідеї образу Божого розглядали визначальні ознаки особистості – розум і свободу – не лише християнські мислителі Никита Стифат, Іриней Ліонський, Климент Олександрийський, Авва Дорофей, а й визначні педагоги – Ян Амос Коменський, Григорій Сковорода, Костянтин Ушинський, Іван Огієнко та ін. З огляду на це майбутніми вчителями спеціальності “Музика і художня культура” на заняттях із методики викладання світової художньої культури, а також історії зарубіжної музики, здійснюється спроба осмислення проблеми генези й еволюції мистецтва (як художньої картини світу і людини в ньому) через призму світовідчуття і світопізнання різними віровченнями (християнством, іудаїзмом, буддизмом, ісламом тощо) за оригінальною авторською програмою.

Так, при розгляді античної культури увага студентів звертається на самобутнє ставлення “апполонічної людини” до божества (протиставлення себе своїм богам, як тіла - іншим тілам) й зумовлене ним нове відчуття світу, що пронизує всі існуючі на той час релігії (Ахура Мазди, Ваала,

Яхве і т.п.) і дістает художнє втілення в пластичних, кінетичних та "музичних" мистецтвах. Зокрема, ще в "Іліаді" Гомера й античному міфі знаходимо вираження ідеалу божественного – наділленого людською подобою Тіла – в образі Героя. Причому таке Тіло може відчувати на собі або аполонічне просвітлення (зображення Аполона, Афіни, Гесіода, Прометея скульпторами Мироном, Фідіем, Поліклетом, Праксителем, Леохаром; образи поезій Ксенофана Елайського, комедій Епіхарма Коського, богословських трактатів Ферекіда Сіроозького) або, висловлюючись словами О.Лосєва [6, 208], "діонісійське розвіювання всіма вітрами" (образи Калханта, Тірестія та інших вішунів і пророків давньогрецького міфу, скульптурні зображення Зевса, Геракла, образи драм-містерій на честь Деметри і Діонісія, персонажі комедій Есхіла та Аристофана, олімпійських од Гіндара і т.п.). Поряд із цим відзначаються випадки заперечення античними релігіями Тіла, і першою серед них постає орфічна (в якості ілюстративного матеріалу пропонуються поетичні образи герой містичних текстів орфіків).

При розгляді художньо-образного втілення картини Світової Печери, так званої, *магічної культури*, зокрема її етапів – *пізньоантичного, візантійського, єудейсько-талмудичного* (О.Шленгер), увага студентів звертається на панування у ній протиставлення матерії і форми в образі одухотвореного Світла й пітьми. Так, "Світло є смисл", - читаемо в "Еннеадах" Плотіна [13,115] і знаходимо образи "бліску" й "чистого сяйва" духовної краси в елліністичній трагедії, фаянському портреті, старозавітних образах богатирства (Самсон), священного гніву (Ілля), "озореного" суддіства (Соломон), нарешті, в базиліканій архітектурі Риму (храми Мітра, Максениція), Візантії (храм св. Софії в Константинополі, Сан Вітале у Равенні), романських монастирів, аравійських споруд Косми Індикоплевста; у візантійському іконописі, скфразисах М.Пселла.

Із магічного світлового відчуття запозичено протилежність феноменів духу і душі (з єврейської – "руах" і "нефеш"; з грецької – "пневма" і "псюхе"). Так, у античних філософів ми знаходимо категорію Логосу – Світового Духа, котра тлумачиться як "розкриття у творчому акті нумenalного "в-собі-бога" (Геракліт), або як "бог у своєму розкритому для світу деміургічному модусі" (Філон Олександрийський), чи як "проміжна інтенція між Абсолютом і космосом" (Плотін)¹. У неоплатонічній ієархії буття близьку за змістом до вищезазначеного Логосу виявляємо категорію Нусу (з грецької – "розум", "дух"), що тлумачиться як середня ланка "між Єдиним і Світовою Душою" (Порфирій, "Про печеру німф"). Світлове відчуття Логосу – недосяжного божества, що випромінює дух-Слово як носія світла й добра, і вступає в певні стосунки з людською сутністю з метою її наповнення і вознесіння – вбачаємо у поемах Вергілія, Овідія, поезії Тацита, Светонія, Плінія Молодшого. Вищезазначену відмінність двох субстанцій виявляємо також і в яскраво описаних сценах спілкування світоносної Душі і святого Духа в зороастричній художності, в давньоєврейській словесності, в арамейській апокаліптиці, талмудичних доктринах, каббалістичних книгах "Сефер Йецира" і "Зохар"; нарешті, в художніх втіlenнях змісту соборних писань Отців Християнської Церкви, пізньої Авести, і звичайно, арабо-мусульманському мистецтві.

Художньо-естетичний аналіз творів, їх активне обговорення у проблемних ситуаціях допомагає студентам злагодити спрямованість ідеї Логосу до інтуїції світла, з якого вона була вилучена магічною думкою. Цим зумовлено, по-перше, те, що світ магічної людини, яка у своєму духовному бутті є лише частиною певного магічного Ми і всім своїм існуванням унеможливлює утвердження мислячого, віруючого і знаючого Я, сповнений настроюм казки. Згадаймо: диявол і злі духи погрожують людині, ангели і феї захищають її; існують амулти, талісмани, таємничі землі, міста, будови й істоти, таємничі буквосполучення, печать Соломона і Камінь Мудреців. Все це перебуває в полоні мерехтливого світла і темряви Печери. Той, кому це багатство образів здається дивацтвом, повинен знати, що саме в такому світі жив Ісус, і його вчення повинно тлумачитись лише з таких позицій. Адже апокаліптика є сублімоване до найвищої трагічної могутності казкове бачення.

По-друге, світ магічної душі переповнений відчуттям початку і кінця "днів цих", які непорушно затвердженні і між якими людське існування займає своє, від віку передбачене їй, місце. Більше того,

¹ Див.: Муратов М.Д. Учение о логосе у Филона Александрийского и Иоанна Богослова. – М.: СПб, 1902.– 280с.

у магічній культурі і світовий час має форму печери, а це означає непорушність тези "всьому свій час": від пришестя Спасителя, час якого записаний у давніх текстах, до найдріб'язковіших буденних справ. Отже, все апокаліптичне мистецтво є незрозумілим без належного осмислення питання "Коли?" та його передумов. У цьому переконує цілесний художньо-естетичний аналіз інтер'єру романських храмів у Франції, палаців Гассанидів та Лахманидів; норманського, провансальського та арабського спосу.

По-третє, магічній культурі (та моделям її художньої картини світу) притаманий самобутній тип набожності: бувольна покірність, яка просто не знає духовного Я і сприймає духовне Ми як вільну силу перед обличчям божественного; одержимість силами мороку і зла, що витіснили з людини всі благородні мотиви; відсутність необхідного зв'язку між провиною і покаранням, сподвадня на винагороду. Всі ці ідеї істинна релігійність доби відчуває такими, що знаходяться значно нижче від неї. Яскравим ілюстративним матеріалом для підтвердження даного положення є романське мистецтво доби Меровінгів і Каролінгів (церква Сент Мартен у Турі, крипта в Жуаррі, баптистерій в Пуатьє, капела в Аахені; скульптурні потвори порталів, книжкова мініатюра, проникнуті ідеями страху і покори інтонації григоріанського хоралу).

Із самобутнього типу набожності розглядуваної культури виникає ще одна суто магічна ідея - ідея благодаті (Августин.). Вона лежить в основі всіх таємниць даної культури, перш за все, - в основі першотаємниці хрещення. Вираження означененої ідеї знаходимо у втіленні ідеалу патристики - експресивної внутрішньої умиротвореності через ілюзію світла, духовного випромінювання - у художній культурі Візантії (Книга Іова, музична творчість Єфрема Сиріна, Андрія Крітського, Іоанна Дамаскина, монументальний живопис, літаратура тощо). Разом із тим творчість Феодора Студита, Іоанна Золотоуста дає підстави стверджувати, що розглядувана ідея у візантійців осмислюється в контексті теорії ісахізму (Григорій Назіянзенський, Василій Великий).

"Розкодування" художньої форми творів візантійського мистецтва, звісно, продовжується порівняльним аналізом християнського мистецтва Київської Русі. Звертається увага не лише на приклади впливу візантійських традицій (Десятинна церква в ім'я Успіння Богородиці, забудова Києво-Печерського монастиря, хрести-нараманди, жанрові елементи церковного співу тощо), а й на риси національної самобутності давньоруського мистецтва (давньоруський храм - Софія Київська, Успенський собор Печерського монастиря, програма розписів Михайлівського Златоверхого монастиря, мідний хрест XI ст. Прп. Марка, ювелірні вироби, нотація й інтонаційний склад стихир тощо).

Останній приклад магічної культури - *готична* або *культура германо-католицького християнства*, яка виникла тисячоліттям пізніше на ґрунті здобутків королівств Меровінгів і Каролінгів (дороманська доба). Студентам для особистого осмислення в процесі художнього пізнання пропонується думка про те, що міфічний світ молодої "фаустівської" душі (О.Шленглер, Й.Хейзінга) - як цілокупність сили, волі й прагнення, виявлених під знаком першосимвола безконечності, гіганської дії в заобрійну далечінь; як раптове розчахування прірви жаху і блаженства - виявився для ранньої релігійності абсолютно природним. Незважаючи на те, що Бог-Отець втілював саму сутність Сили, вічну, велику і всюдиущу Дію, священну причинність, непомітну для земних очей, у пошуках смыслу життя все ж частіше зверталися до Богородиці, Діви Марії. Віншування на небесах її сяючого в білих, золотих, голубих барвах образу постало одним із найперших мотивів готичного мистецтва (рельєфи готичних соборів на честь Богородиці як символи молитви "Аве Марія", "Розаріум", музично-поетична лірика міннезінгерів, літургійні драми францисканців на честь Стрітення, бенедиктинців - на честь свята Непорочного Зачаття).

Разом із тим, увага студентів звертається на те, що поруч зі світом чистоти, світла і духовної краси відкриваємо й інший - світ диявола, Сатани (численні образи кобольдів, привидів, відьом у людській подобі). Він наводив неймовірний страх, що нагадував жах етапетської архаїки, немилосердно пригнічував людей, щохвильлино готових скотитися у прірву. З цікавістю дізнаємося, що існувала, так звана, чорна меса, відьомські шабаші - нічні святкування на вершинах гір з усією необхідною для цього атрибутикою. Гротескові фігурки чорних, сіро-жовтих і червоних чортів остаточно сформувались у містеріях XI ст. (образ Логе) і заповнили світ художньої уяви (готичний живопис Дюрера, Грюневальда). Причому міф про Марію і міф про диявола розвивались паралельно:

молитви й екзорцизми лунали невіддільно один від одного, символізуючи безперестанну відчайдушну боротьбу з дияволом. Кожний індивід як прихожанин войовничої Церкви був зобов'язаний нападати, захищатись, показати себе лицарем (звідси – естетика *art de troubare*). Ангели і чорти, світло і ніч, любов і страх наповнювали готичне мистецтво притаманною йому глибокою чуттєвістю (ангели Фра Анжеліко і давньорейнських майстрів, дияволи порталів страсбургського, кельнського, рейнського, паризького, ам'єнського соборів). Причому міф про диявола з естетичного погляду був не зовсім зручною грою уяви. В нього вірили з такою силою, що відкидалась усяка думка про доказовість (булла "Глас в Римі" 1233 р.): за міфом стояла смерть.

Для глибокого пізнання готичного мистецтва необхідним є усвідомлення того, що у затінку готичної дійсності (хрестові походи, собори, одухотворений живопис) розkvітало самобутнє відчуття сутності «фаустівської душі»: Я, загублене в нескінченості. Дане відчуття зумовило ідею "життя як смерті при житті", а з нею – невідступну появу прозріння, переживання провини, самотньої відчайдушної скарги. Ось чому каркасна система готичного собору спрямована до неба, як здійняті в молитві руки, а переходячи подих антифони григоріанських піснеспівів, лінсарні співзвуччя органумів, поліфонічних мес, мотетів, кантиг і проз свідчать про розтерпі в молитвах коліна. Ось де треба шукати джерела славнозвісного суму готичної містики (Генріх Сузо, Майстер Еккарт).

Поступово, в ході вирішення ряду проблемно-пошукових завдань, завдяки методу «сократівського діалогу» і т.п., студенти приходять до висновку, що єдиним даром, який вимолювала для себе «фаустівська» душа, є свобода волевиявлення. Саме вона слугує запорукою тайни Євхаристії, першотайні сповідання. Вона ж усуває останні найсокровенніші «блі пліами» у художньому пізнанні готики, зокрема привертає увагу до вираження в покаянні молитві ідеї особистості. Це дає підстави остаточно визначитись у з'ясуванні основних відмінностей між художністю Світової Печери і «фаустівської» нескінченості, а саме: у втілні відповідальності замість покірності, одиничної волі замість консенсусу, розв'язання замість самозречення. Виявлені відмінності, в свою чергу, дають змогу простежити динаміку поступового сходження магічної і «фаустівської» особистостей до Бога: Бог-пустота – Бог-ворог – Бог-«співбесідник», тобто відкритий для віруючого Я як любляче Ти [3, 410]. Дана думка, до речі, співпадає з поглядами багатьох художників розглядуваної спохі та наступних культурно-історичних періодів (наприклад, Р.М. Рільке з ідеями "Кожний ангел – жахливий" ("Дуйнські елегії") і "Прекрасне – та частина жахливого, яку ми можемо вмістити" ("Листи")).

Вищезазначені положення підводять до ще одного, не менш важливого, висновку: очищення через даровану священиком благодать зумовлює особливу готичну радість життя. Сутність її постає, можливо, дещо несподіваною, однак аналіз неспівненості, що виникла внаслідок занепаду тайни Євхаристії в пізньоготичному мистецтві Німеччини, Франції та Англії, змусила відступити і власне готичне відчуття щастя, і світлий світ Марії; залишився лише католицький світ зі своєю похмурою всюдисущністю. На місце недосліжного блаженства став протестантський і пуританський героїзм, без надії обороняючий частково вже втрачені позиції. Так, незреалізована потреба сповідання душі перетворила музику, поезію і живопис протестантських країн доби Високого Ренесансу і, особливо, Реформації на засіб самозвинувачення і нескінченної сповіді.

Як бачимо, сильна віра готики слугувала Ренесансу постійною передумовою його світовідчуття. Навіть художники італійського *ars nova* й доби Треченто, наслідуючи природу, не завжди розуміли, що виражають "душу" готики, одухотвореної протистоянням ангела і сатани.

Показовою щодо цього є "Божественна комедія" Данте Аліг'єрі. У ній потворність пекла постає зворотньо стороною Райської краси. Порівнююмо зміст поетичних рядків XXXI пісні "Раю", змальовуючих урочисте входження Данте і Беатріче в безмежний простір Емпірею (коли перед героями, як на полотнах прерафаелітів, постають ріка світла, сонми ангелів, утворена амфітеатром райських душ пишна "райська" троянда) з картиною пороку I ч. "Пекла" (в якій орел-першосвященник, лисиця-гресь, дракон-сатана нападають на колісницю-церкву з сінома головами як сінома смертними гріхами; гігант-король Франції і блудниця займають місце Беатрічс). Панування Беатріче в пелюстках райської троянди, її шире прохання привселядного каєття Данте, котрий із вдячністю доручає свою душу, зумовлює можливість проведення семантичної паралелі даного образу з Пречистою Дівою. Саме такою постає Беатріче у наступних рядках:

*Вона була така далека
І усміхнулася мені,
Та потім відвернулась знову
До вічного світила¹*

Осмислення мистецтва Треченто і Кватроченто дає підстави стверджувати, що гуманісти разом із посиланнями на Цицерона, Вергілія, неоплатоніків незмінно повертали погляди до вільомських вогнищ, носили амулети проти диявола і т.п. (Згадаймо діалоги про відьом Марселя Фічіно, Франчески делла Мірандоли, "Божественну комедію" Данте, "Молот відьом" Леонардо да Вінчі, фрески Мікеланджело у Сикстинській капелі). Разом із тим, у мистецтві доби Відродження продовжує розвиватись культ Богородиці (галерея Мадонн Ботічеллі, Рафаеля, вівтарні зображення Леонардо да Вінчі, Тиціана, Лукаса Кранаха Старшого).

Значно пізніше, в риторичному мистецтві *бароко*, в алегорично-метаморфічній, полісемантичній і монументальній художній формі якого втілився образ світової Безодні, нескінченності ньютонівського Всесвіту як пустоти, в котрій потонуло все земне, а з ним і весь смисл людського життя, безпосереднє вираження релігійного почуття постало завуальованим у загальноестетичному контексті.

Так можливість пізнання спінозівської ідеї самозреченого подвигу і страждання в ім'я духа забезпечується розкодуванням художні форми творів *італійського бароко* (полотна М. Караваджо, органні твори Дж. Фрескобальді, *concerto grosso* А. Кореллі, А. Вівальді, канцати А. Страделлі, ораторії Ф. Аннеріо, А. Скарлатті і т.п.); ідеї Е. Роттердамського про опоєтизований красу світостворення в парині Божої істини – *голандського бароко* (полотна Рембрандта ван Рейна, поліфонічні твори Яна Свєсліка), глибоке переживання ряду ідей протестантизму та пітізму – *німецького бароко* (поезія Г.Р. Вескерліна, С.Даха, П.Флемінга, багатогранний музичний світ Й.-С. Баха, скульптури А. Доннера); теологічний драматизм – *іспанського бароко* (полотна Ель Греко, Д. Веласкеса, поезія Л. Гонгора-і-Аготе, театр Кальдерона); ідеї кордоцентризму і божого "благолепія" *українського бароко* (ікони М. Петрахновича, І.Рутковича, іконостаси Й. Кондзелевича, панегірики-епіграми П. Беринди, Д. Туптала, творчість Г. Сковороди, партесні концерти Д. Бортнянського і т.п.)

Одну із найяскравіших сторінок Нового мистецтва – художньо-образний світ *класицизму* – вважаємо доцільним осмислювати як рівномірно дану соборно-космічну ідею в контексті загальної індивідуалістичної культури. "Індивідуум класицизму, – як справедливо зазначає О.Лосєв, – це вся община, усе суспільство, увесь світ, усе людство, все божество" [6,249]. Ось чому світоглядом класицизму є і метафізика, і пантезм, і тейзм (християнство). Саме під таким кутом розглядаємо посію Н.Буало, живопис Н. Пуссенна, К. Лорена, Л. Давида, ліричну трагедію Ж.-Б. Люллі і т.п.

Девіз І.Канта "Сам собі Пастир" уже наприкінці доби *Просвітництва* остаточно поклав край спогляданню світу в мистецтві через категорії простору і часу, заповнивши пусте місце художньо-образними втіленнями "некінчених розривань душі" [12, 188]. Першими серед них називаємо християнською ідеєю пізню творчість Л. Бетховена, посію Ф. Шіллера ("Ідеал і життя") і В. Гете ("Фауст").

Врешті-решт, у XIX столітті, як показало художнє пізнання численних "романтичних одкровень", художник стає Деміургом, а мистецтво – "одним нескінченним заняттям, спрямованим до Діва" [7,200]. За словами Е.Гансліка, "башта зі слонової кістки перетворюється у собор Всесвіту, в храм Піфії, у скалу Прометея у вівтар Верховної жертови" [5, 83].

Можливо, дана думка дає підстави стверджувати, що чистий романтизм є язичництвом (Х.Горвіц, Ф. Шлегель). Однак в його стихії знаходимо чимало прикладів художнього вираження "алогічного ставлення суб'єктивістської ідеї, поданої нерівномірно і фрагментарно як суцільно прагнуча і напружено-неспокійна множина самостійних особистостей, як потенціальна

¹ Авторський переклад цитати із: Данте Альгієрі. Божественная комедия. – М.: Художественная литература, 1967. – С.372.

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА

безкінечність” [6,163]. Отже, романтизм також є космічним, однак його космос хоче цілковито поміститись у Я, породжується і визначається цим Я. Недивлячись на свою містику, магію і теургію, мистецтво романтизму є “перш за все явищем протестантського Заходу; і лише в порядку иусусвідомленого протиріччя чи закономірної еволюції одні й ті ж романтики суміщають в собі романтизм із католицизмом” [4,38]. Переконливими свідченнями цього є постаті художників Т. Жеріко, Е.Делакруа, поетів Новаліса, Вакканродера, Г. Гейне, композиторів Ф.Ліста, Р. Вагнера, С. Франка та ін.

Усі наведені вище положення дають підстави для наступного висновку: праґнучи показати у художньому образі ставлення життя до Святого, ми здійснююмо цю спробу лише тою мірою, якою життя виступає у своїй символічній якості. У цій перспективі поступово з’ясовується, що істинна мудрість нашого часу – часу абсолютної незабезпеченості – полягає в тому, щоби не без тримкого захоплення шукачів вирушити шляхом, який веде за межі, принаймі, буденого сьогодення, туди, “де квітне відродження духу і нове розуміння Буття, осяяного веселкою Краси Безмежної” [9, 116]. Духовний аспект даної проблеми очевидний і може бути сформульований відомими словами Ф.Ніцше: “Очі мої відкрилися! До творящих хочу приєднатись: ... хочу показати всі сходинки, що ведуть до Всешикного!” [8, 119].

Особистісне осмислення цієї істини майбутніми вчителями, а з їх допомогою – учнями, звісно, передбачає переорієнтацію мистецької освіти на саморозвиток і самореалізацію особистості. Це вимагає зміни педагогічних технологій, подолання стереотипів художньо-педагогічного мислення, конструювання й упровадження нових методик викладання. Тільки таким чином реалізується креативна функція художнього навчання, тільки так можна буде піднести душу молодої людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блаженний Августин. О порядке // Творения блаженного Августина , списка Иппонийского. – ч. II – Киев , 1914. – 390 с.
2. Беседы на Шестоднев иже во святых Отца нашего Василия Великого. – Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1902. – С. 4.
3. Бубер М. Два образа веры. - М.: Республика, 1995. - С. 410.
4. Вагнер Р. Бетховен - М. : СПб, 1917 – С. 38.
5. Ганслик Е. О музыкально прекрасном // Сочинения. - М.: Музыка, 1990. -С. 83.
6. Лосев А.Ф. Бытие – Имя – Космос . - М. : Мысль , 1993. – 700 с.
7. Марітен Ж. Отвественность художника //Самосознание европейской культуры XX века. - М.: Изд-во полит. литературы, 1991. - С.171-208.
8. Ніцше Ф. Невідомий і несподіваний.- Сімферополь: Реноме, 1998.– С.119.
9. Рерих Е. Живая этика. - Т.2. - М.: Мысль,1994.- С. 116.
10. Соловьев В. С. Сочинения. В 2 т. : Т1. – М. : Мысль, 1988 . – 743 с.
11. Тилліх П. В поисках духовности. - М.: Прогресс, 1992. – 410 с.
12. Шлеєфлер О. Закат Европы.- М.: Прогресс,1996.- 390с.
13. Эннегада V 8. – “Об умной красоте” // Лосев А. Ф. История античной эстетики. Поздний эллинизм. – М. : Мысль , 1990. – С. 115.

ЗМІСТ І СТРУКТУРА КУРСУ «ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА УКРАЇНИ» ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛ

Реформування української школи на засадах гуманізації та гуманітаризації, національної спрямованості освіти і виховання передбачає досягнення якісно нового рівня у вивчені базових навчальних дисциплін, які забезпечують соціокультурне становлення молодої людини – громадянина незалежної держави. З огляду на це особливого значення набувають культурознавчі предмети, які мають величезний духовно-творчий потенціал і включені в базовий зміст освіти. Згідно з концепцією державного стандарту загальної середньої освіти в Україні вперше в історії вітчизняної школи цикл культурознавчих художньо-естетичних дисциплін вивчатиметься всіма учнями незалежно від типу шкіл з 1-го по 11-й класи (Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні. Художня культура. Проект // Журнал “Мистецтво та освіта” – 1997. – № 3. – С.2-10). В художньо-освітній галузі, яка в останньому варіанті базового навчального плану отримала назву “Культурознавство”, передбачається виокремлення курсів “Мистецтво” (1-7 кл.), “Художня культура України” (8-9 кл.) і “Художня культура світу” (10-11 кл.), а також “Основи етики та естетики” (11 кл.).

Українознавчий компонент наскрізно охоплюватиме зміст предметів галузі “Культурознавство”, що разом із впровадженням самостійного курсу “Художня культура України” сприятиме вирішенню національної проблеми національної освіти – виховання патріотизму як складної і багатогранної моральної якості особистості. Цілісна художня картина світу відрізняється від наукової картини присутністю національної ідеї-образу. Отже, завдання вчителя – приуточти школярів до надбань вітчизняної художньої культури, пробудити особистісно-позитивне ставлення до мистецьких цінностей нашого народу і допомогти їм у самостійному сходженні до вершини Духовності. Введення нових курсів має на меті опанування учнями культурно-мистецької спадщини, зокрема й шляхом включення у різні форми практичної діяльності, що забезпечує набуття естетичного досвіду з чіткою проекцією на постійне художньо-естетичне самовдосконалення.

В рамках педагогічної методології минулого вирішального значення надавалося засвоєнню школярами певної суми знань і формуванню у них репродуктивних вмінь. Новітня особистісно-орієнтована модель освіти акцентує не тільки і не скільки освітні, скільки розвиваально-виховні, світоглядні аспекти. Тому важливим завданням культурознавчих курсів є навчити учнів сприймати, аналізувати та оцінювати культурно-мистецькі явища, твори різних епох, стилів, жанрів і форм, розвинуті у них художнє мислення і творчі здібності, вміння висловлювати й аргументувати власні оцінні судження. Суто просвітницькі цілі необхідно збагатити особистісно-мотиваційними факторами. Без емоційного реагування і осмисленого ставлення людини до художніх цінностей, без власних зусиль їх успадкування повноцінно не відбувається. Гуманістичне навчання і виховання передбачає не просто засвоєння, а “привласнення” особистістю культурних феноменів у процесі “суб’єкт-суб’єктних” відносин, діалогу культур.

Креативна функція шкільного художнього навчання завжди декларувалася, але не отримувала практичної реалізації в масовій школі. Концепція освітнього стандарtru в галузі “Культурознавство” переорієнтовує навчально-виховний процес з академічних досягнень на саморозвиток, самореалізацію учнів, що, безперечно, можливо досягти лише за умов змін педагогічних технологій, подолання стереотипів художньо-педагогічного мислення, конструювання і впровадження нових методик викладання, які б відповідали концептуальним зasadам розробленого стандарtru.

Генералізація змісту предметів мистецько-культурного циклу здійснювалася за змістовими лініями – основними видами мистецтва (музичне, театральне, візуальне, екранне). Провідною концептуальною ідеєю проектування змісту художньо-культурної освіти школярів є ідея інтеграції видів мистецтв, що відбиває світові тенденції розвитку освіти. Інтеграція передбачає впровадження інтенсивних, а не екстенсивних педагогічних технологій, прогнозує вихід на універсальність зв'язків у ширині культури і мистецтва. Стандарт освіти як стратегічний орієнтир відкриває широкі можливості для розробки варіативних програм, для педагогічної творчості, зокрема й для вирішення конкретних шляхів інтеграції.

Ідеї особистісно-орієнтованої освіти, закладені в проекті стандарту, унеможливлюють сухо фактологічну парадигму (адже в ньому взагалі відсутні переліки художніх творів та їх авторів, що традиційно рекомендуються для засвоєння). Акцент перенесено на розвиток самостійного художнього мислення, формування ціннісних орієнтацій, інтерпретаційних умінь, творчих здібностей учнів. У змісті освіти органічно поєднуються основні блоки – предметний (мистецтвознавчо-культурологічний), спрямований на засвоєння учнями художньо-естетичних знань і формування уявлень про художню картину світу, а також діяльнісний, який забезпечує опанування художньо-естетичним досвідом і засвоєння набутих знань і вмінь у різних формах творчої діяльності.

Відповідно до проекту стандарту науковими співробітниками лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання АГН України (С.В.Коновець, О.А.Комаровська, М.М.Дремлюга) під керівництвом автора статті розроблено експериментальну програму нового курсу "Художня культура України". Затвердженим у 1998 році новим базовим навчальним планом на вивчення предметів галузі "Культурознавство" у 8-9 кл. передбачено по 1 годині на тиждень. Мінімальна кількість годин зумовила поділ змісту програми на блоки "А" – основний і "Б" – додатковий, матеріал якого можна рекомендувати для вивчення в ліцеях і гімназіях гуманітарного профілю, школах з поглибленим вивченням мистецтв.

Курс узагальнює і систематизує знання, вміння і уявлення учнів, які вони дісталим впродовж попереднього ознайомлення з шедеврами українського народного і професійного мистецтва в школі і поза нею.

Основними результатами вивчення курсу мають бути:

освітні результати (засвоєння конкретних фактів, понять, зв'язків, розуміння особливостей і тенденцій розвитку української художньої культури, її місця і ролі у світовому контексті);

розвиваючі результати (розвиток вмінь аналізувати й оцінювати твори українського мистецтва різних видів, жанрів і стилів, аргументувати свої судження);

виховні результати (формування художньо-ціннісних орієнтацій, виховання морально-естетичних якостей, художньо-естетичних ідеалів, патріотичних почуттів, інтересів і потреб у самостійному опануванні української художньої культури).

Виклад змісту програми ґрунтуються на поєднанні історико-культурного і жанрово-тематичного принципів, що дозволяє розглядати основні етапи розвитку української культури в хронологічній послідовності, а в рамках певних періодів – систему жанрів конкретних видів мистецтва. Культурологічні засади побудови змісту курсу передбачають цілісне опанування явищ і зв'язків між ними, всіх компонентів художньої культури на відміну від традиційного вивчення у початкових і середніх класах окремих творів мистецтва, біографій митців тощо. Адже художня культура – це феномен, який охоплює і мистецтво, як сукупність художніх цінностей, і процес їх творення (діяльність митців), і, нарешті, культуру розповсюдження, сприймання і розуміння мистецтва, культуру насолодження ним.

Програма курсу складається з двох частин: художня культура України з найдавніших часів до початку ХХ століття (8 кл.) і українська культура сучасної доби (9 кл.). Кількість годин, запланована на вивчення розділів і конкретних тем, є орієнтовною.

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

8 клас

ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА УКРАЇНИ

ІСТОРІЯ

I півріччя

ВСТУП. Цілісність української художньої культури (2 год.)

Розділ I. ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО (14 год.)

Тема 1. Стародавнє мистецтво на теренах України (2 год.)

Тема 2. Образотворче мистецтво XIV – XVI ст. (2 год.)

Тема 3. Образотворче мистецтво XVII - XVIII ст. (3 год.)

3.1. Дерев'яна та кам'яна архітектура

3.2. Розвиток мистецтва гравюри

3.3. Живопис

Тема 4. Образотворче мистецтво ХІХ ст. (7 год)

4.1. Творчість Тараса Шевченка

4.2. Живопис

4.3. Графіка

4.4. Скульптура

4.5. Архітектура

4.6. Декоративно-ужиткове мистецтво та народні художні промисли (2 год.)

ІІ півріччя

Розділ II. МУЗИЧНА КУЛЬТУРА (12 год.)

Тема 1. Музична культура стародавньої доби (1 год.)

Тема 2. Народна творчість (2 год.)

Тема 3. Музична культура ХVII – ХVIII ст. (4 год.)

3.1. Розвиток церковного співу. "Граматика музикальна" М.Дилецького

3.2. Хоровий концерт та його творці (М.Березовський, А.Ведель, Д.Бортнянський)

3.3. Опера та інструментальна музика

3.4. Вокальні жанри. Музична спадщина Г.Сковороди

Тема 4. Музична культура ХІХ – початку ХХ ст. (5 год.)

4.1. Загальна характеристика музичної культури лисенкової доби

4.2. Спадщина М.Вербицького. Творчість західно-українських композиторів ХІХ ст.

4.3. М.Лисенко – основоположник національної композиторської школи в Україні

4.4. Творча діяльність послідовників М.Лисенка (К.Стеценко, Я.Стеловий, М.Леонтович)

4.5. Розвиток музичного виконавства та освіти

Розділ III. ТЕАТРАЛЬНА КУЛЬТУРА (5 год.)

Тема 1. Фольклорні джерела українського театру (1 год.)

Тема 2. Театр "золотої доби" (1 год.)

Тема 3. Народження професійного мистецтва (1 год.)

Тема 4. Театр корифеїв (2 год.)

ІІДСУМКОВЕ УЗАГАЛЬНЕННЯ (1 год.)

9 клас

ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА УКРАЇНИ

СУЧАСНІСТЬ

I півріччя

ВСТУП. Основні етапи розвитку української художньої культури ХХ ст. (1 год.)

Розділ I. МУЗИЧНА КУЛЬТУРА (10 год.)

Тема 1. Розвиток композиторської творчості різних жанрів (5 год.)

1.1. Хорова і вокально-симфонічна музика (1 год.)

1.2. Симфонічна творчість (2 год.)

1.3. Камерно-інструментальні жанри (1 год.)

1.4. Камерно-вокальна і пісенно-творчість (2 год.)

Тема 2. Сучасні напрямки "молодіжної" музики (1 год.)

Тема 3. Розвиток музичного виконавства та освіти (1 год.)

Тема 4. Музична культура рідного краю (1 год.)

Тема 5. Музична культура української діаспори (1 год.)

Розділ II. ТЕАТРАЛЬНА КУЛЬТУРА (5 год.)

Тема 1. Драматичний театр (2 год.)

Тема 2. Музичний театр (1 год.)

Тема 3. Художник в сучасному театрі (1 год.)

Тема 4. Мистецтво граючих ляльок (1 год.)

ІІ півріччя

Розділ III. ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО (8 год.)

Тема 1. Живопис (2 год.)

Тема 2. Графічне мистецтво (1 год.)

Тема 3. Скульптура (1 год.)

Тема 4. Архітектура (1 год.)

Тема 5. Народне мистецтво та основні центри художніх промислів (3 год.)

5.1. Кераміка. Народна іграшка

5.2. Вишивка. Ткацтво та килимарство

5.3. Художня обробка дерева. Розпис

Розділ IV. КІНОМІСТЕЦТВО (8 год.)

Тема 1. Світове значення творчості О.Довженка (2 год.)

Тема 2. Поетична хвиля українського кіно (2 год.)

Тема 3. Творчий портрет І.Миколайчука (2 год.)

Тема 4. Весняна тематика в українському кіно (1 год.)

Тема 5. Різні жанри українського кіно (мультиплікаційне, документальне тощо) (1 год.)

ПІДСУМКОВЕ УЗАГАЛЬНЕННЯ (2 год.).

Вікторія Смікал

МИСТЕЦТВО У КУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

Корінні зміни у суспільстві напередодні ХХІ ст. зумовлюють необхідність розробки культурологічних підходів до вирішення проблем виховання та освіти підростаючих поколінь.

Особливої соціальної значущості набуває проблема світоглядної культури, що аналізується на особистісному рівні підготовки майбутнього вчителя. Його педагогічна діяльність виступає специфічним транслятором світоглядних установок, оскільки норми професійного мислення завжди формуються у проблемному полі взаємодії з нормами загальної культури, набираючи характеру світогляду в процесі професійного синтезування.

Як компонент духовного світу особистості світоглядна культура обумовлює формування ціннісно-духовних орієнтацій, які багато в чому детермінують розвиток всієї структури якостей особистості. Саме система духовних відносин як найбільше впливає на формування світоглядної культури. У ній важливе місце посідає мистецтво.

Проблема місця і ролі мистецтва у формуванні світогляду особистості виникла давно. Широко відомі дослідження Є.В.Бурмакіна, Є.Ф.Володіна, В.І.Мазепи, що висвітлюють історико-філософський, логіко-пізнавальний та мистецтвознавчий аспекти проблеми.

Спроби обґрунтувати з різних світоглядних позицій предмет і призначення мистецтва є в античній естетиці та філософії (Демокріт, Сократ, Платон, Арістотель), у авторів середньовіччя (Августин, П.Абеляр, Фома Аквінський). У наступні епохи інтерес філософів та митців до предмету та призначення мистецтва все зростає.

Специфіка будь-якого світогляду полягає у тому, що в ньому виступають у нерозривній єдиноті пізнавальні й ціннісні, об'єктивні та суб'єктивні компоненти дійсності. Це дозволяє говорити про світоглядну функцію мистецтва, як найбільш фундаментальну, детермінуючу функціональну будову мистецтва загалом.

У багатьох працях, що присвячені цій проблемі, мова йде про вплив на митця, на його творчість тих чи інших світоглядних концепцій, що склалися поза самим мистецтвом – у філософії, науці, політиці, релігії. Але треба враховувати, що мистецтво має свій світоглядний зміст і значною мірою може формувати світогляд людини. Світогляд не є щодо мистецтва чимось зовнішнім, що приходить із інших форм суспільної свідомості [3].

Проте це не означає, що мистецтво характеризується певним автономним світоглядним змістом і вивчення мистецтва має бути спрямоване на дослідження лише цього змісту. Навпаки, визнання за мистецтвом світоглядних функцій свідчить про природність для нього світоглядної проблематики, про закономірну обумовленість його взаємодії з філософією, політикою та іншими формами свідомості.

Якщо розуміти мистецтво як світогляд і світоглядну функцію мистецтва вважати домінантною в системі його функцій, то інші функції мистецтва (виховна, соціально-організаційна, комунікативна,

гедоністична) будують об'єднані чіткими кореляційними зв'язками як такі, що мають спільні витоки, притаманні світоглядній природі мистецтва.

У світогляді нерозривно пов'язані пізнавальні, емоційні і діяльнісні фактори людської активності. Пізнання – основа світогляду, яка поряд із знаннями та індивідуальним досвідом включає й наукові знання (гносеологічна функція мистецтва). Знання – точка відліку формування переконань. Емоційна сторона світогляду виявляється у переживанні знання, в позитивних і негативних емоційних реакціях на явища дійсності, у переконаності в істинності світоглядних принципів (вихована, гедоністична функція мистецтва).

Від простої сукупності знань світогляд відрізняється тим, що у ньому злиті пізнавальна і практична діяльність свідомості, на основі єдності котрих виробляються переконання і принципи людини, що стають основою її способу життя, життєвих програм і ціннісних орієнтацій (соціально-організаційна, аксіологічна функція мистецтва).

У всі часи розвитку людської цивілізації високо оцінювалась виховна місія художньої творчості, зазначалось, що мистецтво та мораль – це форми ціннісної свідомості і мають спільну мету – вдосконалення людини на основі добра і краси. Так, І.Кант, неодноразово підкреслював, що те мистецтво, яке нічого не дає для ідеї, деградує. На його думку, мистецтво живе лише тією культурою, яку воно дає для душі. Мірілом же його цінності є збагачення духовності. Тому, мистецтво потрібно цінувати не лише за естетичну насолоду, яку воно дає, а й за здатність формувати своєрідну культуру людської душі [5]. Схожі думки висловлював Ф.Шіллер, який вважав мистецтво вирішальним виховним засобом, своєрідною “панацеєю” від моральної глухоти, могутнім регулятором людських вчинків навіть у тих випадках, коли виявляються безпорадними закон та релігія [6]. Розмірковуючи над одвічним союзом моралі й мистецтва, Й.В.Гете мудро називав станінє “розсадником для великого світу духу”, який діє через високі натури і підносить до їх рівня натури пересічні [2].

Л.С.Виготський називав мистецтво суспільною технікою почуттів, що не диктує безпосередньо тих вчинків, які повинні відбуватися після його впливу, а забезпечує певну “післядію” катарсису. Психолог підкреслює: “Мистецтво є організацією нашої поведінки, установкою наперед, вимогою, яка може ніколи й не здійсниться, але яка примушує нас прагнути до вершин нашого життя, до того, що лежить за ним” [1,243].

Здатність до сприйняття мистецтва не дана людині від природи, вона формується і розвивається у процесі тривалого системного виховання. Л.С.Виготський підкреслював, що для сприйняття мистецтва недостатньо широ переживати те почуття, яке володіло автором і недостатньо розібратися у структурі самого твору, – необхідно ще “творчо подолати своє особисте почуття, знайти його катарсис, і лише тоді дія мистецтва виявиться повністю” [1,237-238].

Визначаючи мистецтво як концентрацію життя, Л.С.Виготський будує свою модель художнього сприйняття, до якого входять такі компоненти: художнє почуття, уявлення, свідомість. На думку вченого, “розумні емоції” мистецтва виникають у процесі творчості й переробки певних життєвих почуттів. Концепція вченого – це, перш за все, індивідуально-психологічне сприйняття художніх цінностей, що передбачає взаємодію мистецтва й особистості.

Розкриття специфіки художнього сприйняття дало змогу вченому окреслити його велику соціальну значущість як узагальненої техніки почуттів, за допомогою якої до кола соціального життя залишаються інтимні, найбільш особистісні сторони людської суті.

Спираючись на методологічні основи теорії Л.С.Виготського, сучасні науковці поглинюють і розширяють дослідження проблеми художнього сприйняття. У конкретно-історичному і соціальному аспектах рекомендую розглядати означену проблему Б.С.Мейлах, звертаючи увагу саме на історичну рухливість художнього сприйняття. В свою чергу, О.О.Мелік-Пашаев стверджує, що художнє сприйняття – це здатність осiąгнути твір мистецтва як зоровий образ неповторного ідейно-емоційного змісту.

Свою модель художнього сприйняття запропонував Б.П.Юсов. На думку вченого, вона об'єднує здатність до співпереживання, тобто до емоційної чутливості; наявність певного об'єму знань і уявлень про мистецтво; здатність розуміти форму художніх творів; переносити оцінки й художні судження на сприйняття явищ дійсності іншими видами мистецтва.

Традиційне художнє виховання базується на основних видах мистецтва: образотворчості, літературі, музиці, які можна вважати основою різноманітного спектра художньої творчості.

У процесі комплексного художнього розвитку студентів, майбутніх учителів, їх сприйняття повинно сформуватися як специфічний тип пізнання змісту, художніх образів творів мистецтва на основі виникнення у них зорово-слухових (графічних, живописних і музичних) уявлень.

Виникнення глибоких яскравих художніх зорово-слухових уявлень у процесі сприймання творів різних видів мистецтва, зокрема, залежить від рівня розуміння їх властивостей та особливостей, уміння їх порівнювати. Візьмемо, наприклад, музику. Музична форма, через яку передається і сприймається зміст музики, виступає як багаторівнева ієрархічна організація властивостей звуків (висоти, тривалості, тембр), гармонії та музичної фактури загалом. Виразними засобами музичної інтонації є мелодія, ритм, метр, темп, динаміка, тембр, лад, гармонія, артикуляція; зміст її втілюється за допомогою елементів музичного синтаксису.

В аналогічному плані постає перед нами і структурна організація творів образотворчого мистецтва. Так, живописна форма, через яку передається і сприймається зміст картин, такою ж мірою, як і музика, виступає як багаторівнева ієрархічна організація властивостей фарби (акварелі, гуаші, темperi, масла і т.ін.) та основи зображення (паперу, тканини, скла, сирої штукатурки і т.п.). До її виразних елементів належать: техніка письма (лесіровочне, корпускне, "алла пріма", техніка огтимічного змішування кольорів); засоби виразності (лінії, штрихування, пляма, світотінь, лінійка, повітряна та кольорова перспектива). До структурних елементів – спосіб викладення художнього матеріалу, або правила композиції (ритм, сюжетно-композиційний центр, симетрія, асиметрія, паралельність у композиції, розташування головного на другому плані, сприймання об'єктів зображення, портретне зображення голови, фігури). До прийомів зображення – діагональні напрями, горизонтальні та вертикальні, простір, передача монументальності.

Аналізуючи відомі твори майстрів мистецтва, можна помітити, що окрім прийомі та правила поступово зникають із творчості різних поколінь. Кожна епоха і кожний суспільний лад несуть свій специфічний заряд ідей і ставлять перед мистецтвом свої завдання, що позначається і на змінах змісту та художньої форми. Одночасно ж простежуються загальні риси у розвитку різних видів мистецтва. Наприклад, реалізм, неorealізм, імпресіонізм та інші напрями притаманні і живопису, і музиці, і літературі. Об'єднуючу, конструктивною ідеєю музики та образотворчого мистецтва є закони творчості або ж закони композиції: закон цілісності, типізації, підпорядкованості усіх засобів композиції ідейному задуму.

У процесі виникнення мистецтва й у процесі розкриття його змісту ці закони виконують універсальну функцію: по-перше, допомагають митцю у творчості, по-друге, є важливим засобом розкриття художнього образу.

Живопис – статичний за своєю зовнішньою формою, музика – динамічна і розвивається у часі; образотворче мистецтво є реальним, його можна побачити, музика – більш умовна. Такий контраст, як і будь-який інший, звергає на себе увагу і допомагає при посередництві одного виду мистецтва розібратися в іншому. Музика може передати хвилювання, емоційну чуттєву напругу, характер зорового образу; малюнок образно конкретизує окремі моменти розвитку музичного образу. Використання можливостей комплексного взаємозв'язку музики й образотворчого мистецтва примушує краще вдивлятися, вслуховуватися в окремі деталі художнього змісту твору, що покращує вміння глибше оцінювати прекрасне не тільки у мистецтві, але й у дійсності.

Паралельні порівняльні характеристики музики, живопису, літератури на основі більш глибокого вивчення одного з них є актуальну проблемою сучасної педагогіки. У зв'язку з цим актуальним є принцип провідного виду мистецтва, що може грати роль домінуючого у процесі художнього виховання особистості. Крім того, аналізуються особливості сприйняття кіно, телебачення, для яких характерні тенденції синтезу, взаємопроникнення засобів виразності, змішування жанрів тощо.

Саме у таких видах мистецтва процес художнього сприйняття проходить у найбільш динамічній формі. Т.І.Ройзенкінд підкреслює складність художнього сприйняття масового популярного мистецтва кіно. Як приклад дослідниця бере творчість А.Тарковського, фільми якого наповнені глибоким філософським змістом і потребують особливої психології сприйняття. Вони зумовлені

зверненням художника до світоглядних і філософських концепцій Й.С.Баха, М.Достоєвського, Леонардо да Вінчі, Євангеліє, вмілої їх трансценденції. Звернення А.Тарковського до різних рецепторів сприйняття за допомогою синтезу мистецтв вражає і збуджує думку, впливає на формування творчих особистостей та вияву нових засобів художньої виразності.

Синтетичне мистецтво театру й кіно підказує очевидну думку: викладання будь-якого виду мистецтва потребує постійних асоціацій з іншими видами. Саме у їх сполученні є велика можливості для розвитку духовної культури студентів.

Виникає потреба в уточненні змісту понять "духовна культура", "дух", "духовне".

М.С.Каган, розглянувши історію становлення поняття "дух", його місце в різних філософських системах дійшов висновку, що філософії необхідне поняття, яке визначає цілісну активність людської психіки в її специфічності порівняно з психікою тварини, тобто в її соціокультурній детермінованості й змістовності. Ніякого іншого поняття, окрім "духу", для цього історія філософської думки не виробила [4].

У найзагальнішому вигляді "духовне" можна визначити як людський спосіб відображення та оволодіння дійсністю, детермінований орієнтацією пізнання й діяльності людини на виці цінності життя й культури, в основі яких лежить ідеал вільного й усебічного розвитку людини як конкретно-історичної єдності індивідуально-неповторного та універсально-загального. Тобто, мова йде про таку якість свідомості й діяльності, яка акумулює в собі здатність людини вийти за межі безумовно необхідного, що продиктовано ситуацією та потребами матеріальних умов буття, і будувати свою діяльність відповідно до уявлень про призначення людини, її досконалість.

Ставлення людини до вищих цінностей буття, міра оволодіння ними є показником її духовності (тобто людяності і культурності), так само як ставлення суспільства до вищих цінностей є критерієм розвитку його культури. До вищих цінностей людського буття ми відносимо: життя в його індивідуальному, родовому та планетарно-космічному вимірі, творчість як суть людського спосіб життедіяльності, свободу як необхідну умову і кінцеву мету людини та соціуму [3].

Виходячи із викладеного, поняття "дух", "духовне", "духовна культура" відображають такий рівень духовного життя суспільства та людини, який визначається мірою оволодіння та повнотою реалізації особистістю й соціумом цінностей, що концентрують у собі загальнолюдський позитивний родовий досвід (гуманізм, рух до істини, до краси і добра як розвитку творчої природи людини духовно-психологічним якостям: продуктивним критицизмом, вірою, безкорисливістю). З цього погляду відмінними характеристиками справжньої культури людини є вищеноазовані ознаки.

Щодо мистецтва, то воно є феноменом культури, в якому фіксується і концентрується людський досвід світоглядного самовизначення. У художніх образах, як правило, відтворені ті естетичні ідеї, які носить високий інтелектуальний і гуманістичний заряд і які співзвучні із загальнолюдськими інтересами. У специфічній формі мистецтво виражає те, що переживається чи повинно переживатися всіма представниками конкретного суспільства.

Духовний зміст мистецтва та його особлива роль у духовній культурі характеризується духовністю як системоутворюючою якістю культури, що обумовлює такий рівень діяльності, який детермінований орієнтацією на вищі цінності буття – життя, творчість, свободу.

Останнім часом помітно зросло зацікавлення вивченням виховних можливостей мистецтва, його ролі у розвитку духовної культури майбутніх учителів. І ми з упевненістю можемо говорити про доцільність його ширшого впровадження у процес підготовки вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 300 с.
2. Эккерман И.П. Разговоры с Гете в последние годы его жизни. – Ер.: Альастар, 1988. – 90 с.
3. Диденко В.Д. Искусство. Духовная культура. Философия. – Алма-Ата: Наука, 1990. – 160 с.
4. Каган М.С. О духовном // Вопросы философии, 1985. – №9. – С.35-42.
5. Кант И. Критика способности суждений. Соч., Т. 5. – М.: Мысль, 1966. – 190 с.
6. Шіллер Ф. Естетика. – К.: Мистецтво, 1974. – 150 с.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОЇ ДОМІНАНТИ У СИСТЕМІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНИХ ШКІЛ

Утвердження України як самостійної незалежної держави наприкінці ХХ століття сприяє значному зацікавленню з боку світової громадськості культурною спадщиною українського народу, його традиціями, специфічними особливостями народного та професійного мистецтва, розвитком освіти. Завдяки творчій співпраці вітчизняних та закордонних діячів культури, науковців багатогранна скарбниця музичного мистецтва українського народу поповнилась відродженими шедеврами класичної музики серед яких: соната для скрипки і чembalo М.Березовського; концерт для чembalo з оркестром Ре мажор і опера "Алкід" Д.Бортнянського; концерти для хору без супроводу М.Дилецького; "Юнацька симфонія" М.Лисенка; опера "На русалчин Великден" і незвідомі хори М.Леонтовича та інші.

Процес всебічного науково-практичного пізнання особливостей розвитку національного музичного мистецтва, відродження та популяризація незвідомих сучасному слухачеві творів українських композиторів-класиків помітно збагатили світову культуру, розширили спектр наукових досліджень з питань, розвитку та взаємобагачення культурних надбань народів світу.

В еволюційному процесі сучасного українського музикознавства, професійного виконавства, музичної освіти визначився ряд напрямів, які зумовили активну творчу діяльність науковців, митців, педагогів. Серед них:

□ всебічні мистецтвознавчі дослідження з питань історії української музики, традицій та особливостей розвитку народного і професійного мистецтва;

□ пошук, відродження та вивчення незвідомих в ХХ столітті творів української класичної музики на основі опрацювання архівних матеріалів світових бібліотек, приватних колекцій, куди через різні причини (спустошливи війни, революції, стихійні лиха) потрапили безцінні рукописи;

□ створення фундаментальної наукової, методичної, виконавської бази в навчальних мистецьких закладах, завданням яких є професійна освіта та виховання високо-кваліфікованої, національно свідомої нової генерації української інтелігенції;

□ виконавсько-просвітницька діяльність професійних музикантів, спрямована на популяризацію української класичної музики та репрезентацію вітчизняної виконавської школи;

□ діяльність професійних спілок, наукових видавництв, фірм грамзапису, спрямована на збереження та популяризацію кращих зразків національної композиторської та виконавської спадщини.

Грунтовне вивчення новітніх методологічних підходів до питань усебічного висвітлення різних періодів історії української музичної культури та освіти, сучасних педагогічних пошуках у цьому напрямі повинно стати основним ключем вирішення проблем музичного виховання та освіти національної школи.

Основою досягнень науково-практичних результатів цієї роботи є формування та розвиток культурно-мистецької домінанти (КМД) в навчальному процесі. Під поняттям КМД розуміємо художньо-естетичні пріоритети-світогляду української молоді з акцентом на грунтовному пізнанні національних класичних мистецьких цінностей у контексті світової культури.

Аналіз реального стану системи музичної освіти в загальноосвітній школі акцентує увагу на важливих проблемах, серед яких першочергово варто виділити досить повільне переорієнтування критеріїв оцінки культурно-освітньої місії вчителя музики. На жаль, подекуди ще не подолані сумні факти другорядності уроків музики в школі, примусово-добровільної показовості, як основи педагогічної реалізації та показник якості роботи "вчителя співів"; стереотипної вокалізації шкільних уроків, далекого від досконалості поп-озвучення святкових юнацьких імпрез і т.д. Ці та інші негативні тенденції, прикриваючись примітивними розумінням гасла про "співучість та музичну обдарованість українського народу" породжують у дитячій психології певну мистецько-пізнавальну інертність споживача музичної продукції, вульгаризацію смаків, а з часом і відповідний життєвий стереотип КМД, який є дуже далеким від справжнього розуміння самодостатньої вагомості українського мистецтва у світовій культурі.

Формування КМД у системі шкільної музичної освіти пов'язане з низкою проблем, серед яких найважливішою залишається життєво-мистецька позиція вчителя музики як творчої особистості.

Успіх музично-педагогічної діяльності передбачає цілий комплекс умінь і навичок суто професійного характеру, які в одній особі поєднуються доволі рідко:

- наявність належного рівня виконавської практики;
- фундаментальні теоретичні знання;
- музично-педагогічний та сценічний артистизм;
- грунтовні знання дитячої психології та зміння застосувати їх на практиці;
- ентузіазм, системність та цілеспрямованість у виконанні поставлених навчальних завдань.

Авторитет педагога, що реально базується на професіоналізмі, безпосередньо впливає на формування, виховання та розвиток художньо-аналітичних умінь, емоційно-асоціативних уявлень і осмислення культурно-мистецьких категорій і критеріїв світогляду учня.

КМД в цьому процесі має свою практичну орієнтацію на:

- знання широкого спектру класичних зразків світового музичного мистецтва, шедеврів національного мистецтва у контексті світового;
- глибоке вивчення стногенезу мистецтва України, його автентичних скарбів;
- вплив живої звуково-тембральної аури на уроках музики і позакласних заходах;
- створення певного емоційного фону того чи іншого шкільного заходу шляхом захоплюючої бесіди, добору відповідних живописних творів, поетичних прикладів тощо поряд із глибоким розумінням музичного матеріалу та сценічним артистизмом учителя.

З огляду на це, гадаємо, що найбільшими можливостями для практичного розв'язання проблем КМД оперують педагоги-піаністи. Така позиція зумовлена, у першу чергу, широким різностильовим репертуарно-виконавським досвідом піаніста й універсальністю музичного інструмента, його демократизмом як соціально-музичного явища. Варто зазначити, що саме для фортепіано, починаючи з ХVIII ст., писали свої інструментальні композиції представники української композиторської школи (Д.Бортнянський, М.Лисенко, В.Барвінський, Н.Нижанківський, Д.Січинський, С.Людкевич, І.Ревуцький, В.Косенко, Б.Лятошинський, М.Колесса та інш). Творчість українських композиторів ще чекає на подальші науково-теоретичні дослідження, але їх наукова, педагогічна, виконавська, мистецько-просвітницька діяльність повинна надихати на творчу роботу музично-педагогічні кадри сучасної національної школи.

Однією з головних умов функціонування КМД передбачає взаємозв'язок різних видів мистецтв у навчальному процесі. Використання маловідомих широкому загалу храчих зразків українського образотворчого мистецтва, художньої літератури, а також відвідування художніх виставок, концертів, оперних, балетних вистав, літературних вечорів є фундаментом для розвитку гармонійного художньо-асоціативного мислення молоді.

Обов'язковою умовою результативності такої роботи є з'ясування реакції учнів на побачене й почуте (у вигляді круглого столу, статей у шкільній пресі, бесід), тобто формування художнього смаку аналітично-критичним шляхом. У цьому випадку КМД передбачає певний музикознавчий та художньо-культурологічний досвід учнів, який допомагає зорієнтуватись у духовних цінностях сьогодення.

Проблема КМД особливо гостро стоїть нині, наприкінці ХХ ст., у час тотального наступу на свідомість і психіку молоді сумнівної з етичної точки зору теле-кіно-індустрії, шоу-бізнесу тощо. Тому першочерговим завданням усієї системи національної шкільної освіти є реальна практична допомога молоді у знаходженні свідомої культурно-мистецької домінанті як основи життєвої позиції. Адже прогалини в художньому розвитку особи (зокрема і відсутність потреби у сприйнятті серйозного мистецтва) у вік панування різнопланових засобів масової комунікації відразу ж заповнюються тими видами художньої діяльності, які виконують переважно лише розважальну функцію (поп-музика, розважальна література, кіно, масові видовища тощо). Звичайно, формування та розвиток КМД світогляду індивіда не передбачає його обов'язкової принадлежності в майбутньому до митців-професіоналів.

Означений процес повинен спонукати до формування потреби у постійному та серйозному спілкуванні з мистецтвом, в якому КМД виступає в якості своєрідного інформаційно-художнього коду

будь-якої навчальної комунікації та складається з двох взаємовпливів зон (учителів-учнів) у їх індивідуальному і колективному творчому прояві. Ця єдність формує художньо-етичну основу всього виховного процесу, оскільки в гармонійному поєднанні спільногопрагнення до духовності провідна роль належить багатству людських стосунків у створенні прекрасного. Пріоритетність цього твердження на практиці спонукає до розв'язання етично-естетичної проблеми особистості – прагнення досконалості. Тобто, формування високо-художньої КМД у будь-якому середовищі призводить в першу чергу до його гуманізації.

Питання гуманізації суспільства розглядаються в безпосередньому зв'язку з рівнем загальної культури в широкому розумінні. Оскільки мистецтво є складною суб'єктивно-особистою проекцією навколошнього світу крізь призму конкретних людських переживань, мораль, то воно осмислюється і утвірджується також не в безособово-абстрактній формі, а як своєрідний життєвий підсумок людства.

У зв'язку з цим питання сприймання особою культурно-мистецьких надбань людства охоплюють низку проблем, пов'язаних із діапазоном загального світогляду індивіда.

Одним із дієвих методів роботи для вирішення цих проблем в системі національної освіти вважаємо запровадження в кожній школі заходів, основою яких є суміщення інформативних знань із різних предметів у форму інтелектуальних рингів, філософсько-етичних діалогів, поетичних, художніх, музичних конкурсів тощо. До цих заходів активно повинна залучатись молодь як з гуманітарною, так і з технічною професійною орієнтацією.

Важливу роль у висвітленні художньо-образного, психо-емоційного сприйняття мистецтва в системі КМД відіграють знання історії релігій різних народів. Необхідно наголосити на тому, що фактом культурного розвою людства залишається його постійне звернення до релігійних сюжетів у створенні найграндіозніших мистецьких творів. Вихођення з культурного багажу сучасного покоління елементарних знань із цієї галузі, знищення безцінних архітектурних культових пам'яток тощо за часів СРСР призвело до значних розшарувань у духовних орієнтаціях нації, що в свою чергу породило негативні форми моралі у вигляді воявничого атеїзму та релігійно-ритуального примітивизму.

З огляду на вищезгадане, важливими завданням розвитку КМД світогляду нової генерації українського суспільства є правдиве, об'єктивне, наукове висвітлення всіх історичних, філософських джерел розвитку національної та світової культури з акцентом на етичні аспекти.

Отже, проблему формування та розвитку КМД суспільного світогляду потрібно розглядати не як сухо педагогічну, а в тісному взаємозв'язку з соціально-економічними завданнями суспільства, на філософсько-психологічній основі, з акцентуванням морально-виховної функції мистецтва.

Тетяна Свистельнікова

ФУНКЦІОNUВАННЯ ТВОРІВ АУДІОВІзуАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Соціокультурне оточення людини є не тільки умовою її соціокультурного функціонування, а й виступає вагомою частиною формування майбутніх взаємовідносин індивіда зі світом, розвитку цивілізації загалом.

Історія засобів масової комунікації (ЗМК), зокрема аудіовізуальних, є суттєвим аспектом розвитку людського суспільства.

У зв'язку із цим ґрунтовного вивчення та аналізу потребує таке унікальне явище сьогодення, як аудіовізуальний комунікативний простір, що постійно розширює та активізує свій вплив як на окремих індивідів, так і на суспільство загалом.

ЗМК – специфічна даність винятково людського суспільства. На думку Ю.І.Буданцева, телебачення, радіо, преса та ін вже за самим своїм походженням і як частина культурного середовища – і н о ф о н д у (інформаційного фонду) – повинні забезпечувати діяльність, взаєморозуміння, взаємодію людей, допомагати формувати, зберігати й розповсюджувати гуманістичні людські цінності.

За концепцією В.І.Вернадського, людство функціонально виступає як розповсюджувач життя на Землі та за її межами. І тільки за умови взаєморозуміння, взаємопідтримки та єдності історія людства, як функція біосфери, може бути виконана.

Позиції провідних учених (В.І.Вернадський, М.І.Конрад) щодо шляхів розвитку людства (і як невід'ємної її данки – ЗМК) обґрунтують розвиток національних культур як частин одного утворення, розвиток різних країн у контексті єдиного світу, спрямування розвитку суспільства до цілісного й повного гуманістичного світу.

Проблема “всесвітності” (“вселенськості” – роз.), за В.І.Вернадським, а саме цілісності людства, нерозривно пов’язана з проблемою творчої реалізації особистості.

Як стверджують представники багатьох наук, винятково великою для досягнення цієї мети на практиці є роль ЗМК, без яких неможливим стає формування моральних, гуманістичних ідеалів суспільства.

Кожна нова історична спільність формує власне бачення світу, намагається поширити свої уявлення про дійсність за допомогою традиційних і нових ЗМК. “Ця тенденція, – підкреслює Ю.І.Буданцев, властива всім етапам історії: нова спільність – нове розуміння світу – нові ЗМК” [1, 20-22].

Про виняткове значення ЗМК говорить також відомий канадський учений Герберт Маршалл Маклюн. Він стверджує, що вся історія цивілізації є історією засобів масової комунікації.

Нові історичні етапи завжди пов’язані зі змінами уявлень суспільства про дійсність, з новим баченням світу. Неухильно при цьому змінюються комунікативні системи, їх зміст, форми, засоби.

Сучасне суспільство характеризується якісно новою масово-комунікативною ситуацією, яка продовжує розвивати здобутки минулого і вирішує не тільки проблеми сьогодення, а й формує образ майбутнього.

Розвиток глобальної багатоканальної інформаційної системи та комунікативної мережі приводить до необхідності ретельного аналізу таких аспектів буття сучасної людини, як задоволення одного з основних її громадських прав – права на комунікацію.

На ХХ Генеральній асамблей ООН та, на конференції Міжнародної асоціації масово-комунікативних досліджень (МАМКД), що відбулися у серпні 1996 р. у Сіднеї (Австралія), зазначалося, що стрімкий розвиток усіх засобів комунікації суттєво впливає на людину, суспільство, культуру, світове спітвовариство загалом. А це, в свою чергу потребує емпіричних і теоретичних досліджень у напузі масово-комунікативних систем.

Як справедливо зазначає П.Козловський, техніка є “феноменом не лише матеріального, але одночасно і духовного світу. Вона ні в якому разі не є позакультурним і водночас культурним дійовим фактором суспільного розвитку. Іншими словами, техніка є полем діяльності людського духу, вона твориться не як природа “з себе”. Включені у техніку знання не лише зумовлені навколишнім світом, але й віднайдені, створені, вигадані людиною” [2, 215].

Соціологи стверджують, що активний розвиток ЗМК, зокрема телебачення, не тільки суттєво змінив спосіб життя мільйонів мешканців планети, а й сформував нові інтереси, погляди, переконання людей.

Із появою аудіовізуальних комунікативних засобів, у першу чергу – телебачення, з’явилася можливість оперативного одержання інформації з будь-якого регіону земної кулі у вигляді рухового зображення, яке супроводжується звуком. Тобто одне з головних досягнень аудіовізуальної ери – спроможність візуалізації інформації, що дас змогу сприймати її безпосередньо чуттєво. Ця якість, у свою чергу, є умовою доступності такого повідомлення для будь-якої глядацької аудиторії.

Крім того, телебачення має можливість фіксувати подію в момент її здійснення і зробити її свідками мільйони глядачів, для яких ця інформація буде найбільш достовірною а тому – і найбільш привабливою.

Необхідно підкреслити, що екранне аудіовізуальне зображення завжди несе в собі елемент естетичного. Так, зображення не існує без масштабів кадру, монтажного темпо-ритму, ракурсів, композиційної побудови кадру, його художнього оформлення, звукового ряду. Тому екранній аудіовізуальній інформації властиві художнє забарвлення, певний естетичний зміст.

Кардинальні зміни принесли аудіовізуальні джерела в культурне життя людини. Вони стали одним із найважливіших суспільних інститутів, що регулюють і регламентують функціонування художнього простору сьогодення.

Нині аудиторія всіх мистецтв – це аудиторія, яка переважно сформована й вихована телебаченням, адже саме з телебачення починається у багатьох випадках зачленення людини до світу художньої культури.

Доступність для найбільш широкої аудиторії, можливість задовільнити її потреби економно за часом і насичено за змістом висунуло телебачення на провідне місце серед інших засобів масової комунікації.

Так, телебачення як синтетичний просторово-часовий вид мистецтва впливає на психологічний стан глядацької аудиторії, її емоційну активність. Серед ознак, які характеризують телебачення, як засіб масової комунікації, найбільшого значення набувають:

- індивідуальний характер сприйняття;
- персоніфікованість контактів аудиторії з творами телемистецтва;
- умовність екранних образів.

Широке розповсюдження аудіовізуальних комунікативних засобів сприяло диференціації значення видів мистецтва в житті людини, позбавивши деякі з них (наприклад, кіно) монопольного становища в культурі.

Закономірним наслідком розвитку екранних аудіовізуальних мистецтв стали: доступність різних видів художньої творчості до аудиторії, зростання по інформаційності, пізнавальних можливостей глядачів. Аудіовізуальні комунікативні твори є специфічним видом художньої творчості, що суттєво змінив процес спілкування людини з мистецтвом, наблизив до аудиторії раніше недоступні цінності. Твори аудіовізуальної творчості виступають сьогодні не тільки як зберігачі культурних цінностей, а й як розповсюджувачі культури “по горизонталі” – серед своїх сучасників, та “по вертикалі” – до інших поколінь.

За видами повідомлень у телевізійній системі можна виділити такі типи програм: публіцистичні (інформаційні) (репортаж, коментар, нарис, випуск новин тощо); художні (драма, опера, фільм, концерт та інші); наукові (лекція, урок та інші); крім того, широке розповсюдження мають змішані повідомлення: науково-художнє, художньо-публіцистичні, науково-розважальні.

Телебачення активно розвиває власну художню палітру. На перших етапах свого становлення воно відігравало роль лише посередника між різними видами мистецтва та масовим глядачем. Нині, завдяки інтенсивному пошуку форм, засобів художнього втілення матеріалу, стало можливим говорити про специфічні телевізійні жанри: телесеріали, токшоу, телебалет, телеопера, телевіторини та ін. широкої популярності набуває унікальне аудіовізуальне явище – відеокліп. Цей спосіб відеоінформації, відеоінтерпретації музичного твору відкрив перспективу принципово нових візуальних побудов. Кліп – не просто фіксація виконання музики, це – її втілення в особливих просторово-часових вимірах, де панує логіка почуттів, емоцій, настроїв, гри, фантазії, непередбачених співставлень.

Аудіовізуальне мистецтво, зокрема телебачення, успішно опановує фольклорні жанри (епос: казка, притча), літературні (епопея, повість, роман, поема), театральні (трагедія, комедія, драма, фарс), циркові, естрадні (ревю, шоу, естрадна публіцистика), музичні (опера, балет, мюзикл, оперета, пісня, романс), позахудожні (журналістики, наукова популяризація, педагогіка).

Аудіовізуальні комунікативні засоби відкрили нові шляхи розвитку видів та жанрів мистецтва, естетичного осмислення явищ дійсності.

Це виявилося, зокрема, у виникненні та розповсюдженні так званого жанрового колажу – органічного поєднання різних жанрів, які “не залишають початкової автономії” (О.О.Бурліна). Це – метажанр, універсальних принципів побудови, притаманий творам різних видів мистецтва.

Формування складних жанрових структур відображається на специфіці аудіовізуальних мистецтв. Різноманітні жанрові новоутворення спрямовані на більш повне втілення авторського задуму, посилення впливу на глядача.

Сучасне українське телебачення – багатофункціональне за своїми ознаками. Воно виступає інформатором, пропагандистом, формує громадську думку, залучає до цінностей культури, розповсюджує наукові знання, організовує дослідження тощо.

Для музичного телевізуального сектора сучасності – це широкі можливості розширення жанрову, тематичну палітру, вдосконалювати форми показу матеріалу, відкривати нові імена, знайомити з авангардними напрямами мистецтва. Фестивалі “Таврійські ігри”, “Червона рута”, “Пісня року” стають творчою лабораторією як для молодих, так і для досвідчених виконавців.

Серед доробок національного телебачення, що поповнюють світовий фонд запасів класичної музики, – цикл концертів-бесід “Роман Кофман та його друзі”, присвячений творчості одного з найяскравіших диригентів сучасності.

Активно розвивається українське авторське телебачення. “Обличчя” будь-якої передачі завжди визначає її автор, він пропонує коло тем, власну, авторську, інтерпретацію ідеї, створює неповторну атмосферу кадру. Головним об'єктом кожного виду мистецтва є людина, її внутрішній світ, життя, роздуми, сумніви, пошуки і досягнення. Інтерпретувати факт, подію, висвітлити багатство особистості – складна й водночас найцікавіша творча мета художника. Тому закономірно, що передачі, спрямовані на досягнення цієї мети, користуються увагою глядачів, мають найбільші рейтингові оцінки. Так, забуте й невідоме, цікаве й несподіване пропонує Ю.Макаров у “Телеманії”, замислитися над жіночими долями спонукають роботи А.Борсюка з циклу “Нічна розмова з жінкою”; відвертою розмовою з популярними кінематографістами захоплює глядачів І.Гордійчук у програмі “Ім'я”; “Пісня року” О.Ярмольника вчить не тільки розважатися, а й аналізувати й оцінювати.

У мережі інформаційних програм з'явилися інформаційно-аналітичні передачі, в яких вибір тем й аналіз подій обумовлюються позицією автора програми. Не випадково, що й ансамблі підкреслюють цей авторський підхід: “ГСН” із Алою Мазур, “ТСН” із І.Слісаренком, “Вісті тижня” з Миколою Канівецьким тощо.

Сучасне українське телебачення все сміливіше виступає як творець оригінальних, самобутніх передач, формує власний погляд на життя країни й планети.

Країні твори вітчизняного телемистецтва відкривають нашу державу глядачам світу, виступають гідними учасниками світового інформаційно-комунікативного процесу.

Велике значення для сучасного виховного процесу має педагогічне осмислення феномену аудіовізуального простору, підпорядкування його можливостей вимогам розвитку особистості, її різnobічних інтересів, нахилів, прагнень.

Педагоги, психологи, медики наполягають на необхідності контролювати процес спілкування молоді з аудіовізуальними комунікативними засобами, враховувати індивідуальні психофізіологічні особливості глядача, максимально зменшити негативний вплив інформації насильства та бездуховності, якою намагаються привернути увагу до себе деякі канали ЗМК. Це – складна та важлива робота, яка вимагає великих зусиль і відповідає вимогам часу, адже перед сучасною цивілізацією невідхильно постала потреба створення інформаційно-комунікативної безпеки, підпорядкування аудіовізуального потоку ідеям гуманізму, збереження та розвитку високих ідеалів людства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буданцев Ю.И. О смысле массовой коммуникации // Телевидение и радиовещание. – №3. – М., 1990. – С.20-22.
2. Козловський П. Постмодерна культура: суспільно-культурні наслідки технічного розвитку// Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями. – К.: Ваклер, 1996. С.215.

ПРОБЛЕМИ ХУДОЖНЬОЇ ДИДАКТИКИ

Галина ТАРАСЕНКО

ХУДОЖНЕ ПІЗНАННЯ ПРИРОДИ ЯК МЕХАНІЗМ АКСІОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Процес формування особистості повинен ураховувати можливості всіх способів пізнання природи, які сукупно забезпечують різнобічне осягнення її сенсу. В основі такого пізнання повинна лежати не лише предметна, але й духовно-практична діяльність, а результат може виражатись не тільки в поняттях, теоріях, концепціях, але й образах. Мова йде про народження, поряд із науковим, особливо знання – духовного, яке скеровує особистість на світоглядні, моральні, естетичні ідеали суспільства. Таке знання матеріалізується не стільки в технологічних процесах, скільки торкається мотивів, потреб особистості, забезпечує формування переконань і перетворення їх у стимули практичного ставлення до природи. Ігнорування інших, крім наукового, підходів до пізнання природи перетворює науку на “отруту уповільненої дії” (Дж.Вейценбаум), адже надає науковому знанню про природу виняткового значення, позбавляючи таким чином інші форми їх законної сили.

Художнє пізнання природи дає ємку інформацію, але не семантичного, а естетичного характеру, тобто “інформацію, що не перекладається” (А.Моль) і не може бути адекватно вираженою жодним іншим способом. Мистецтво передає знання, але наявні, які не можуть бути переведеними в слова (Дж.Гібсон). Таким чином, у процесі художнього пізнання відбувається своєрідне накопичення інваріантів сприйняття й осмислення природи, які зберігаються в мистецтві. Воно ж, в свою чергу, завжди протистоїть згасанню знань, але не в їх абстрактно-інформативному відтворенні, а як пам'ять-емоція, пам'ять-культура (Д.Ю.Кучерюк).

Виконуючи певні гносеологічні функції, художнє пізнання природи ніколи не конкурує з її науковим вивченням. Мистецтво доповнює і завершує цілісну картину уявлень про навколошній світ, адже об'єктивне не може бути осягнене без суб'єктивного. Суть ставлення до природи визначається не лише абстрактним мисленням, але й розвиненою людською чуттєвістю. Саме мистецтво з притаманним йому універсалізмом та поліморфізмом художнього мислення владно впливає на сферу почуттів, збагачує емоційні зв'язки з природою, вчить бачити і розуміти її образний зміст через специфіку певних форм. Під час художнього освоєння природи інформативно-пізнавальні аспекти значно звужуються. Натомість розквітає сфера особистісного художньо-образного мислення. Воно оперує реальними образами природи у ракурсі суб'єктивного сприйняття та оцінки її естетичної виразності.

Художнє пізнання природи значно відрізняється від інших форм пізнання навколошнього світу:

- 1) якщо наукове вивчення природи базується на механізмах логічного мислення, апелює переважно до інтелекту й закріплює результат у наукових законах, то художнє пізнання звернене до емоційно-чуттєвої сфери особистості, відбувається на основі образного мислення, фіксує не тільки об'єктивні властивості природи і закономірності її розвитку, але й найменші прояви естетичного, що й увіковічнює в художніх образах;
- 2) якщо науковий закон констатує об'єктивний факт, то художнє пізнання можна кваліфікувати як оцінний акт, який ґрунтується на суб'єктивній морально-естетичній позиції автора і закономірно переходить в акт творчості, де відбувається трансформація об'єктивно прекрасного в суб'єктивну емоційно-естетичну оцінку природи;

Якщо плідність наукового пізнання світу зумовлена точністю й гнучкістю інтелектуальних процесів, то ефективність художнього пізнання природи тісно пов'язана з глибиною морально-естетичної оцінки, що виявляється безпосередньо в процесі власної творчості.

Людина як суб'єкт художнього пізнання активніше, ніж в інших позиціях, набуває морально-естетичного досвіду цінісного ставлення до світу, адже саме в художньому мисленні інтенсивно формуються і добре передаються новим поколінням характер, форми, методи і спрямованість реагування людини на ті чи інші явища дійсності (Б.Неменський).

Дослідники вказують на тісний зв'язок художнього пізнання і гармонійного розвитку особистості. Так, Л.Я.Солодовніченко вважає художній спосіб освоєння світу не просто однією з можливих діяльнісних позицій, а сутнісною фундаментальною характеристикою, що забезпечує гармонію особистісного буття. На його думку, художнє пізнання лежить в основі естетичної творчості і є незамінним чинником процесу гармонізації відносин людини з навколишнім світом [6,25-27].

Художнє пізнання природи як феномен естетичного ставлення до неї допомагає індивіду особистісно і професійно самовизначитись, віднайти власну людську і фахову позицію, побачити, ніби з боку, своє життя в судільному потоці життя природи й усвідомити його значущість і вагомість. Недарма П.Симонов назавв мистецтво "грандіозним експериментом" самопізнання, яке людство ставить саме над собою [5,115]. Художнє освоєння природи має бути постійно включенім в життєвий, професійний фон діяльності вчителя як неформалізований спосіб розпредмечування продуктів емоційно-творчого осягнення дійсності. Але цей спосіб пізнання природи набуває величного значення не завдяки своїм гносеологічним можливостям, а в результаті тісного взаємозв'язку з емоційно-почуттєвою сферою особистості. Полемізуючи з О.Потебнею, який запропонував інтелектуалістичне тлумачення мистецтва, Л.Виготський стверджує, що воно є особливим способом мислення, який врешті-решт приводить до того ж, що наукове пізнання, проте іншим шляхом.

Не заперечуючи пізнавальні можливості мистецтва, Л.Виготський вважає його специфічним способом переживання дійсності [2,31]. Ця теза відомого психолога підводить впритул до розуміння екологічного сенсу художнього пізнання природи. Останній підсилюється тим, що мистецтво гранично наближує людину до розуміння різноманітної цінності природи, зокрема естетичної. Причому мистецтво ніколи не зводить естетичну цінність природи лише до поняття її краси. І.Франко ступінно зауважив, що "малювання краси не є метою і туки" (тобто мистецького твору) [7, 426]. Видатний український мислитель підкреслював, що "естетика мусить прийняти уподобання, мусить в обсягу кожної поодинокої штуки розбором її технічних засобів і її взірцевих творів доходити до розуміння того, якими способами кожна штука в своїм обсягу викликає в нашій душі чуття естетичного уподобання?" [7, 421]. Відірвавшись від суто практичного ставлення до природи, художнє мислення піднімає людину над власним одиночним існуванням і розкриває перед нею безмежно виразний світ. Здивування, що перемагає заичний стан тупості (Г.Гегель), спонукає людину до поважливого заглиблення в природу, в якій вона намагається знайти саму себе, думки і розум. Цей пошук схожості відбувається через осягнення характерних моментів буття, які не завжди є прекрасними, але обов'язково естетично виразними. Такими можна вважати певні вітально значущі ситуації (Л.Печко) – концентровані форми вияву життя в природі, що є спільними для людини та більшості інших суб'єктів природи: народження, розмноження, засоби збереження життя, вияв емоцій, потяг до життя, вітальні потреби (голод, страх, спрага, холод тощо), розвиток і загасання життя, момент загибелі.

Мистецтво, звертаючись до природи, художньо підкреслює момент найбільшої естетичної виразності у її житті. Одночасно художнє зображення природи, як артефакт її життєтворчості, допомагає людині зрозуміти не лише навколоїшній світ, але й себе, запевнюючи, що всі форми життя є унікальними та індивідуальними. Але розуміння виразного не приходить автоматично – цей процес характерний лише для художника, тобто людини з розвиненим художнім мисленням. Лише для неї експресивні якості світу є засобами комунікації, з допомогою яких можна глибше осягнути власний досвід [1, 376-378]. Так, дослідники неодноразово підкреслювали, що саме в художній діяльності за допомогою специфічних засобів відтворюється світ і ототожнюється людська чуттєвість, суб'єктивність,

тобто опредмечується переживання смислу людського буття [4,15]. Духовно “привласнюючи” художній образ природи, особистість перестає шукати особливі “естетичні якості” в ній. Справжнім естетичним об’єктом стає індивідуальний життєвий процес (А.Азархін) у різноманітності інших форм життя в природі, що й стверджує мистецтво через свою виразну предметність. Завдяки художньому образу людина “відкриває” в об’єкті природи внутрішнє життя, споріднене з її власним. Такий образ ніби “розмиває” межу між поняттями “я” і “не я”, з’єднуючи суб’єктивне й об’єктивне у відчутті злиття з природою.

Спираючись на експресію як на провідний критерій, художнє мислення в процесі розвитку виробляє “власну мову” звертання до виразності природи. Так, художнє пізнання світу охоче користується метафорою як результатом нерозчленованого сприйняття природи (Д.Віко, В.Гумбольдт, О.Потебня). Це особливий спосіб навколошнього, який Р.Архейм називає універсальним і спонтанним [1, 379]. Метафора, звернена до естетичної виразності природи, охоплює і концентровано виражає найсуггестівіше і найхарактерніше у ній.

Художні образи природи безумовно “відкриті” для всіх людей, незалежно від їх фахової підготовки, хоч і не варто думати, що вони апріорно зрозумілі всім індивідам. Так, В.Іванов справедливо вважає, що розуміння мистецтва – це питання не професії, а культури, яка й утворює одну платформу для смыслової синхронізації актів творчості та засвоєння її продуктів [3, 213]. На наш погляд, основним способом художнього пізнання екологічної цінності природи в її морально-естетичних параметрах є культурний діалог (М.Бахтін), який забезпечує оптимальний тип художнього розуміння твору. Таке розуміння виходить за межі суто гносеологічного ставлення, утворюючи спільність пізнавального і духовно-практичного, інтелектуального і оцінного. Концепція “діалогічного розуміння”, запропонована М.Бахтіним, відкриває великі можливості для реалізації художнього пізнання природи не на рівні запам’ятовування фактів і логічних зв’язків, що мають відношення до ситуації створення певного художнього твору. Діалогічний метод обумовлює глибинно-особистісне осягнення духовної цінності природи, яка стала предметом художнього зображення. Згідно з концепцією М.Бахтіна, твір мистецтва – своєрідна художня модель світу, в центрі якого завжди перебуває людина, яка занурюється в потік життя і природи і проживає його ніби “зсередини”, що, врешті-решт, обумовлює оформлення результатів у художній образ природи. Цей образ створює не лише автор, а й реципієнт, який вступає в діалог з автором, стає в позицію “співтворчості порозумілих” (М.Бахтін). Тому першим завданням реципієнта, згідно з М.Бахтіним, є осягнення авторської позиції, але другим – стає включення твору в свій, чужий для автора, контекст і вироблення власної позиції в процесі співтворчого діалогу. Суттєвим моментом ціннісно-смыслового контексту художньої свідомості є “вживання” (М.Бахтін) в художній образ. За цим вживанням обов’язково приходить момент об’єктивізації, тобто відсторонення від себе предмета художнього сприйняття. Лише потім відбувається генералізація вражень і ця “повернена в себе свідомість”(М.Бахтін) художньо оформлює складений “вживанням” предмет сприйняття як єдиний, цілісний, якісно своєрідний і унікальний. Ось так у процесі художнього діалогу відбувається складна діалектика відчуження особистості від самої себе і повернення в свій духовний світ з новою чи оновленою позицією щодо природи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Прогресс, 1974.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987.
3. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство. – К.: Наукова думка, 1977
4. Михалев В.П. Видовая специфика и синтез искусства. – К.: Наукова думка, 1984
5. Симонов П.В. Теория отражения и психофизиология эмоций. – М.: Наука, 1970.
6. Солодовниченко Л.Я. Художественное познание и гармоническое развитие личности // Эстетическое воспитание студентов: опыт, проблемы, перспективы. – Саратов: Издательство Саратов. Ун-та, 1980.
7. Франко І.Я. Краса і секрети творчості /Упор. Р.Т.Гром'яка , Ф.Д.Пустівої. – К.; Мистецтво, 1980.

КОНСТРУЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІЗНАННЯ МУЗИКИ

У сучасний період реформування змісту навчання і виховання особливу увагу привертає проблема створення нових педагогічних технологій. Одним із провідних шляхів у її вирішенні є конструювання процесу пізнання, зокрема музичного. І це зрозуміло, адже музично-педагогічна діяльність не мислима без зведення усіх його компонентів у єдину систему, деталізації розробленого проекта з урахуванням конкретних умов на рівні практичного використання суб'єктами художнього спілкування.

Мета конструювання музичного предмету полягає в актуалізації й розвитку у суб'єктів спілкування творчих можливостей до самостійного осмислення художніх проблем, вироблення способів і шляхів їх розв'язання у процесі пізнання мистецьких творів.

Основними чинниками створення музичного конструкту виступають:

- наочно-слухове конструювання чуттєвого музичного предмета, котре ґрунтуються на чуттєвих асоціаціях, образних аналогіях, зіставленнях (естетичний або почуттєвий синтез);
- казуальне конструювання, пов'язане з активністю музично-теоретичного мислення;
- індивідуально-особистісна та історико-соціальна "інкрустація" музичного предмета.

У процесі реалізації заданих чинників відбувається перетворення мистецького зразка в естетичний об'єкт. Активність свідомості характеризується ототожненням власне музичних і суто людських структур естетичного ставлення, злиття суб'єктивного, об'єктивного та інтерсуб'єктивного у цілісному духовному акті художнього сприйняття. Співпадання музичного знання у просторі суб'єктивного слухання музики із досвідом інтерсуб'єктивного конструювання музичного предмета у свідомості сприймаючого утворює деяку субстанцію духовної насолоди, що породжує нове почуття ансамблю людини і музики, людини і природи, людини і суспільства.

Смисл конструювання музичного предмету полягає не тільки у відтворенні його реципієнтом, а й у розумінні самого себе і людського змісту музики на інтерсуб'єктивній основі. Завдяки проникненню у власний внутрішній світ та його перетворенню особистість стає здатною сприймати вічну сутність речей. Для пізнаючого суб'єкта важливими є такі думки: "Коли я дію із себе самого, то я усвідомлюю, що дію із сутності музики, бо твір висловлює в мені цю свою сутність". Таким чином, виходячи із власного "я", особистість задає напрямок своїй діяльності у відповідності з "логікою речей". Значення діяльності "зсередини" полягає у мобілізації зусиль пізнаючого на пошуки шляхів до творчості. Серед них найкращим є той, що веде до індивідуально-психологічних змін у світовідчутті й самосвідомості через внутрішнє заглиблення в музику. При цьому важливим стає не переживання зовнішніх почуттів, а їх інтенсивне "проживання" з думкою. "Сили до надсвідомого пізнання виростають тільки з того, що влається досягнути шляхом внутрішнього заглиблення, зміст і форму якого людина викликає шляхом власної душевної сили", – писав Р.Штайнер.

Отже, конструювання музичного предмета у процесі пізнання передбачає застосування, насамперед, тих способів педагогічного управління, котрі стоять у ряду методів "заглиблення" ("сократівський діалог", полілог, рефлексивний аналіз, метод самостійного пошуку емоційно-смислового впливу музики тощо). Особливої значущості набуває використання методів стимулювання активізуючого типу взаємодії, що полягає у здійсненні суб'єктами спілкування безперервної особистісної рефлексії усього процесу пошуку творчого рішення. При активізуючому типі функціональної взаємодії особистісна рефлексія виконує самомобілізацію суб'єкта, самоорганізацію його мислення і спрямована на осмислення перспективи та переосмислення принципів оптимальної організації розумової діяльності в цілому. Слід зазначити, що при домінуванні цілісних функціональних елементів перспективної рефлексії менш цілісні елементи-функції ретроспективної рефлексії, а тим більше – ситуативної рефлексії мають не самостійне, а підлегле локальне значення.

Реалізація психолого-педагогічних засобів підвищення ефективності вирішення творчих завдань при конструюванні музичного предмету передбачає, з одного боку, використання механізмів взаємодії та взаємозумовленості інтелектуального, особистісного і комунікативного аспектів рефлексії в концептуальному мисленні, а з другого – побудову вибіркових, дозованих і поетапно

реалізованих психолого-педагогічних впливів, спрямованих на ще більше підвищення ефективності й продуктивності розумового пошуку вирішення творчих завдань за рахунок культивування й виховання трьох типів рефлексії (активізуючого, взаємокомпенсаторського, автономного) в спеціально організованих умовах діалогічного мислення. Вони мають бути адекватними особистісно-творчим діям осмислення художньої і навколошньої дійсності та взаємин із довкіллям.

Враховувати індивідуальні відмінності партнерів музичного спілкування, створювати умови не лише для розвитку продуктивного мислення кожного із реципієнтів, але й сприяти найбільш ефективному розвитку процесу колективної творчої активності покликана "колова" організація полілогу. Важливою якістю цієї методики є те, що вона, ґрунтуючись на директивній психолого-педагогічній організації пізнавально-творчої активності, забезпечує можливість поступового переходу від способів управління колективною працею з боку педагога до способів самоуправління.

Перед слуханням музики та обговоренням проблеми слухачам можна пропонувати антропософічний тренінг, спрямований на формування умінь ідентифікації внутрішнього заглиблення. Він включає наступні вправи:

- осмислення філософсько-естетичної думки твору (спочатку залишаючи без уваги цінність самого переконання);
- згадування зафіксованої в глибинах пам'яті думки або почуття, котрі виникли під впливом музики і мали зв'язок із переживаннями життя, природи, педагогічного спілкування.

При цьому треба слідкувати за тим, щоб враження від зовнішніх почуттів не відбивалися у внутрішньому світі. Під час виконання подібних вправ на повторне переживання емоційної пам'яті закріплюється вже знайдене, засвоєне в життєвому досвіді, що опосередковано впливає на характер музичних і педагогічних впливів у конкретній ситуації.

Розглянемо послідовне і максимальне нарощування пізнавально-творчої активності реципієнтів у процесі рефлексивного осмислення зв'язку музичної логіки, філософсько-естетичної думки, глибокого психологічного змісту, відображеного в "Поемі екстазу" О.Скрябіна.

Зазначимо, що філософські поняття автора, подані в симфонічній поемі, є музичними образами-символами психічного процесу, на котрому ґрунтуються музична творчість композитора. У цьому високохудожньому зразку розкривається розуміння О.Скрябіним проблеми Людина-Світ, подається своєрідне тлумачення логіки заперечення. Твір містить надзвичайно концентроване вираження почуття екстазу, що є сприятливою основою для активізації внутрішнього світу реципієнтів і в результаті цього – для наочно-слухового конструювання "чуттєвого синтезу" поеми як основи музичного пізнання.

Педагогічне управління цим процесом спрямовується на формування слухових уявлень при відкритті краси музики, рефлексивної оцінки власного осягнення звукової палітри, на фіксацію реакцій самими сприймаючими.

Зосереджуючи увагу на безпосередньо "побаченому" і "пережитому" конкретному почутті, реципієнти мають відповісти на питання такого типу: "На чому зосередилася Ваша увага?", "До чого спонукають Вас власні враження?", "Чи викликають музичні враження асоціації з подіями Вашого теперішнього життя?".

Фіксуючи свої уявлення, кожний попередній реципієнт конспектує естетичні і психологічні реакції наступного учасника, а також те, що "загубив", не встиг сказати про відчути, "пережите" в даному образі. У такий спосіб активізується пізнавальний інтерес суб'єктів спілкування, упорядковуються їх думки, аналізуються результати рішення творчих завдань, що сприяє рефлексивному адекватному пізнанню музики.

Зазначимо, що рефлексивна оцінка переживань відомих душевних станів – сум'яття, мрії, тривоги, радості, протесту в процесі осягнення "Поеми екстазу" переводить мислення реципієнтів в іншу площину. Відчуття радості польоту, "прометеївських" поривів, творчого підйому змінюються на витончені, найінтимніші лірико-психологічні почуття, спонукають до пізнання багатства духовного світу людини, приводять до роздумів над чуттєвою красою музики, її життєвою реальністю. Адже життя – це постійний підйом від зусиль до зусиль, від переживань будь-чого (точка відліку) – через незадоволення предметом переживання (імпульс до актуальності) – до досягнення ідеалу і якісно нового переживання. Саме в цьому колосальному "заряді" полягає сила емоційно-

смислового впливу музики О.Скрябіна. Завдяки йому формується особистісний смисл звернення до музики, розуміння того, що мистецький твір дає можливість уявити та пережити сприймаючому те, що відсутнє у його реальному емоційному досвіді, залучити реципієнта до надбань людської культури як засобу самопізнання й узагальненого образу духовного світу в цілому.

У виробленні розуміння психологічного смислу музики, знаходженні відгуку іншого "я" у власній душі позитивні результати дає використання ігрових прийомів. Наприклад, у процесі гри "Дзеркало" реципієнти пізнають образ людини, зокрема духовний вигляд самого композитора, відображеній в творі. "Портрет" автора постає як складний і суперечливий образ музиканта: глибока інерція бунтарського індивідуалізму, екстатична чуттєвість, абстрактність романтичної мрії, котрі завжди супроводжуються цілеспрямованим творчим пошуком.

Отже, ситуація художнього спілкування, в якій слухачі залишаються немовби за межами безпосередніх контактів, закладає основи для формування у сприймаючих здатності до персоніфікації, інтерсуб'єктивного конструювання музичного предмету, рефлексивного осмислення "чуттєвого синтезу".

Наведений спосіб пізнання внутрішнього світу автора дозволяє зрозуміти психологію О.Скрябіна – поета-мрійника і композитора-мислителя, думки якого "летять", а дух у своєму намаганні протистояти матеріальності й буденності збуджує себе до ідей екстазу і визволення.

Таким чином, залучення інтерсуб'єктивних моментів до процесу музичного пізнання дозволяє усвідомити основний духовний акт, відображеній у творі – "екстаз як вищий синтез, як найвище блаженство у формі почуття і найвищий розквіт та знищення у формі простору, як вищий підйом діяльності" (Б.Асаф'єв).

Імпульсом для виходу особистості за межі наявної ситуації можуть бути образні аналогії та міжхудожні асоціації. Чуттєве вираження ідей у музиці О.Скрябіна було б доцільно зіставити із романтичною "забарвленістю", створеною О.Гріном у "Червоних парусах" і "Тій, що біжить по хвильях", з поезією О.Блока, зокрема "Незнайомкою", з відчуттям надзвичайної піднесеності й пориву в поемах "Помста", "Дванадцять" О.Блока, вагнерівському "Перстні Нібелунгів".

Метод, що розглядається, використовується і для знаходження рухомого зв'язку, котрий бачиться у тому, що стихія екстазу відповідає різним смисловим і емоційним відчуттям, а один і той же емоційний стан – різним ідеям. Так, плідним уявляється виявлення внутрішнього зв'язку і відмінності між осягненням образу стихії у О.Скрябіна із "Весною Священою" І.Стравінського, "Скіфською скітою" С.Прокоф'єва, а також протиставлення різних трактовок стихії: світлої та запаморочливої в "Поемі екстаза" і розсудливо іронічної в "Мефісто-вальсі" Ф.Ліста.

У такий спосіб конструювання "чуттєвого синтезу" музичний твір постає перед реципієнтом у своїй об'єктивній реальності як зовнішня дія та в суб'єктивній – як внутрішня.

У процесі казуального конструювання пізнавальна діяльність сприймаючих переходить у сферу теоретичного дослідження і передбачає знаходження духовних цінностей, відтворених у музиці, за допомогою тональних зв'язків і відношень, закономірностей мови. Рефлексивна активність на цьому етапі пізнання становить глибинний і компетентний аналіз специфічних структурних елементів форми твору та аналіз переживань музичних значень. Завдяки такому способу розуміння сутності мистецького твору не є пізнанням його як матеріалістичного об'єкта. Основою сприймання музики виступає не безпосередньо почуттій звук, а уявлення про нього, ладово-слухове відчуття, ритмічні структури, представлені у музичній пам'яті, інтуїції, фантазії реципієнта. Передаючи смисл твору, вони не відірвані, а безпосередньо пов'язані з конкретним художнім образом, його характеристиками. Численні специфічні "зناхідки" виникають в точці перетину чуттєвих структур і суджень із проблем музичної теорії та естетики.

Казуальне конструювання "Поеми екстаза" передбачає виявлення основ музичного стилю композитора, розкриття смислу художнього твору, знаходження зв'язку між концепцією автора і засобами музичної виразності, усвідомлення естетичних властивостей мистецького зразка. Вирішення цих завдань зумовлене із логікою музичної мови композитора і передбачає трансформацію духовної сфери у сферу діючу. Реципієнти мають відповісти на такі запитання: "Як виражає музичне мовлення логіку О.Скрябіна?", "Чим зумовлена якість гармонії та форми?", "Який

вплив на розвиток Вашої музикальності й духовності має аналіз і рефлексивне осмислення твору в його композиції?".

Пошуки ладогармонічного багатства мовлення О.Скрябіна відкриває перед студентами таємниці його зв'язку із надзвичайно вразливою душою. Аналіз особливостей ладогармонічної сфери, поліфонічної тканини приводить до самоусвідомлення того, що принцип гнучкого сполучення тембральних комплексів, звучань є нічим іншим, як вираження за законами гармонії людської душі, а тому є ключем до розкодування смыслу швидкоплинно звукових образів.

Виявлення розмаїтості ритму симфонічної поеми сприяє осмисленню втіленого у ньому пристрасно напруженого і добровільно страждаючого духу, який шукає пізнання у вічній грі власних становлень. Доцільно згадати висловлювання самого композитора: "Все є єдина діяльність духу, проявлене в ритмі".

Так, послідовне нарощування пізнавально-творчої активності реципієнтів у процесі конструювання музичного предмету приводить до самоусвідомлення і співпереживання злиття "сталевої логіки і тонкого почуття", глибокої інтелектуальності й емоційної щирості, "вищої витонченості" й "вищої грандіозності", відбитих у "Поемі екстаза" О.Скрябіна. Розуміння таємниць людяності вводить сприймаючих у дійсно естетичний вимір життя людської душі і духу музици. Відкриття антропоморфності музичного мистецтва через засвоєння мовлення і стилю композитора стає для сприймаючих інсайтом – тим актом осяння, котрий виникає від самостійного знаходження у творі злиття законів гармонії музики і гармонії людського духу. З'являються нові почуття радості насолоди від розкритих у свідомості реципієнтів естетичних смыслів і семантичних значень "звукових слів" музики через духовну насолоду власного "я".

Наступна індивідуально-особистісна й історико-соціальна "інкрустація" музичного предмета пов'язана із трансцендеюванням і здобуттям нової особистісної позиції. Пізнання твору, що передбачає осмислення проекції композитора за межами тексту, ґрунтуються на знаходженні й вирішенні реальних філософських проблем. Тому найбільш доцільним є методи "сократівського діалогу", "тези-антитези синтезу", метод вибору, "проблемно-конфліктна ситуація". Застосування цих методів активізує процес осмислення реципієнтами специфіки музики в історичному контексті, а також розуміння й переживання музики у власній естетичній діяльності.

Фіксаційно-узагальнене обґрунтування результатів творчих завдань доцільно здійснювати за допомогою методу "аукціон вироблених рішень". Його суть полягає у детальному аналізі пропонованих проектів. Кожному реципієнту необхідно подати на аукціон власний проект із визначенням своєї позиції щодо розуміння смыслу музики та її ролі у духовному розвитку особистості. Всі проекти рішення повинні пройти аналітичну експертизу. Здійснюються це завдяки "продажу" розроблених проектів, "тріплімі" виступають навчально-виховні наслідки їх впровадження. Так будеться цілісна концепція процесів і явищ, котрі можуть виникнути під час впровадження проектів. Це сприяє класифікації пропонованих способів за ступенем їх доцільності для музично-педагогічної практики.

Вважаємо, що запропонований ракурс конструювання процесу пізнання музики відкриває певні перспективи розвитку мистецької освіти, визначає пріоритетні напрями теоретичних і методичних пошуків.

Майя Семко

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОЦІНЮВАННЯ НА УРОКАХ МУЗИКИ

Важливо умовою підвищення ефективності навчально-виховного процесу є систематичне отримання викладачем об'єктивної інформації (зворотнього зв'язку) про хід та результати навчально-пізнавальної діяльності школярів. Цю інформацію вчитель отримує в процесі контролально-оцінювальної діяльності.

Зміст контролю за навчально-пізнавальною діяльністю учнів обумовлюється дидактичними завданнями:

- виявлення рівня правильності, обсягу, глибини та дієвості засвоєних учнями знань;

- С отримання інформації, яка характеризує пізнавальну діяльність та активність учнів у навчально-виховному процесі;
- С виявлення ефективності методів, форм та засобів навчання.

Керуючи навчально-пізнавальною діяльністю учнів, контроль не завжди супроводжується виставленням оцінки (бала). Він може виступати як засіб підготовки учнів до сприйняття нового матеріалу, виявлення рівня підготовки учнів до засвоєння знань, вмінь та навичок, їх узагальнення та систематизації. В процесі контролю формуються та удосконалюються як загальні, так і спеціальні практичні навички та вміння учнів. Освітня та розвиваюча роль контролю полягає в тому, що він сприяє всебічному вивченню школярів вчителем, розширенню та поглибленню набутих знань, вмінь та навичок, розвитку пізнавальних інтересів та здібностей учнів.

Планомірне та систематичне здійснення контролю дозволяє вчителю організувати в систему засвоєний школярами за певний проміжок часу матеріал, виявити успіхи та прогалини у навчанні окремих учнів та класу; виявити якісні засвоєння матеріалу. Об'єктивний аналіз результатів контролю допомагає вчителю реально уявити стан навчально-виховної роботи та встановити заходи, необхідні для її удосконалення.

Контроль, застосований вчителем у поєднанні з самоконтролем учнів, дозволяє кожному відчути результати навчання та вжити заходи для подолання недоліків.

Складовою частиною контролю виступає перевірка, завдання якої – виявлення рівня знань, навичок та вмінь учнів, а також порівняння їх з вимогами, закладеними в навчальних програмах. У цьому випадку контроль (перевірка) здійснюється виключно з метою оцінювання (оцінки) знань, навичок та вмінь учнів. Заключний акт контролю у цьому випадку – виставлення вчителем конкретної оцінки (бала).

Н.Казанський вказує на те, що оцінка та визначка поняття не тотожні. Оцінка – поняття більш широке, ніж визначка. Оцінка виступає у формі емоційного відношення, оцінного судження та визначки (балу). Оцінка як смоційне відношення вчителя до праці учня може бути сформована у слові, жесті, міміці, вказуючи на згоду, підтримку, заохочування чи негативне відношення тощо.

Оцінне ставлення мас велике значення для формування в учнів самооцінки як елемента самосвідомості. Оцінка у вигляді оцінних суджень є виміром результатів праці з погляду її повноти та якості. Цей вимір результатів може бути виражений в усній чи письмовій формі оцінних суджень.

Аналіз літератури з музичного виховання виявив, що проблема оцінки на уроках музики не вирішена в повній мірі до цього часу. Однак, згідно з результатами, отриманими у процесі вивчення музично-педагогічного досвіду, вирішення даної проблеми викликає деякі ускладнення в роботі вчителів.

Результати аналізу контролально-оцінювальної діяльності вчителів музики дозволяють констатувати:

- С відсутність единого підходу у застосуванні педагогічної оцінки результатів музичного розвитку учнів;
- С нечітке уявлення про сутність педагогічної оцінки, специфіки й використання на уроках музики;
- С недостатність обґрунтованих критеріїв оцінки успішності учнів;
- С суб'єктивізм у виборі об'єктів перевірки та оцінки засвоєного учнями навчального матеріалу;
- С відсутність системи контрольних завдань, яка б дозволила повно та всебічно оцінити сформованість у школярів відповідних музичних знань та вмінь.

Поряд із тим, необхідно звернути увагу на велике значення навчальних зasad педагогічної оцінки, що поєднують у собі можливості контролю та виміру, а також розширення, поглиблення та систематизації засвоєних музичних знань та вмінь.

Результати спостереження за роботою вчителів музики дозволяють констатувати, що процес оцінювання учнів найчастіше ведеться під час всього уроку, формуючись у вигляді оцінки під кінець уроку. Основною формою перевірки та оцінки знань і вмінь усне опитування, контрольні, причому поряд із усним індивідуальним опитуванням вчителі музики застосовують фронтальну форму, яка дозволяє за короткий час оцінити стислі відповіді учнів. Зміст завдань-питань у більшості випадків зводиться до визначення жанру, характеру, назви музичного твору та його автора. Зустрічаються

ПРОБЛЕМИ ХУДОЖНЬОЇ ДИДАКТИКИ

також завдання на порівняння двох музичних творів, питання, які передбачають вияв емоційного ставлення школярів до музики тощо. При оцінюванні відповідей учнів вчителі обирають якісні критерії (повнота, глибина, розгорнутість відповідей, ступінь відповідного використання музичної термінології тощо). Однак, нерідко трапляються випадки, коли однаковою оцінкою (балом) оцінюється і відповідь, самостійно підготовлена учнем, і стисле доповнення до неї. Усне опитування забирає багато робочого часу, потребує спеціально відведеного для нього етапу уроку. При цьому вчитель має змогу оцінити відповіді в найкращому випадку 5-6 учнів, а відповіді інших учнів залишаються, як правило, без оцінки. Ці недоліки погіршують процес оцінювання учнів, понижують ступінь його об'ективності.

Вивчення пропозицій з питань підвищення ефективності оцінки показало, що існує загальна потреба розробки індивідуальних контрольних завдань. Дані завдання повинні підвищити об'ективність оцінювання, а також сприяти перевірці відповідей більшої кількості учнів із меншими затратами навчального часу.

При цьому підвищення ефективності педагогічної оцінки можливе за умов:

□ глибокого осмислення мети та завдань музичної освіти учнів відповідно до їх вікових особливостей та рівнів засвоєності навчального матеріалу;

1) проведення дидактичного аналізу навчального матеріалу згідно даної мети;

2) педагогічно-доцільний вибір форми та змісту контрольних завдань;

3) чітке визначення критеріїв оцінювання отриманих результатів.

ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА

Світлана Деніжна

ПЕДАГОГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Нині, у період реформування освіти в країні, важливою проблемою є підготовка професійних кадрів. Еволюційні процеси у вищій школі передбачають реалізацію системи принципів, які виступають підґрунтям для формування нового мислення вчителя, що значною мірою забезпечує впровадження у навчальний процес нових педагогічних технологій, розвиток інтелектуального потенціалу підростаючого покоління. Йдеться про таку організацію фахової підготовки студентів, яка спрямована на виховання необхідних особистісних і професійних якостей, опанування активними методами соціальної та навчально-виховної взаємодії, що сприяє становленню педагогічної компетентності, мобільності, творчості майбутнього вчителя.

Зауважимо, що професійне становлення вчителя є невід'ємною складовою загального розвитку особистості і, разом з тим, виступає якісною ознакою його педагогічної майстерності. Такий погляд дає змогу стверджувати, що участь у професійній діяльності впливає на формування уявлень про свою професію та власний потенціал, активно розвиває їх. Виховуючи себе як суб'єкта професійної діяльності і формуючи ставлення до себе як до організатора педагогічної роботи, майбутній вчитель розвиває власну особистість.

З таких позицій у контексті даної роботи слід визначити основні принципи, котрі складають своєрідний теоретичний фундамент для розуміння проблеми професійного становлення педагога-музиканта.

Аналіз концепцій спеціальної підготовки та діяльності вчителя музики (Л.Арчажнікової, Н.Гришанович, А.Малинківської, Р.Тельчарової) у загальній структурі кваліфікаційних характеристик дозволяє зробити висновок про значення культурологічного компонента у досліджуваному процесі.

Виходячи з положення про те, що майбутній педагог є суб'єктом соціального простору культури і формується в ньому, його професійне становлення доцільно розглядати в онтологічному зв'язку об'єктивних і суб'єктивних чинників на особистісному рівні життедіяльності студента, що дозволяє зрозуміти активність "внутрішніх" складників культури в їх "зовнішньо" значущому смыслі й уявити собі шляхи проскінії загальної культури у сферу професійної діяльності педагога-музиканта.

У руслі проблеми професійного становлення вчителя важко переоцінити значення філософсько-естетичного принципу про роль культури як продукту власної творчої діяльності людини. Цей принцип орієнтує фахівця на таку організацію музичного виховання, за умови якої учень є активним суб'єктом музичної творчості, а тому і творцем власної музичної культури. Адже, музично-педагогічна діяльність є особливим видом особистісної творчості вчителя музики. Специфічна сутність цієї діяльності визначається її спрямованістю на створення у навчально-виховному процесі таких комунікативних зв'язків, які найбільшою мірою відповідають природі музичного мистецтва, певним засобам спілкування з ним. Тому музично-педагогічну діяльність слід розглядати як необхідне підґрунтя розвитку професійної творчості – неодмінного компонента культури вчителя музики.

На сучасному уроці музики в школі діяльність педагога представлена внутрішньою та зовнішньою єдністю цілого. Внутрішня сторона – це виявлення ідеальних форм свідомості викладача, зовнішня – операціально-технічна діяльність. Вони синтезують почуття і дії, думку про

музику та рухи, котрі передають її характер, сприйняття та судження про мистецькі твори. Тут звернено увагу на свідомість педагога-музиканта, що є внутрішнім ідеальним планом його професійної діяльності, який виступає формою відбиття музично-педагогічної дійсності, сукупність психологічних процесів, за допомогою котрих відбувається осягнення музичних творів та розгортаються процеси музичного та педагогічного мислення. І якщо практична діяльність має наочно-діючий операціональний характер, то свідомість учителя музики виявляється у внутрішніх процесах сприймання, мислення, уяви, які випереджають "живу" музично-педагогічну творчість. Органічний зв'язок свідомості та діяльності становить методологічну основу професійного становлення вчителя музики, його культури в цілому.

Високий якісний рівень готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності, тобто його культура, є складним інтегративним за своїм характером особистісним утворенням, що виражається: в глибині й системності знань; у розвиненості образного мислення, ціннісних орієнтацій та смаків; в усвідомленні виховних можливостей національного мистецтва; в активності музично-педагогічної діяльності; у професійно-зацікавленій особистісній позиції, творчій ініціативі, емоційно-ціннісному ставленні до обраної професії; у здатності до музично-педагогічного спілкування тощо.

Відповідно до названих складових професійної культури вчителя музики, що визначає рівень його фахової кваліфікації, у її структурі доцільно вирізнати два основні компоненти: теоретичний і практичний.

Теоретичний компонент характеризує всі види знань і уявлень майбутнього спеціаліста, котрі є відбиттям у свідомості людини об'єктивних явищ музичного мистецтва та педагогічної дійсності. Вони включають підготовку студентів до аналізу мистецького твору на основі визначення закономірностей взаємозв'язку його змісту і форми (цілісності), одиничного та загального (стильових ознак), об'єктивного та суб'єктивного (методів педагогічної інтерпретації), а також якісні показники їх загально-педагогічної та науково-методичної ерудованості.

Практичний компонент з позицій діяльнісного підходу до процесу професійного становлення можна вважати найбільш важливим, оскільки це поняття набуває свого смыслу відносно до результатів практичної діяльності. Даний компонент представляють такою схемою: мета – мотив – дія – результат діяльності.

Багатство і глибина особистості музиканта-педагога визначається тим, чи може він сам створювати унікальні методи, прийоми, засоби, які доломагають учню переживати музику. Тому головною якістю вчителя музики є його особистісно-творча позиція. Вона передбачає здатність інтерпретувати, своєчасно імпровізувати в ході музично-педагогічного процесу, доторкнутися до інтимних сторін душі вихованців. Згадаємо слова Р.Шумана: "Справжній майстер ростить не учнів, а нових майстрів".

Особистісно-творча позиція є вищим показником професійної культури майбутнього вчителя музики і проявляється в усвідомленні соціальної й особистісної значущості провідних завдань щкільної музичної освіти, вмінні самостійно знайти навчальну або "реальну" професійну проблему, аргументовано, діалектично підійти до її вирішення, змінювати при необхідності способи власної навчальної діяльності.

Логічно передбачити, що особистісно-творча позиція вчителя музики є свого роду проекцією музично-педагогічної діяльності, розкриває цілісність професійної культури педагога-музиканта і синтезує її.

Слід підкреслити, що наявність і єдність структурних компонентів системи професійної культури вчителя музики характеризують рівень його загальної культури в цілому. Вони функціонально пов'язані і визначають розвиток один одного.

Специфіка музично-творчої діяльності зумовлює своєрідний підхід до вирішення проблеми педагогічного управління процесом професійного становлення вчителя. Пряме управління є певною мірою небажаним регламентованим регулятором творчого процесу, але відомо, що вдосконалення творчої діяльності має бути керованим процесом. Шляхом розв'язання цих двох полярних проблем виступає ідея опосередкованого управління продуктивною діяльністю за допомогою педагогічних методів і прийомів створення творчого мікроклімату, організації проблемних ситуацій, імпровізацій, діалогічного спілкування тощо.

Процес професійного становлення студентів педагогічних вузів, спрямований на їхню підготовку до соціально значущої творчої діяльності, передбачає розвиток тих особистісних якостей, які визначають професійну і життєву позицію молодого спеціаліста: соціальної активності, національної самосвідомості, музично-педагогічного досвіду, здатності до самопізнання та самореалізації.

Педагогічне управління досліджуваним процесом має здійснюватись на основі інтегративного підходу до професійних проблем майбутніх учителів, який поєднує різні аспекти їх фахової підготовки: психолого-педагогічний, українознавчий, музикознавчий, культурологічний. Серед них на особливу увагу заслуговує українознавчий аспект розвитку спеціаліста. Його реалізація передбачає насамперед збагачення етнокомпетентності особистості у процесі опанування національними традиціями українського мистецтва, "котрі безпосередньо пов'язані із закономірностями художнього відображення життя" (Л.Ляшенко). Проникнення у духовні скарби народної музичної творчості, що втілює в собі багатовіковий колективний художній досвід, має значний потенціал для вивчення звукового розмаїття не лише національного, а й світового мистецтва й виступає проявом національної свідомості, здатності до розуміння діалогу різних культур.

Як відомо, "фольклоризація" педагогічного процесу полягає в тому, щоб збагачувати зміст музичного навчання категоріями народного мистецтва, пронизувати ними професійну освіту, засвоювати їх не лише у теоретичному, а й практичному наповненні.

У руслі такого підходу були сформульовані принципи професійного становлення майбутнього вчителя музики у процесі опанування національними традиціями українського мистецтва:

варіативність виконавської музичної діяльності, результат якої залежить від творчих актів кожного з її учасників. Живий процес творення активізує відчуття специфіки етнічної культури на власному досвіді, що вдосконалює здатність до самопізнання свого "я" як особистості вчителя в контексті національної культури;

колективність музичної діяльності, поза якої неможливо засвоїти норми фольклорного мислення, що суттєво відрізняється від індивідуально-творчого самовираження професійних виконавців. Колективне музичне спілкування спонукає до співчасті, співпереживання, спільнотного творчого пошуку і позитивно позначається на розвиткові досвіду педагогічної роботи в школі;

взаємозв'язок різних форм функціонування народного мистецтва: усно-побутового музичення, концертного виступу, звуко- та відеозапису, що сприяє розумінню цілісної єдності фольклорної та професійної культури;

порівняльний аналіз українських традицій на засадах їх регіональних особливостей та розмаїття інших національних культур, осягнення полікультурного простору, що допомагає виробити гурботливе ставлення до збереження національних вартостей етнічних груп, дотримання толерантності в питаннях національної політики;

синтез вокальної, інструментальної та диригентсько-хорової видів практики, які є основоположними для професії вчителя музики.

З урахуванням визначених компонентів професійної культури були сформульовані педагогічні умови, що забезпечують ефективність організаційно-методичної роботи зі студентами:

Передача студентам знань про вимоги до особистісної та професійної культури вчителя музики, особливості та етнічну своєрідність національних традицій, їх професійно-педагогічну значущість.

Розвиток національної самосвідомості, поважного та відповідального відношення майбутніх учителів до історії культури України, готовності до використання народного мистецтва у навчально-виховній роботі з учнями.

Опанування студентами способів народного музичення, їх комплексне впровадження в музично-педагогічну практику.

Активізація творчого потенціалу студентів, здатності до музично-педагогічної імпровізації.

Розуміння майбутнім учителем єдності та протилежності двох культур – народної і професійної.

Педагогічне управління процесом професійного становлення вчителя доцільно проводити у три етапи, поєднаність яких визначається відповідно до трьохкомпонентної структури осягнення мистецьких явищ: сприйняття – оцінка – творча дія.

На першому – інформаційно-перцептивному – етапі педагогічна діяльність спрямовується на поглиблення та систематизацію знань студентів з українського фольклору, висвітлення його виховних функцій, збагачення професійного досвіду кращими зразками національних традицій. Завдання цього етапу полягає у розкритті особливостей українського фольклору як цілісної національної культури у розмаїтті її регіонів; визначення специфіки української народної музики на тлі порівняння стностільових компонентів музичного мистецтва; знаходження в творах професійного мистецтва своєрідності мелодично-гармонічних, ладових і фактурних зворотів українського фольклору.

Осягнення культурно-історичних, родинно-побутових, фольклорно-календарних традицій в українській та інонаціональній художній творчості, їх відбиття у професійній музиці сприяє розширенню музично-педагогічної ерудованості, інформованості про сучасні педагогічні тенденції розвитку національно-орієнтованого гуманістичного світогляду засобами мистецтва, узагальненості знань і найважливіших понять у галузі музичної педагогіки та українознавства, виробленню особистісно-смислового ставлення до обраної професії, уявленню про доцільні шляхи впровадження національних традицій в педагогічній роботі з учнями. Становлення вказаних професійних і особистісних якостей педагога-музиканта передбачає подання матеріалу методами бесід, дискусій, використання наочно-слухових методів (у тому числі за допомогою засобів масової комунікації та "живого" спостереження обрядових традицій), "наслідування" (навчальної копії), усно-слухового способу засвоєння мистецьких зразків, слухового аналізу мелодичних, ладо-гармонічних, метроритмічних і тембрових особливостей творів, самостійного підбору елементів синкретичної форми народної творчості, зіставлення стностільових пластів мистецтва різних регіонів.

Досить плідним уявляється метод "діалогу національних культур". Студентам пропонується вибрати одну з національних культур, підібрати характерні для неї мистецькі твори, народні звичаї та обряди і підготуватися до діалогу з колегами – "носіями" інших національних культур. У процесі такого спілкування активізується пізнавальна та ціннісно-орієнтаційна діяльність майбутніх учителів, глибше усвідомлюється своєрідність національних культур, розвивається прагнення до самоосвіти, формується вміння комунікативної взаємодії із суб'єктами "різних національностей", що є важливими ознаками особистісної та професійної культури педагога.

На другому – аналітично-оцінковому – етапі передбачається сформувати у студентів адекватні способи естетичних дій з предметами та явищами музичної культури, оцінне ставлення до національного мистецтва, вміння аналізувати мистецькі твори, передавати свої враження від художнього спілкування у вигляді оригінальних вербальних та виконавських інтерпретацій музичного фольклору. Для реалізації таких завдань важливо доповнити навчальну практику студентів позааудиторною роботою в музично-етнографічних експедиціях, що забезпечує безпосередній контакт з народними співаками та інструменталістами, поглибує уявлення про народну творчість і систему музично-виражальних засобів, сприяє засвоєнню усної традиції виконання, розвиває вміння записувати музичний фольклор, аналізувати та оцінювати його культурно-стильові ознаки, розуміти національну специфіку українського мистецтва, досконало передавати своє емоційно-ціннісне ставлення до музики, усвідомлювати професійну значущість вивчення національних традицій.

Відомо, що художній світ минулого виробив свою мову, яка фіксується в певних поняттях, термінах, символах. Саме вони визначають зміст багатьох традиційних пісень, обрядів, звичаїв. Тому у вивченні фольклорного матеріалу тісні чи іншої місцевості увага студентів звертається на розуміння образного смислу мелодій, ладово-гармонічних зворотів, метроритмічних формул тощо. Цікавою знахідкою для майбутніх учителів є виявлення символу "хреста" у гуцульських танцювальних мотивах. Пластична фантазія музичних образів, їх зорові, наочні асоціації дають підстави провести аналогії з іншими видами мистецтва, підкреслити символіку хреста у вишивці, декоративному орнаменті, розписі тощо.

Засвоєння виконавських традицій передбачає виявлення їх синкретичної основи, в якій взаємодіють слухові, вокально-мовні, моторно-зорові дії.

На третьому – творчо-діяльнісному – етапі робота спрямовується на залучення студентів до активних емоційно забарвлених інтелектуальних і практичних дій в основних формах музично-педагогічної творчості. Майбутнім учителям пропонується самостійно визначити зміст і провести виховні заходи в школі з використанням національних традицій, дати самооцінку власній професійній підготовці, сформулювати особистісно-творчу позицію у вирішенні педагогічних проблем. Для реалізації цих завдань використовуються методи постановки проблемних питань, моделювання ситуацій уроку в школі, розробки емоційної драматургії подання дидактичного матеріалу, рольової гри, самозвітів.

Захоплюючою формою роботи є лекція-концерт під назвою “Подорож країнами світу”. Педагогічні принципи, якими керуються студенти, зводяться до трьох основних положень: відкрити перед учнями двері в багатоманітний світ музики, ознайомити з різнохарактерними національними музичними мовами, викликати в учнів якомога більше музичних вражень; виховувати слух і смак, відмовитись від мелодичних і гармонічних трафаретів, від численних повторів однакового і однотипового, новим і свіжим збуджувати фантазію учня; готувати слух школяра до сприйняття сучасної музичної мови.

У реалізації цих принципів майбутні педагоги-музиканти оперують стилюзовими прийомами різних епох (від діафонії, джерел багатоголосся, раннього церковного піснеспіву, музики бароко до сучасної політональності і навіть серіальності).

Цілеспрямована діяльність на цьому етапі активізує формування готовності до музичного і педагогічного спілкування, здатності до музично-педагогічної імпровізації, уявлення про цілісний процес розвитку музичної культури учнів і ролі вчителя в ньому.

Аліса Шинкаренко, Ірина Гринчук

ШЛЯХИ ІНТЕГРАЦІЇ МУЗИЧНИХ ДИСЦИПЛІН В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У наш час, коли ведеться активна робота щодо реформування загальноосвітньої та спеціальної школи, виникає гостра необхідність вдосконалювати підготовку вчительських кадрів, даючи їм теоретичні знання й практичну підготовку в руслі сучасних вимог. Відповідно стають актуальними питання підвищення науково-методичного рівня викладання у педагогічних вузах та посилення ролі педагогічної практики у підготовці майбутнього вчителя.

Ще на початку ХХ ст. П.Блонський твердив, що підготовку педагога варто здійснювати поступово, виділяючи три основні взаємозв'язані аспекти: спочатку взагалі вихована й освічена в сучасному розумінні людина, потім педагог взагалі і, нарешті, знавець свого предмету і його викладання [6, 86]. При цьому він наголошував, що “педагогіку неможливо вивчати лише на основі лекцій і книг. Вони необхідні, але також необхідна ще у стіках педвузу практика, проте не та, що ґрунтуються на копіюванні..., а творча й осмислена” [3, 165]. Всі ці питання безпосередньо торкаються проблеми підготовки педагога-музиканта. Формування і розвиток професійних якостей майбутнього вчителя музики здійснюється у процесі навчання на музично-педагогічних факультетах вузів, де протягом багатьох років спостерігається складність процесу викладання, котра обумовлена багатогранністю моделі даного спеціаліста. Це знайшло відображення у ряді публікацій (О.Апраксіна, Л.Арчажнікова, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Яконюк та ін.).

Практика сучасного музичного виховання поставила проблему створення якісно нової теорії навчання, спрямованої на ефективну підготовку спеціалістів. Нові вимоги, обумовлені віянням часу, змушують педагогів удосконалювати всі основні методики викладання на музично-педагогічних факультетах, щоб усунути основний типовий недолік – недостатній взаємозв'язок дисциплін, які вивчаються. Суть в тому, що здавши екзамен чи залік із певного предмету, студент не відчуває взаємозв'язку всіх дисциплін, наступності всього циклу навчання, спрямованого на його професійну підготовку. Ці недоліки можна подолати тоді, коли буде вироблена єдина система навчання із визначенням основних взаємозв'язків, у першу чергу, між дисциплінами музичного циклу.

Із давніх часів розвивались ідея про необхідність уstanовлення взаємозв'язків між предметами у процесі навчання (Я.Коменський, Д.Локк, І.Песталоцці, К.Ушинський, В.Сухомлинський і ін.). Міжпредметні зв'язки – одна із складних акутальних проблем змісту навчання. Викладання предметів із урахуванням їх взаємозв'язку допомагає забезпечити підготовку спеціалістів, здатних здійснювати синтез знань. І.Зверев писав, що “проблему міжпредметних зв'язків слід виводити з дидактичного принципу системності, який відображає загальне філософське поняття про зв'язок явищ і узгоджується з фізіологічними й психічними поняттями системності в роботі мозку” [7, 20].

Методологічна функція міжпредметних зв'язків у навчальному пізнанні полягає у забезпеченні єдності осмислення різноманітних процесів і явищ, які вивчаються різними предметами. Оволодіння принципом переносу знань одного предмета при освоєнні іншого “вносить в аналітико-синтетичну навчальну діяльність велику цілеспрямованість у вирішенні певних завдань, підвищує активність самостійних методів роботи, забезпечує кращу організацію розумової діяльності і виробляє логічну послідовність у вирішенні як загальних, так і конкретних завдань” [8, 21].

У практиці підготовки музично-педагогічних кадрів спостерігається значний розрив між процесом оволодіння чисто музичними (перш за все виконавськими) вміннями й навичками та психологічною установкою молодого спеціаліста на педагогічну діяльність. Це виявляється нерідко у протиставленні виконавської і педагогічної орієнтації навчального процесу, як зазначає В.Яконюк [11, 24]. Щоб уникнути цього, необхідно особливу увагу звернати на взаємозв'язок виконавської і педагогічної підготовки студентів, керуючись висловом О.Апраксіної, що “вчитель – постійний виконавець” [1, 33].

Наші спостереження показують, що в процесі підготовки майбутніх вчителів музики ефективність здійснення взаємозв'язку музичних дисциплін можлива тоді, коли послідовно використовуються елементи інтеграції музичних дисциплін протягом усіх років навчання зі спрямуванням навчально-пізнавальної діяльності студентів на підготовку їх до педагогічної практики. Розробляючи методику інтеграції музичних дисциплін, ми виділяємо три етапи.

Перший етап (I - II курси) – це період осмислення суті музичних образів, художнього пізнання музики.

Другий етап (III курс) – це період пошуків педагогічних імпровізацій.

Третій етап (IV – V курси) – це період підготовки і проходження активної педагогічної практики.

Перший крок для здійснення інтеграції музичних дисциплін започаткований у викладанні спецкурсу “Пропедевтика сприйняття-аналізу-інтерпретації музичних творів”, головним завданням якого є формування у студентів культурологічної та особистісної позиції у процесі спілкування з музикою, що не лише передбачає пізнання твору, а й пізнання “художньої картини світу” (культурологічний компонент), пізнання себе (рефлексивний компонент) через аналіз-інтерпретацію музики.

Основний теоретико-практичний блок спецкурсу присвячений проблемі аналізу музики: його історії, еволюції, утвердженю різних методів (цілісний, стилізований, цікнісний, художньо-педагогічний тощо). Проекція на майбутню педагогічну практику зумовила акцент на методі художньо-педагогічного аналізу, який необхідний для викладання музики у школі. Вимоги сучасної школи, орієнтованої на гуманістичні пріоритети, на суб’єкт-суб’єктні відносини, вимагають певних корективів і у підході до проведення слухання музики на уроці. Необхідність активізації творчого особистісного компонента у названому процесі і, одночасно, врахування сучасних музикознавчих тенденцій (теорії контекстуальності) дозволили запропонувати своє бачення проблеми, ввівши поняття аналізу-інтерпретації. На нашу думку, аналіз-інтерпретація – це пізнання музики, що інтегрує в собі когнітивний, аксіологічний, праксеологічний аспекти, передбачає їх творчу реалізацію та особистісний підхід.

Відповідно пропонуємо схему аналізу-інтерпретації музичного твору, де виділяється ряд питань.

I. Історико-біографічні відомості про автора та його твір (час та умови написання твору, авторські присвяти, відгуки музичної критики, громадськості і т.п.).

II. Емоційно-образна змістовна сфера та відповідні їй засоби музичної виразності (форма, фактура, інтонаційна основа, гармонічний, динамічний план, темпові зміни, тощо).

ІІІ. Оцінне ставлення та визначення специфіки даного втору на основі порівняння його:

- з іншими творами цього автора;
- з творами аналогічного жанру інших композиторів даної епохи;
- з творами аналогічного жанру різних епох (еволюція жанру);
- з творами суміжних видів мистецтва.

ІV. Інтерпретація: виконавська і педагогічна.

За означененою схемою студенти готуються до підсумкового заняття, на якому відбувається своєрідний захист власної “моделі” аналізу-інтерпретації твору (виконавської та вербальної). Форма такого захисту передбачає використання диференційованого та індивідуального підходу, як у виборі твору для виконання (орієнтація на рівень довузівської підготовки), так і щодо останнього пункту аналізу (оскільки початкові музично-педагогічні знання мають лише студенти, котрі закінчили педучилище).

Основа цієї схеми пропонується і при викладанні виконавських дисциплін, що забезпечує наступність у навчанні та цілеспрямованість всього навчального процесу. Саме такий пілях, на нашу думку, веде до ефективної підготовки студентів, відповідаючи вимогам, чітко визначеним у музичній педагогіці, де наголошується, що вчитель музики загальноосвітньої школи “повинен бути і теоретиком, і регентом, але в той же час і музичним істориком, і музичним етнографом, і виконавцем, котрий володіє інструментом, щоб завжди бути готовим спрямувати увагу в тому чи іншому напрямі. А основне, він повинен знати музичну літературу, тобто музичні твори в якомога більшій кількості, щоб не відчувати в музичній еволюції прогалин від композитора до композитора” [2, 59].

Знання, отримані при освоєнні спецкурсу, знаходять подальшу реалізацію в ході підготовки і проведення теоретико-виконавських семінарів, котрі впроваджені в класі основного музичного інструменту (ІІІ–VІІ). Запропонована форма включає в себе підготовку тематичної добірки виконуваних творів (“музична колекція”, музично-методична композиція – за Г.М.Падалкою) та словесного коментаря до неї, котрий, відповідно до вимог семінару, оформляється у реферативному вигляді. Названий семінар поєднує в собі риси трьох основних типів семінарів [5, 300]. Так, *перший тип* цього виду навчальних практичних занять передбачає поглиблене вивчення певного систематичного курсу (у нашему випадку – це глибше осмислення, зображення репертуару в курсі основного музичного інструменту); *другий тип* – вивчення окремих основних або найважливіших тем курсу (у нашему випадку – це стилові узагальнення, оскільки теми семінарів присвячені основним епохам в історії музики, зокрема фортепіанної); *третій тип* семінару – спецсемінари дослідницького характеру (у даному випадку – це пошукова діяльність студентів в процесі укладання “музичної колекції” та підбору словесного коментаря).

Проведення таких занять ефективне при роботі “малих груп” (3-5 одногрупників, які навчаються у класі одного викладача), що дає змогу вільного обміну думками, порівняння та оцінки колекцій. Наприклад, спільна тема “Романтична мініатюра” дозволяє вибір музичних ілюстрацій із творів композиторів – представників раннього, зрілого і пізнього романтизму різних національних шкіл, з відповідним використанням музикознавчої та допоміжної літератури. Укладання власної тематичної добірки та знайомство з добірками, підготовленими одногрупниками, не лише збагачують виконавський репертуар, розширяють музично-слуховий досвід, актуалізують багаж знань із музично-теоретичних дисциплін, але й сприяють творчому росту студентів, готовують їх до майбутніх “бесід біля рояля” зі школярами.

На третьому курсі створюються умови, щоб набуті знання студенти могли застосувати безпосередньо у школі, спілкуючись із учнями різного віку. Для цього проводиться практикум із методики музичного виховання (V–VI семестри), який передбачає підготовку студентів до майбутньої активної педагогічної практики. Основні завдання цього практикуму:

■ ознайомити студентів з особливостями проведення бесід про музику, ґрунтуючись на досвіді відомих музикантів-педагогів (Б.Асаф'єв, Б.Яворський, В.Шацька, Н.Гродзенська, Д.Хабалевський, Г.Падалка, О.Ростовський та ін.);

■ визначити тематику бесід на основі музичного репертуару, підготовленого студентами в класах музичного інструменту і постановки голосу;

— організувати проведення бесід третьокурсниками для учнів загальноосвітніх шкіл шляхом створення “малих груп” (2-3 студ.).

Тематика бесід передбачає можливість використання практично найрізноманітнішого репертуару, який засвоїли студенти: “Шевченко і музика”, “Розвиток кобзарського мистецтва на Україні”, “Мамина пісня”, “Українські обрядові пісні”, “Музика навколо нас”, “Танці народів світу”, “Образи природи в музиці”, “Казкові образи в музиці”, “Багатогранність образної палітри інструментальної музики”, “Чарівний світ скрипкової музики”, “Українські композитори – дітям”, “П.І.Чайковський – дітям” і т.п.

Проведення бесіди в школі кількома студентами спостерігають всі одногрупники з наступним обговоренням цих перших педагогічних кроків виконавців, їх успіхів і недоліків. Така форма проведення практично-лабораторних занять створює умови творчих пошукув, педагогічних імпровізацій студентів та формування у них навиків спілкування з учнями молодшого і середнього шкільного віку. Крім викладача-методиста, тут доцільна присутність викладачів виконавських дисциплін, що сприятиме більш ефективній підготовці студентів у цьому напрямі.

Основна підготовка до педагогічної практики здійснюється у процесі освоєння курсу методики музичного виховання, який фокусує всі знання студентів, здобуті за роки навчання. На цьому етапі дуже важливий взаємозв'язок з іншими музичними дисциплінами для виконання практичних завдань, котрі поступово ускладнюються:

- виконати музичний твір і визначити його навчальні та виховні можливості;
- підготувати конспект проведення слухання музики (фрагмент уроку) з учнями певного класу згідно шкільної програми, передбачивши музичну ілюстрацію у власному виконанні;
- підготувати конспект розучування пісні (фрагмент уроку) з учнями певного класу, передбачивши її показ-ілюстрацію у власному виконанні;
- підготувати конспект уроку за вказаною темою і вміти його реалізувати на занятті.

В процесі проведення лабораторних занять у формі ділової гри студенти мають можливість реалізувати свої педагогічні задуми, викладені в конспектах, одночасно демонструючи й рівень знань з музично-теоретичних та виконавських дисциплін. При цьому спостерігається закономірність: якщо виконавська підготовка студента на належному рівні, тоді він упевнено і невимушено імпровізує в конкретній педагогічній ситуації.

У зв’язку з тим, що у VIII семестрі починається перша активна педагогічна практика, у VII семестрі необхідно цілеспрямовано готувати студентів, зокрема передбачити глибоке засвоєння шкільного репертуару (пісні для розучування, твори для слухання) на заняттях основного музичного інструменту, диригування, практикуму роботи з хором. Підсумовується ця робота проведеним допуску до педпрактики з попереднім визначенням кількості творів, пісень, які повинен знати студент (наприклад, 8 пісень для розучування і 8 творів для слухання в I-VIII класах згідно тем III чверті – ю 2 твори в кожному класі). Тут звертаємо увагу на доцільність використання методики японського педагога Судзуکі, який висунув, як основне кредо, повторне виконання вивчених творів на різному ступені розвитку учнів, бо це створює свободу дій виконавця, у нього зникає боязнь, що забуде, як треба виконувати і т.п: [4, 74]. Ми переконались, що оправдовує себе такий підхід, коли у VII семестрі викладачі виконавських дисциплін допомагають студенту осмислити весь набутий багаж знань за попередні семестри і вибрati репертуар для звіту-допуску до педпрактики. Це вимагає відповідного підходу до складання індивідуальних робочих програм студента протягом усіх років навчання.

Щоб забезпечити участь у проведенні активної педагогічної практики не лише викладачів-методистів, а й викладачів виконавських дисциплін, варто ввести у навчальний план шкільні практикуми з основного музичного інструменту і диригування, які передбачають відповідні консультації та спостереження уроків музики, позакласних музичних занять і аналіз виконавських умінь, показаних студентом-практикантом. Це створює передумови щодо проведення у школі практичної частини комплексного державного скзамену для випускників – майбутніх вчителів музики. Проведена експериментальна робота показала доцільність такої форми державного екзамену, як творча дипломна робота: постановка дитячої опери, музичної вистави безпосередньо в школі. У такому випадку випускник показує свій рівень підготовки в різних аспектах: від психологі-

педагогічної і методичної (вміння працювати з дітьми) до виконавської (вміння освоїти вокальні номери, хорові сцени, клавір, використати елементи хореографії) та режисерської (здійснення постановки вистави).

Виходячи з цього, до підготовки такої творчої дипломної роботи мають відношення ряд викладачів, котрі виступають як співкерівники чи консультанти. Наші спостереження переконують, що здійснення інтеграції музичних дисциплін у вищевказаних напрямах дає позитивні результати і сприяє підготовці вчителів музики нової доби.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апраксина О.А. Современные требования к школьному учителю-музыканту // Музыкальное воспитание в школе. - М.: Музыка, 1982. - Вып.15. - С.32-43.
2. Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. - Ленинград:Музыка, 1973. - 142с.
3. Блонский П.П. Мои воспоминания. - М.: Просвещение, 1961. - 108 с.
4. Ветлугина Н.О. Музичний розвиток дитини. - К.: Музична Україна, 1978. - 145 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - 376 с.
6. Данильченко М.Г. П.П.Блонский о школе и учителе. - М.: Знание, 1979. - 96 с.
7. Зверев И.Д. Взаимная связь учебных предметов. - М.: Знаниe, 1977. - 156 с.
8. Максимова В.Н. Между предметные связи в процессе обучения. - М.: Просвещение, 1988. - 172 с.
9. Основи викладання мистецьких дисциплін: Навчальний посібник / Ред.О.П.Рудницької. - К., 1998. - 183 с.
10. Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти/ За ред.В.Г.Бутенка. - Херсон: ХДПІ, 1995. - 104 с.
11. Яконюк В.Л. О профессиональной мотивации педагога-музыканта // Музыка в школе. - 1998. - № 2. - С.24-26.

Ірина Могилевська

ВИКОНАВСЬКА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ: ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Поняття інтерпретації в широкому розумінні як тлумачення, пояснення, переклад на більш зрозумілу мову охоплює всі сфери діяльності людини. Таке універсальне поле дій даного поняття обумовлює багатомірність і відмінність підходів до визначення його змісту. Два з них пов'язані з герменевтичною та аналітичною традиціями у дослідженні проблеми розуміння . В основі ж третього – синтезуючого – підходу міститься, з одного боку, теорія смислу, а з іншого боку, – теорія інтерпретації [6,101].

При безсумнівному інтересі до різних підходів у вивченні даної проблеми для нас більш актуальні роботи філософів-герменевтиків, які розробляли в своїх працях питання теорії творчості. З герменевтичного погляду інтерпретація розглядається як процес співпереживання у свідомості інтерпретатора думок, почуттів, мотивацій, намірів іншої людини настільки, наскільки вони знайшли свою об'єктивацію в її поведінці й дії, а також продуктах духовної культури. Основна увага у герменевтичній традиції приділяється виявленню конкретних видів, способів та правил інтерпретації. Розуміння ж, звісно, розглядається як результат (стан), до якого може і повинна привести процедура інтерпретації при дотриманні відповідних умов. З огляду на це проінтерпретувати – означає зробити щось зрозуміле. Так Х.-Г.Гадамер, який розробляв не просто вчення про правила інтерпретації, результатом якої є розуміння, а філософію розуміння, писав: "...розуміння – це завжди інтерпретація, і, відповідно, тлумачення, тому слід розглядати як експліцитну форму розуміння" [1,291].

У більшості робіт герменевтична інтерпретація розглядається як спеціальний набір прийомів, правил, рекомендацій, застосування яких повинне забезпечити суб'єктові розуміння тексту, людських дій, історичних подій і т.д. Причому деякі види інтерпретації можуть тісно чи іншою мірою містити у собі нерациональний компонент, що передбачає, наприклад, реконструкцію духовного світу автора твору.

Прагнення розтлумачити найбільш суб'єктивні та особистісні моменти, що впливають на розуміння явища чи твору, зближує дослідників-герменевтиків із дослідниками художньої діяльності людини, її, зокрема, сферою музичного виконавства. Адже саме ступінь проникнення у задум

композитора й адекватність його відтворення стали ключовим моментом визначення ставлення до проблеми музичної інтерпретації. Найбільш ретельної уваги, ясна річ, заслуговує питання про роль виконавця-інтерпретатора у механізмі функціонування музичного твору.

Функції виконавства у музичній культурі мають універсальний характер. Можна сказати, що у виконавській діяльності представлені в єдності всі рівні музичної інтерпретації. “Адже виконавець – це і слухач твору (по відношенню до автора). Він – також мислитель, який дає подібно до критика і вченого свою версію відповіді на запитання: “що означає” даний твір. Нарешті, виконавець є, немов би, “сама музика”, оскільки ліпше у процесі виконання музика “набуває самої себе, своєї звукової матерії та симболової здійсненості. Тому зрозуміти сучасну музичну культуру поза розглядом проблем, пов’язаних із виконавською діяльністю, неможливо” [8, 43].

Історично традиційне поняття “виконання” складалося у теоретичних дискусіях минулого століття. Тоді ж намітилися два підходи до розуміння цього явища. Згідно з першим, завдання виконавця зводилося до вірного (об’єктивного) відтворення авторського нотного тексту. У другому випадку, не заперечуючи необхідності суворо дотримуватися нотного тексту, передбачається духовне проникнення виконавця у задум композитора, прагнення відчути, пережити і передати слухачам характер, образний зміст глибоко суб’єктивно.

Цікаво відзначити, що за об’єктивне відтворення нотного тексту, виступали композитори (М.Равель, А.Онеггер, П.Хіндеміт та ін.). Відома думка І.Стравінського з цього питання: “Що я ненавиджу, так це інтерпретацію... Адже музику слід передавати, а не інтерпретувати... Я неодноразово говорив, що моя музика призначена для “читання”, для “виконання”, а не для тлумачення...”[3,50]. А ось роль виконавця-інтерпретатора відстоювали видатні виконавці (О.Рубінштейн, П.Казальс, Ф.Ліст та ін.). Так, наприклад, О.Рубінштейн говорив: “Мені зовсім незрозуміло, що взагалі розуміють під об’єктивним виконавством. Кожне виконання, якщо воно не виробляється машиною, а особистістю, є саме по собі суб’єктивним. Правильно передавати смисл об’єкта (твору) – обов’язок і закон для виконавця, але кожен робить це по-своєму, тобто суб’єктивно, і чи мислимо інакше?” [3, 53].

Вся ця термінологічна суперечка є лише виявленням та зіткненням двох трактувань, що історично склалися:

- виконання є відтворення, і просто як відтворення воно не є творчістю;
- виконання є інтерпретацією, і, таким чином, постає як творча діяльність.

Вважаємо доцільним уточнити зміст термінів “інтерпретація”, “творчість”, “творча діяльність”, оскільки у мистецтвознавчій літературі він часто розчиняється у настільки узагальнених положеннях, що стає можливим невимушена підміна понять.

Отже, у філософії інтерпретацію у широкому розумінні (і про це ми говорили раніше) тлумачать як приписування значень початковим виразам. Якщо керуватися даним розумінням терміну, що будь-яке виконання, навіть “естетично малоцінне”, є інтерпретацією із властивим їй суб’єктивізмом у вигляді естетичних принципів, індивідуальних особливостей артиста і т.п. Але чи є інтерпретація творчою діяльністю?

Висновок про творчу суть інтерпретації пов’язаний із тлумаченням виконання музики взагалі як творчості у широкому розумінні цього слова [1,286], з одного боку, і з іншого – наявністю у виконавському трактуванні твору бачення, прочитання та тлумачення самого художника-артиста. Однак, якщо розглядати творчу суть інтерпретації з філософської позиції, що пояснює творчість як діяльність, яка породжує дещо якісно нове, і яка відрізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю”[1,1185], то виконавська інтерпретація не відповідає всім положенням даного визначення: оригінальна – так, неповторна – так, може бути навіть така, що має суспільно-історичну унікальність, але не якісно нова. Адже якість є суттєва визначеність предмету, завдяки якій він і відрізняється від інших предметів. Поняття якості пов’язане із буттям предмету й ідеального, зокрема. Ось чому, у скількох варіантах не існував музичний твір, якісно він залишається самим собою, й різні інтерпретації не створюють різних творів, а здійснюють різні варіанти трактовок одного й того ж твору. Тому, згідно традиційного філософського погляду, інтерпретація не є діяльністю творчою. Між тим, поняття творчої діяльності у значенні художньої або професійно-якісної настільки глибоко увійшло до нашої професійної й буденної свідомості, що

стало правомірним, якщо не з філософської позиції, то, принаймні, з погляду сучасної суспільної практики. Очевидно, у цих випадках є сенс вказувати межі застосування даного поняття.

Разом із тим, у міркуваннях про роль виконавця-музиканта як співтворця твору, продовжувача і реалізатора задуму композитора музичний твір розглядається як твір для соліста. Адже міркування про творче продовження задуму композитора у симфонічній чи оперній музиці має ще більш опосередкований характер. Наприклад, солісту оперної вистави під час виконання своєї партії доводиться враховувати і авторський задум, й інтерпретацію цього задуму режисером, диригентом, і ступінь поєднання власної виконавської трактовки образу із розвитком образів партнерів, не говорячи вже про чисто зовнішні обставини, пов'язані зі специфікою різних сценічних приміщень і т.д. При такому багатофакторному впливові на виконавську інтерпретацію, останню конкретніше розглядати не як "тлумачення" задуму автора, а як "провідник", "посередник" в ході реалізації цілісного задуму композитора (до речі, терміни *interpretatio*, *interpretator* корінням сягають до слова *interpretus*, що в першу чергу означає "посередник", "вісник", "глашатай") [5,3].

Отже, визначивши інтерпретацію музичного твору головною метою виконавської діяльності музиканта і враховуючи багатоваріантність його існування, ми повинні зробити висновок про обов'язкове прагнення інтерпретатора до створення адекватної сучасній музичній практиці інтерпретації, максимально наближеної до абстрактного поняття "ідеальної", "правильної" інтерпретації.

Якими ж шляхами можна наблизатися до цього "правильного" або "об'єктивного" інваріанту? Популярна вказівка "проникнути в задум композитора", не може бути зреалізована, якщо у контексті таких мистецтвознавчих закликів відсутнє розуміння задуму через нотний текст, і мається на увазі саме перший творчий акт мисливської діяльності композитора, так званий "мисливський авторський текст". Реально можна реконструювати окремі мотиви або ідеї за умови усного чи письмового висловлювання самого автора, але не більше того.

Звичайно, основним джерелом осягнення ідеального інваріанту є нотний текст, який можна представити як "узагальнено уявне" звучання, що найбільш відповідає авторським вказівкам у нотному тексті (таким прийомом користується, наприклад, В.Медушевський). Однак елемент нотного тексту – нотний знак – за своєю семіотичною природою може бути розшифрований у межах ієвного поля значень, тобто має зонний характер. Отже, при "розкодуванні" нотного тексту і виявленні його звукових структур, виконавець щоразу робить вибір із ряду можливих прочитань, тобто, інтерпретує текст, про що й говорилося вище. Правильність вибору в межах поля значення даних знаків характеризує ступінь осягнення художнього твору, образу, але, маючи дискурсивний характер, протікає в певних часових межах, що заважає цілісному сприйняттю музичного твору як художнього феномену.

Нарешті, на шляху осягнення "об'єктивного" змісту твору необхідно врахувати соціальну природу твору та історичність нашої свідомості. Знання про умови, за яких створювався та виконувався твір, значно збагачує наше уявлення про художній образ. Однак реконструювання цих умов та історичну оригінального звучання є не зовсім лодільним із позицій сприйняття сучасного слухача та сучасного слухового досвіду.

Кожен із наведених вище аспектів розуміння сутності музичного твору має місце у художній діяльності і сприяє суспільній значимості виконавської інтерпретації. Однак нам уявляється перспективним розгляд даної проблеми з погляду функціонування мови мистецтва. Адже якщо кінцевою метою будь-якого виду мистецтва є естетичне пізнання і освоєння світу, то метою створення музичного твору є передача (навіювання) певного емоційного стану, переживання, спрямованого на формування відповідних ідей, установок, оцінок шляхом самостійної творчої роботи суб'єкта сприйняття. При чому, мова йде не про точне відтворення задуму композитора, а досягнення того впливу на слухача, на якс, розраховував автор. Враховуючи нові умови виконання і сприйняття музики, виконавець обов'язково буде прилаштовувати твір до них. Таке осягнення "об'єктивної природи" твору можна назвати "об'єктивністю впливу" [3,57]. Воно, на нашу думку, може слугувати для виконавця точкою відліку в пошуках більш досконалої інтерпретації. Але пошук, спрямований на досягнення закодованого смислу, є складно організованою дізнавальною діяльністю або, як конкретно це визначається у дидактиці, пізнавальною ситуацією. Таким чином, інтерпретація

твору як тлумачення, передача закладеного у ньому змісту обов'язково передбачає цілісний аналіз музичного твору, який органічно включає в себе усі види спеціального аналізу (структурний, гармонічний, поліфонічний, фактурний і т.д.). Цілісний аналіз є діалектичний за своєю природою. Він розглядає твір під різними кутами зору, як "живий" організм. Музична форма постає у процесі цього аналізу і як архітектонічна структура, і як процес, всі елементи якого взаємопов'язані.

Аналіз музичного твору може бути тільки частиною – хоч і необхідною – виконавської інтерпретації, в той час як музикознавча інтерпретація цим практично і завершується. Перетворюючи результати свого аналізу у словесно-образні форми, знаходячи точні вирази, відповідний емоційний тон опису, музикознавча інтерпретація (у кращих своїх зразках) налаштовує до сприйняття музичного твору, спонукає роботу психіки, але не викликає безпосередньо чуттєво-естетичної реакції, живої емоції. Вона виконує конкретне завдання, що стоїть перед нею, але, виявляючись неадекватною музичному твору за формуєю виразу змісту (переведення із музичної знакової системи у словесну), не може виконувати основне призначення музичної інтерпретації – викликати естетичне переживання, яке збагачує духовний світ людини. Це під силу лише виконанню в живих, реальних звуках, яке доносить інтерпретацію до слухачів, запрошує їх пережити її духовний зміст.

Після розгляду питань інтерпретації музичного тексту в теоретичному і практичному формах існування музичного твору, які достатньо широко досліджені у філософських і мистецтвознавчих працях, вважаємо доцільним зупинитись на проблемі розвитку творчих можливостей виконавця-інтерпретатора як суб'єкта інтерпретації. Вона є актуальною, здебільшого, для педагогів і психологів, хоч і не знайшла поки що достатнього висвітлення у професійній літературі. Причина в тому, що, музично-педагогічна практика, на жаль, носить репродуктивний характер і породжує у більшості випадків появу "копіювальників" (у переносному значенні), а не інтерпретаторів. Між тим, необхідно відзначити, що навіть часткові і конкретні питання педагогіки мають у своїх витоках чисто філософські проблеми, і боротьба різних педагогічних течій є вираженням більш глибоких філософських протиріч. Так, виховання виконавця безініціативного, привченого відтворювати конкретну, прийнятну у стінах класу певного навчального закладу інтерпретацію без будь-якого осмислення, є у своїй основі прикладом формального підходу до завдань освіти, до пізнання навколишнього світу.

Розглянувши систему фактів, від яких залежить кінцевий результатата виконавчої інтерпретації, можна виділити четири основних блоки:

когнітивний – розуміння твору через аналіз музичної форми, музичної мови, розподування його смыслових значень;

оператійний – використання індивідуальної системи знань, навичок, умінь, яка дозволяє озвучувати музичний твір;

соціальний – облік змін у музичному мисленні, у музичному інструментарії, адаптації до сучасного слухача;

індивідуально-особистісний – вплив на інтерпретацію світогляду, інтелекту, вольових якостей, культурного рівня, артистизму виконавця.

Предметом основної турботи традиційної педагогіки стають питання розвитку виконавської техніки. На цьому шляху досягнуту великих успіхів, про що свідчать, наприклад, міжнародні конкурси молодих музикантів. Решта ж факторів, що впливають на рівень професійної інтерпретації, на самовияв особистості, розкриваються фрагментарно або взагалі не враховуються у контексті музичного утворення. Між тим, навчання передбачає не лише отримання готового знання, а й оволодіння методами пізнання, універсальними законами й засобами розуміння своєї діяльності – свого індивідуального "я".

Таким чином, основне питання змісту освіти можна сформулювати так: "Не зробити нове покоління схожим на нас, а зробити його самим собою – завдання покоління, яке дає освіту. Та для того, щоб стати самим собою, необхідно вийти за межі самого себе і зануритися у надіндивідуальну цілісність людства" [2,378].

Наведені вище міркування дозволяють стверджувати, що проблема інтерпретації музичного тексту, а точніше підготовка майбутнього музиканта-професіонала, є однією із найбільш важливих у сучасній музичній педагогіці. Її вирішення пов'язане не лише з осмисленням теоретичних основ

інтерпретації музичного тексту, а й зі створенням спеціальних педагогічних технологій підготовки музикантів – майбутніх фахівців, здатних самостійно й професійно вирішувати цю проблему.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. – М.: Прогресс, 1988. – С.286-291.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995.
3. Корськарова Н.П. Проблема объективного и субъективного в музыкально-исполнительском искусстве и ее разработка в зарубежной литературе // Музыкальное исполнительство. – №7. – М.: Музыка, 1972. – С.47-92.
4. Корськарова Н.П. Интерпретация музыки. – Л.: Музыка, 1979.
5. Медушевский В.В. Интерпретация музыкального произведения в контексте культуры. – М.: Изд-во МГК, 1994. – С. 3-16.
6. Павлісніс А.И. Проблема смысла. – М.: Мысль, 1983.
7. Раппопорт С.Х. Семиотика и язык искусства // Музыкальное исполнительство и наука. – М.: Музыка, 1973. – С.17-58.
8. Черединченко Т.С. Композиция и интерпретация ... // Музыкальное исполнительство и современность. – М.: Музыка, 1988. – С.43-68.

Юрій Смаковський

ДУХОВНА МУЗИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Удосконалення змісту підготовки майбутніх учителів і формування в них педагогічної культури відповідає социальному замовленню суспільства. Культура, яка акумулює в собі багатство естетичного та життєвого досвіду особистості, є складовою частиною загального розвитку студента, а також компонентом професійної підготовки до майбутньої педагогічної діяльності.

Культура – поняття надзвичайно складне, що не підлягає однозначним визначенням. Підкреслимо лише головне: культура – це те, створене людством, багатство (матеріальне й духовне), що служить дальшому розвитку (культивуванню), збагаченню творчих можливостей, здібностей особистості й социальному прогресу.

Особистісна культура визначається історичними, етнічними, географічними, політико-ідеологічними, культурно-духовними, соціально-психологічними та іншими об'єктивними факторами, а також значно залежить від суб'єктивних характерологічних, психофізичних, спадково-генетичних особливостей індивіда, його свідомості, універсальності власного "я". Адже самодетермінація розвитку індивіда та його культури завжди несе ознаки суб'єктивних й об'єктивних характеристик.

Серед суб'єктивних факторів становлення і розвитку культури особистості варто особливо виділити когнітивну діяльність, пов'язану із самотворенням, саморозвитком, самовихованням, самовдосконаленням. Як специфічна система творчої соціокультурної діяльності індивіда, вона залежить від суспільних умов життедіяльності індивіда. Проте не правомірно зводити всю складність і багатство індивідуальності лише до зовнішньої детермінації – в такому випадку особистісна культура була б позбавлена будь-якої індивідуальної специфікації. Думку В.І.Вернадського про відповідність різних типів, форм, напрямів філософій, стилів філософського мислення певним психологічним типам людей, їх психологічному складу правомірно екстраполювати і на форми творчої активності особистості.

Необхідно підкреслити й роль психологічних передумов, схильності конкретного індивіда до певного складу мислення, творчої або репродуктивної діяльності, самотворчості тощо. Б.В.Раушенбах писав, наприклад, про психологічну обумовленість логічного, наукового та релігійного способу мислення, а також необхідності їх синтезу. Об'єктивна логіка соціального розвитку спонтанно породжує кожного разу якісно нові специфічні типи культури особистості як у макромасштабах певного типу соціуму, так і на рівні онтогенезу, в якому суттєву роль відіграють умови макросередовища. Цей тип в умовах одного суспільства, історичної епохи, формaciї, культури

же є гомогенним, однорідним, якісно одноманітним, а диференціюється, дробиться в соціальній площині, різноманітним чином реалізується у своїх характеристиках, "модусах" різними соціальними групами і окремими індивідуумами.

Культура особистості охоплює процеси формування і виявлення як свідомості, так і самосвідомості, а також культуру мислення і культуру діяльності. Становлення особистості в умовах діяльності визначається принципом детермінізму, стіввідношення зовнішніх явищ і внутрішніх умов. Так, С.Рубінштейн вважає, що в діяльності і через діяльність людина реалізує свою мету, об'єктивуючи свої помисли та ідеї в перетворюваній нею дійсності. Суб'єкт у своїх діях, в актах своєї творчої діяльності не тільки виявляється, а й створюється і визначається. З того, що він робить, можна визначити чим він є: за напрямом діяльності можна визначити і формування його [3].

Для педагогічної науки дане положення є базовим. Адже саме через вибір і організацію діяльності можна впливати на процес формування і розвитку особистості. Проте, як зазначає С.Рубінштейн, взаємодія особистості з навколошнім середовищем залежить не тільки від умов середовища, а й від природи того явища, на яке цей вплив зроблено. Ефект дії одного явища на інше опосередковується природою останнього [3]. Із цього випливає, що ефективний розвиток особистості можливий тільки при зачутті людини до тих видів діяльності, в яких максимально реалізуються її потенційні можливості, здібності і в яких створюються найбільш сприятливі умови для її глибокого емоційного переживання і самовираження, тобто для формування її духовності.

Мова йде, в першу чергу, про художню діяльність, і музичну закрасма. Адже саме музика є своєрідним "духобаченням, дотиком до вічного і безконечного" [2]. Серед розмаїття музичних жанрів одним із визначальних чинників формування духовності особистості постає хорова музика.

У педагогіці хоровий спів розглядається, як один із найефективніших виховних засобів. Автори наукових і методичних праць стверджують, що колективне переживання твору в процесі його виконання має велике значення для розвитку людини. Можливість колективного прояву себе в музичному мистецтві породжує особливу емоційну чутливість у кожного хориста, викликає бажання злити свої почуття з почуттями інших, підкорити свої дії художньому колективу. Ось чому саме виконавча діяльність у хорі виступає специфічною формою безпосереднього спілкування, що розширяє можливості хорового співу до розвитку різноманітних здібностей індивіда. Вчені (А.Сохор, Р.Тельчарова), наголошуючи на виховній функції музично-хорової діяльності, зазначають, що в ній фіксується естетичне ставлення студентів до хорового мистецтва і до музики загалом. Специфічною ланкою хорової музики є духовна. Спілкування з творами духовної музики допомагає розвитковій і удосконаленню почуттів, активно сприяє росту естетичної свідомості.

Відомо, що важливою рисою хорового мистецтва є величезна емоційна сила психологічного і фізіологічного впливу на людину. До того ж духовна вокальна або вокально-інструментальна музика пов'язана з текстами релігійного змісту і призначена для виконання під час богослужіння або в побуті, здатна перетворити стан душі, навіть докорінно змінити його; викликати катарсис, що врівноважує пропорції між думками, почуттями та уявою й, таким чином, сприяє поновленню та накопиченню енергопотенціалу тіла й душі.

Разом із тим, духовно-хорова музика є взірцем норм і правил поведінки людини, вихователем її духовної свідомості і стриманості, еталоном моральної чистоти стосу, виступає носієм матеріально-духовної культури всієї нації. Все це дає підстави вважати що можливості, приковані в природі духовно-хорової музики, є неоцінені.

Національним здобутком українського мистецтва є твори таких композиторів XVIII століття, як М.Березовський, Д.Бортнянський, А.Ведель та ін. Їх твори об'єднує висока культура хорового співу, всесвітньо визнана геніальна майстерність. В Україні зачуття до високої музики завжди йшло через пісню, хоровий спів, живий голос. І цей вид культури впродовж віків формував головні риси музичного мислення.

Сьогодні духовна музика набуває все більшого значення, проникає у різні сфери життя, захоплює різні покоління слухачів. Однак її виховний потенціал не може зреалізуватися повно, якщо слухачі не підготовані до музичного сприйняття.

Посилити вплив музики на особистість може школа, а тому вчителі музики мають бути підготованими до використання духовної музики у навчально-виховному процесі. Професійна

підготовка обов'язково повинна включати знання духовної музики, уміння її використовувати у педагогічній діяльності.

Безпосередня участь студентів у хоровому колективі, що виконує духовну музику, є діючим засобом самовиявлення майбутнього вчителя, розкриває креативність його мислення, найпотаємніші й трепетні почуття. Виконання музики має бути не лише актом відтворення нотного тексту, а й творчим прочитанням й інтерпретацією авторської думки. Тільки тоді дія духовного мистецтва виявиться сповнена.

За Л.Виготським, сприйняття мистецтва вимагає творчості, оскільки в процесі художнього спілкування недостатньо розібратись у структурі самого твору, – необхідно ще творчо переробити власні почуття.[1]. Тільки тоді дія мистецтва виявляється вповні. Злиття музичної інтонації та релігійного тексту в духовній музиці дає змогу проникнути в трансцендентну, сакральну сферу психіки реципієнта, стимулюючи вияви його інтуїції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Психология искусства.– М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
2. Гофман Э.Т.А. Крейслериана.– М.: Художественная литература, 1978. – 120 с.
3. Рубинштейн С.Л. Психология личности. – М.: Педагогика, 1988. – 200 с.

Людмила Паньків

КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО КЕРІВНИЦТВА ГУРТОВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ШКОЛЯРІВ

У науковій літературі значне місце посідає проблема моторності до того чи іншого виду діяльності. Готовність як мобілізація усіх психофізіологічних систем людини, які забезпечують ефективне виконання певних дій, є “регулятором і передумовою ефективної та творчої діяльності” (М.Дьяченко, Л.Кандибович), “передстартовим станом” (М.Левітов), “оперативним спокоєм” (О.Ухтомський), “цілеспрямованим вираженням особистості, що включає її переконання, погляди, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки, настроєність на конкретну поведінку” (М.Дьяченко, Л.Кандибович). Поняття професійної готовності використовується як категорія, що характеризує можливість пристосування людини до успішної професійної діяльності.

У сучасних дослідженнях із питань підготовки майбутнього вчителя готовність трактується як мета і результат навчання студентів у вузі (А.Капська, К.Дурай-Новакова, Л.Кондрашова, О.Мороз та ін.), як “передумова творчої педагогічної діяльності (А.Ліненко), як “активний діючий стан особистості, що виражається у здатності вирішувати педагогічні завдання залежної від конкретних умов та обставин професійної діяльності” (Т.Грищенко), як “система підготовленості особистості до виконання професійно-педагогічних функцій” (В.Сластьонін). Науковці сходяться на думці, що готовність характеризується складною динамічною структурою, компоненти якої тісно пов’язані і взаємообумовлені, відображають профпридатність суб’єкта професійної діяльності, його спрямованість, підготовленість, його психічні стани” (Н.Андрієвська, А.Войченко, Ф.Гоноболін, К.Дурай-Новакова, О.Мороз, М.Левченко, А.Ліненко, Л.Кондрашова та ін.). Можна погодитися із думкою Н.Андрієвської, що готовність до педагогічної діяльності інтегрує психічний (педагогічна професійна спрямованість), науково-теоретичний (об’єм знань), практичний (сформованість потрібних умінь), психофізіологічний(сформованість професійно значущих якостей) компоненти і залежно від виду діяльності поповнюється специфічним змістом, а ті чи інші компоненти її структури стають провідними.

Актуальним аспектом дослідження професійної підготовки майбутнього вчителя музики є формування готовності до керівництва учнівськими музично-творчими гуртами. Адже діяльність педагога-музиканта не обмежується проведеним шкільних уроків, чільне місце в ній посідає позакласна робота, межі і масштаби якої визначити досить складно. Це організація шкільних концертів, лекторіїв, свят, проведення музичних занять у різноманітних студіях, часто керівництво всією музично-просвітницькою роботою у школі. Через специфіку професії вчитель музики постійно виступає керівником гурту учнів : хору чи оркестру, різних видів ансамблю, музично-творчих

колективів (музичний театр тощо). Тому перед вчителем-музикантом постають складні питання управління дитячим творчим колективом, який складається з осіб, різних за психологічними, віковими, статевими ознаками, з різним рівнем музичної підготовки. Згуртувати їх, захопити музикою, створити умови для "самоактуалізації" (А.Маслоу) кожної особистості, вміло поєднати свободу творчості з необхідною для колективу дисципліною учасників належить педагогу-керівнику. Тому при підготовці майбутнього вчителя музики необхідно враховувати його орієнтацію на управлінську діяльність, що виражається у готовності до керівництва музично-творчими учнівськими гуртами.

Щоби визначити рівень готовності студентів музично-педагогічних факультетів до керівництва гуртовою музично-творчою діяльністю школярів, необхідно розробити критерій "еталону", "мірила, створюваного для вивчення ступенів просування, змін предмета" [12]. На їх основі можна простежувати динаміку процесів і явищ, що вивчаються, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити схему педагогічної роботи у даному напрямі. Виявлені критерії повинні відображати сутнісну характеристику досліджуваного предмета і спрямувати змістову основу педагогічних дій на формування вмінь керівництва гуртовою діяльністю школярів. Тому проблему розробки критеріального апарату є ключовою у педагогічному дослідженні.

Оскільки готовність до означеного виду діяльності включає специфіку професії педагога-музиканта (спеціальні знання, уміння, навички, наявність музичних здібностей, інтерес до музичної діяльності керівника, психолого-педагогічну підготовленість) та специфіку управлінської діяльності керівника (знання теорії управління, знаходження оптимального стилю керівництва, вміння впливати на колектив та ін.), то вона є інтегральним показником, що характеризує активний діючий стан майбутнього педагога-керівника, його професійну адаптованість до конкретних умов, мобілізацію на виконання управлінських дій і має складну динамічну структуру, з компонентним складом якої пов'язані критерії готовності майбутнього вчителя музики до керівництва музично-творчою діяльністю школярів.

Ця готовність є цілісною ієрархічною системою, складовими якої є мотиваційно-орієнтаційний, змістово-операційний, емоційно-вольовий та оціночний компоненти. Стрижневим у ній виступає мотиваційно-орієнтаційний, згідно з методологічним принципом провідної ролі мотивів у діяльності людини. "Діяльності без мотиву не буває", - пише О.Леонт'єв. – Немотивана діяльність – це діяльність, що не позбавлена мотиву, а діяльність із суб'єктивно прихованим мотивом" [11]. Мотивація пронизує всі структурні утворення особистості: її спрямованість, характер, емоції, здібності, діяльність. Сфера мотивів включає в себе потреби, установки (мотиваційні), інтереси, поривання, цілі, ідеали. Саме мотивація спонукає до дій, викликає активність особистості конкретного спрямування. Це інтерес до музично-педагогічної діяльності загалом, бажання спілкуватися з дітьми і створювати ситуації діалогової взаємодії засобами музичного мистецтва, прагнення організувати музично-творчу діяльність школярів, знаходити оригінальні методи і прийоми педагогічного впливу, створювати творчу атмосферу занять, передавати учням свої музичні вміння, знання, навички, захопити їх музикою. Цей компонент включає також ціннісні орієнтації майбутнього вчителя: опора на загальнолюдські цінності (добра, справедливості, правдивості тощо), естетична спрямованість, вибірковість індивідуальних уподобань у галузі музичного мистецтва (улюблені музичні твори, композитори, певні види музично-творчої діяльності).

Мотиваційно-орієнтаційний компонент створює основу для реалізації інших структурних компонентів готовності, виступає внутрішньою умовою її подальшого удосконалення, наближує до творчої діяльності.

Змістово-операційний компонент передбачає теоретичну підготовленість теоретичну підготовленість студента (знання з педагогіки, психології, музично-естетичну ерудицію, музичний тезаурус, знання теорії управління) та наявність практичних умінь і навичок володіння музичними інструментами, голосом, диригетсько-хоровими навичками та уміннями, вербальною та невербальною технікою, культурою міжособистісного спілкування та методами управління, стилями керівництва, уміннями організувати діяльність колективу, а також свою власну поведінку; професійне спрямування уваги, музичного сприйняття та ін.).

Змістово-операційний компонент структури готовності вчителя-керівника реалізовується в процесі активізації емоційно-вольової сфери особистості. Тому в окремий компонент виділяємо **емоційно-вольовий**, що забезпечує емоційну сталість, витримку, рішучість, терплячість, емоційну сприйнятливість, емпатійність, наполегливість, уміння впливати на колектив (що є основою керівництва), загальну настроєність на нові ситуації, внутрішню готовність до певної поведінки, вирішення професійних завдань, адекватність емоційного реагування на музику.

Оцінювальний компонент включає самооцінку керівника своєї професійної підготовки та проведення естетико-виховної роботи в школі, уміння адекватно та обґрунтовано оцінювати діяльність колективу й свою власну як керівника гурту, потяг до самоудосконалення себе як особистості, вчителя, керівника; обґрунтованість оцінок суджень при аналізі музичних творів, критичність ставлення до власного досвіду спілкування з музикою. Даний компонент включає рефлексивну позицію вчителя як регулятора професійної діяльності. Адже усвідомлення своїх можливостей, намагань, осмислення своїх педагогічних дій та оцінювання їх ніби ззовні, прогнозування розвитку педагогічної ситуації є важливим показником й умовою формування педагогічної готовності. Музикант-керівник у процесі планування, організації музично-творчої діяльності колективу повинен ураховувати вікові й індивідуальні особливості школярів, їх інтереси, музичні уподобання, можливості, а отже – намагатися зрозуміти внутрішній світ дітей, визначити, яку інформацію їм дати. “Вчитель не просто ставить перед собою деякі педагогічні цілі, а намагається, щоб ці цілі були внутрішньо прийняті учнями. Вчитель не просто розробляє способи досягнення цих цілей, а й створює умови для того, щоб ці способи були засвоєні учнями. Вчитель не просто оцінює результати діяльності учнів, а й формує в учнів здібності до самооцінки”[10].

Таку модель готовності як складної системи взаємопов’язаних компонентів покладено в основу визначення критеріального апарату готовності майбутнього вчителя музики до керівництва гуртовою діяльністю школярів. Відповідно виділено 4 групи критеріїв сформованості даного феномену: мотиваційно-орієнтаційні, змістово-операційні, емоційно-вольові та оціночні.

Серед показників **мотиваційно-орієнтаційних критеріїв** найважливішими є :

емоційно-позитивне ставлення до музично-педагогічної діяльності загалом;

спрямованість на роботу керівника дитячого музично-творчого колективу, бажання спілкуватися зі школярами на основі діалогової взаємодії через музичне мистецтво;

бажання передати учням свій музично-естетичний досвід, знання, уміння;

уміння співвідносити власні естетичні норми й еталони їз загальнолюдськими цінностями та розвитком духовного життя школярів;

стійкий інтерес до мистецтва та потреба самоосвіти у цій галузі.

Показниками змістово-операційних критеріїв є:

загальна музично-естетична ерудиція студентів;

знання з педагогіки та психології;

знання у галузі теорії управління (функцій, методів управління, стилів керівництва та ін.);

уміння прогнозувати розвиток колективу та знання вікових особливостей школярів;

наявність певного об’єму фахових умінь (володіння музичними інструментами, голосом, диригентсько-хоровими навичками);

володіння вербальною та невербальною технікою й уміння співвідносити її з виконавською інтерпретацією музики;

уміння організувати діяльність колективу, а також свою власну поведінку;

професійне спрямування уваги, музичного сприйняття.

Показники **емоційно-вольових критеріїв**:

емоційна сталість, витриманість, рішучість, домінантність;

уміння впливати на колектив, стимулювати його діяльність;

адекватність емоційного реагування на музику;

емпатійність, сприйнятливість.

Показниками **оціночної групи критеріїв** є:

стійка рефлексивна позиція, що виражається у постійній потребі оцінки, аналізу своїх педагогічних дій;

обґрунтованість оцінювання діяльності дитячого колективу;
адекватність оцінних суджень при аналізі музичних творів.

Таким чином, критерії запропоновані на основі аналізу змістової сутності й специфічних особливостей готовності майбутнього вчителя музики до керівництва гуртовою діяльністю школярів, дають можливість педагогічної діагностики рівнів сформованості розглядуваного феномена.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієвська В.В., Балл Г.О., Волинець А.Г. Педагогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя. – К.: ІЗМН, 1997.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1968.
3. Вудлок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. – М., 1994.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К., 1997.
5. Гринчук І. Вчитель музики інноваційної школи. – Мистецтво та освіта. – 1996. – № 2.
6. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск.: БГУ, 1976.
7. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К., 1997.
8. Каган М.С. Мир общения: проблемы межсубъективных отношений. – М., 1988.
9. Коломінський Н.Л. Психология педагогічного менеджменту: Навчальний посібник. – К.: МАУП, 1996.
10. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мысление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат. – М.: Педагогика, 1990.
11. Леонтьев А. Педагогическое общение. – М., 1979
12. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін. – К., 1998.

Юрій Єлісовенко

ДО ПИТАННЯ ПРО МІСЦЕ ТА РОЛЬ КУЛЬТУРИ І ТЕХНІКИ МОВЛЕННЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА

Забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців мистецької освіти у вищій школі сьогодні є глобальною педагогічною проблемою, що набуває особливої ваги за умов необхідності розв'язання нагальних завдань відродження української мови і культури на теренах незалежної держави та залучення до цього процесу найширших верств студенства. Вирішення даного завдання передбачає як поширення сфери вживання державної мови, так і підвищення загальної культури мовлення майбутніх фахівців.

Видатний український філолог, етнограф і фольклорист Й.Лозинський вбачав прямий взаємозв'язок між удосконаленням мови (мовлення) й душі людини. А тому “як удосконалення душі, так і вдосконалення мови – це об'язок кожного народу” [1, 7]. Виконання його, на думку вченого, можливе завдяки освіті, у тому числі і вищій, воно покликане забезпечити розквіт національної мови та здатність її не відставати від потреб поступу цивілізації.

В сучасній українській вищій школі удосконаленню державної мови та культури мовлення приділяється, на жаль, недостатня увага. Порівняно з минулими роками певним здобутком у напрямку вдосконалення, безперечно, можна вважати введення в вищих навчальних закладах обов'язкового курсу “Ділова українська мова”, але обсяг його (54 години) сьогодні не відповідає потребам часу.

Слід відзначити, що поліпшити стан справ на мовній язві можна за допомогою й суміжних курсів, таких як: культура і техніка мовлення, основи красномовства, основи ораторського мистецтва, культура мовного спілкування, риторика. На жаль, викладаються вони далеко не в кожному вищому навчальному закладі України. Хоча в університетах США, Канади та багатьох країн Західної Європи, зокрема, риторика, що займається у тому числі проблемами культури і техніки мовлення, посідає чільне місце і здебільшого є обов'язковим курсом для вивчення студентами будь-яких спеціальностей, а не лише окремих.

Такий стан справ свідчить про певні суперечності в сучасній українській вищій школі щодо відповідності змісту освіти реальним потребам часу. Спробу усунути їх, зокрема, в частині посилення уваги до викладання риторики та культури і техніки мовлення, зробили в Міжнародному Інституті Лінгвістики і Права. На всіх його факультетах – правознавства, лінгвістики, журналістики,

міжнародних відносин ведеться викладання риторики, що ж до культури і техніки мовлення, то цей курс вивчають студенти лінгвістичного факультету, які паралельно здобувають спеціальність фахівця в галузі Паблік Рілейшнз. Так чи інакше студенти даного вузу оволодівають культурою і технікою мовлення, чи то як сукупністю художніх елементів, що складають мистецькі основи риторики, чи то як самостійною наукою, “що вивчає нормативність мови, її відповідність тим вимогам, що ставляться перед мовою в суспільстві” [2, 4].

Відомий чеський письменник Іржі Томан справедливо вважав, що за для того щоб навчитися правильно і гарно говорити, потрібні три основні передумови, а саме: “володіти технікою мовлення, знати психологічні засади стосунків між людьми і – що найголовніше – мати що сказати” [3, 5]. Отож, детальніше мова піде про першу передумову та можливості практичного оволодіння культурою і технікою мовлення.

Слід відзначити, що здобутки театральної педагогіки у роботі зі словом можуть бути корисними, в першу чергу, студентам мистецьких спеціальностей. Між тим існуючі підручники з культури і техніки мовлення не враховують загальної потреби майбутніх фахівців у практичному оволодінні цим прекрасним ремеслом, а тому вивчення мистецьких основ риторики часто відбувається лише на теоретичному рівні.

Оволодіння знаннями, уміннями і навичками є найбільш ефективним в процесі самостійної роботи студентів з риторики та культури й техніки мовлення, оскільки вона містить у собі значний дидактичний і виховний потенціал.

Зокрема, самостійна робота дає змогу включити майбутніх фахівців у активний пошук варіантів розв'язання практичних завдань, зокрема за допомогою вербальних засобів. Вона активізує їх розумову діяльність, спонукає докласти вольових зусиль до розв'язання проблем самоорганізації та самоконтролю. Нарешті, самостійна робота сприяє формуванню у студентів орієнтуванального алгоритму практичних дій.

Самостійна робота з риторики ведеться традиційно у двох основних напрямках – теоретичному й практичному. До першого можна віднести роботу з перводжерелами та додатковою літературою, що опрацьовується у ході підготовки до семінарських заняття. До другого – процес підготовки тексту власної промови та роботу з практичного оволодіння технікою мовлення, вдосконалення ораторських здібностей.

Робота з техніки мовлення, передусім, повинна починатися із опанування диханням. Воно є однією з умов звукоутворення, а без звуку, як відомо, неможливо уявити ораторське мистецтво. До того ж, йдеться не про звичайне дихання людини як фізіологічне явище, а про озвучене мовою чи співом дихання, яке називають фонацією. Воно характеризується коротким, але глибоким вдихом і значно тривалим (уповільненим) видихом. Існує декілька різновидів фонаційного дихання, але перевага надається мішпано-діафрагматичному, оскільки воно сприяє рівномірному заповненню усіх частин легень повітрям і повному газообміну. У процесі оволодіння фонаційним диханням корисними будуть вправи, які пропонує З.В.Савкова, зокрема, “Спати хочеться”, “Свічка”, “Пасос”, “Дзвоник”, “Боксер”, “Кучер” та ін. [4, 52-56].

«Озвучена мова, – пише З.С.Смелкова, – це єдиний потік, в якому поєднується все: правильність фонаційного дихання, легкість і гнучкість звучання голосу, вміливий перехід з одного регістру в інший (діапазон голосу), сила голосу і його тембр, рівність, стійкість звуку і т.д. [5, 138]. Для того, щоб він звучав повноцінно, треба займатися його тренуванням, яке досягається багаторазовим повторенням різноманітних вправ. На жаль, українською мовою їх створено не так вже й багато, принаймі, для розвитку регістрів та діапазону голосу. Саме тому вважаю за потрібне поділитися деякими з них.

Вправа “ДЗВОНИ”

*В грудному регістрі
Що за грім?
Бум ! Бом ! Бім !
А в середньому гуде
На цілий дім:*

*Бім ! Бом ! Бім !
 А в головному –
 Найчистіший дзвін:
 Дзінь ! Бом ! Дзінь !
 І все дзвенить,
 Гуде їм в тон:
 Дзінь ! Бом !
 Бум ! Бом !
 Дзінь ! Бом !
 Бум ! Бом !*

Цією вправою відпрацьовується якісно однорідний звук у всіх регістрах та зміння зробити непомітними переходи з одного регистра в інший. Це досягається злагодженою роботою всіх резонаторів [6, 120-121], (переклад авторський).

Вправа “СТРИБУН”

<i>Голосовий вигін круч</i>	
<i>І ось лечу.</i>	<i>Тепер би треба</i>
<i>Стрибок</i>	<i>Приземлิตися</i>
<i>Розбіг</i>	<i>Щоб крапку ставити</i>
	<i>Научиться</i>

Вправа “СТРИБОК В ВОДУ”

<i>Ось оберт !:</i>	
<i>Лечу</i>	/
<i>І вже мов птах</i>	<i>Вниз</i>
<i>Стрибок</i>	<i>Стрілою !</i>
<i>Легко я біжу</i>	<i>Ховаюсь швидко</i>
<i>На винку</i>	<i>Під водою</i>

Важливим розділом культури і техніки мовлення є орфоепія. Вона містить у собі норми наголошення та правильної літературної вимови. З огляду на сучасний стан української літературної мови, що характеризується тенденціями посилення впливу діалектів її, не дотримання норм наголошення та правильної літературної вимови в телевізійному мовленні, а особливо в радіотрансляціях засідань Верховної Ради України, вивчення орфоепії майбутніми фахівцями в галузі Паблік Рілейшнз є надзвичайно актуальним.

Орфографія, як правила написання, і орфоепія, як правила вимови, у багатьох випадках розбіжні. Саме у цьому і полягає складність української літературної мови та завдання дотримання правильності її наголошення та вимови.

Звукове виділення складу в слові чи слова в такті називають наголосом. І.Ющук розглядає за способом вираження такі різновиди наголосів:

“ силові (динамічні) – склад виділяється посиленням голосу (як в українській мові: радість, радіти);

довготні (кількісні, квантитативні) – склад виділяється більшою тривалістю звучання (такий наголос є в індонезійській, новогрецькій, російській, якутській мовах);

музичні (тонічні, мелодійні) – склад виділяється підвищенням чи пониженням тона (такий наголос властивий сербсько-хорватській, литовській, шведській, японській, корейській, в'єтнамській мовам).

... В українській мові наголошений склад вимовляється не лише сильніше, а й помітно довше та трохи вищим тоном” [7, 34-35].

На вивчення та закріплення акцентологічний норм надзвичайно корисними можуть бути вправи як письмові (проставлення наголосу), так і усні (дотримання його в читанні текстів, усному

мовленні). Вони в достатній кількості містяться у навчальному посібнику О.Пазяк, Г.Кисіль – Українська мова і культура мовлення. Ось одна з них.

Вправа 42. Поставте наголос у виділених словах; обґрунтуйте його [8, 52].

*Мені однаково, чи буду
Я живеть в Україні, чи ні.
Чи хто згадає, чи забуде
Мені в снігу на чужині –
Однаковісін'ко мені.
В неволі виріс між чужими,
І, неоплаканий своїми.
В неволі, плачуши, умру.
І все з собою заберу,
Малого сліду не покину
На нашій славній Україні,
На нашій – не своїй землі.
І не пом'яне батько з сином,
Не скаже синові: – Молись.
Молися, сину, за Україну
Його замучили колись. –
Мені однаково чи буде
Той син молитися чи ні...
Та не однаково мені,
Як Україну злій люде
Присплять лукаві, і вогні
Її, окраденую, збудять...
Ох, не однаково мені.*

Т.Шевченко

Особливої уваги потребує робота з формування навичок правильної артикуляції та дикції. На щастя, у цьому напрямку роботи зі словом театральна педагогіка накопичила величезний досвід, яким можна й потрібно скористатися у викладанні культури і техніки мовлення, основ красномовства, ораторського мистецтва, риторики. Нередусім, це артикуляційна гімнастика, мету, зміст і завдання якої, вичерпно подано Р.Черкашиним [9, 218-244].

Для опрацювання швидкості вимови пропонується технічна вправа, що будеться на парних приголосних Б-П, В-Ф, Д-Т- і т.д. у поєднанні з голосними з відомою табличкою: І – Е – А – О – У – Й.

*Бі-бі-бі-бі-біп
Бе-бе-бе-беп
Ба-ба-ба-бап
Бо-бо-бо-боп
Бу-бу-бу-бут
Би-би-би-бип*

Особливо жвавого темпу мовлення слід домагатися у скромовках. Матеріалом для роботи можуть слугувати перлини народної мудрості – приказки, вислови, прислів'я, наприклад:

*Тік потік не в той бік.
Текли потоки у різні боки.
Біг кінь білобокий через річку глибоку.
Як упав – заіржав: увесь світ задрижав.
Бігла панна од овець
Загубила гребінечь.
Місяць бачив – не добавив
Сонце вкраво й не сказало.
Стоть дід над водою з червonoю бородою,*

*Тільки сонце пригріє – борода його красніє.
Прийшла кума із довгим вінком
На бесіду з нашим півником,
Схопила півня на обід
Та й замела мітлою слід.
Наш піддячий любить борщ гарячий,
А як голодний, то єсть і холодний.
Пішла баба дубнячком.
Зачепилася гапнячком,
Сюди смик, туди смик,
Відчепила свій гаплик.
Сова сіла розсудити, що сама буде робити,
Вночі їсти, удень спати, щоб сонця не знати.
Ледар, ледар, годі спати,
Треба ледарю вставати.*

Вдосконалення та шліфування дикції може бути ефективним лише за умови налагодження процесу постійної систематичної роботи, спрямованої на виховання всього комплексу культури і техніки мовлення майбутніх фахівців. До того ж, якщо у новонародженному житті не слідкувати за унормованістю, не прагнути виразності своєї мови, не виявляти шанобливого ставлення до неї, то оволодіти справжньою культурою і технікою мовлення буде практично неможливо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Lozinski Jozef. Gramatyka jazyka ruskiego (małoruskiego). – Przemysl, 1846.
2. Пентилок М.І. Культура мови і статистика. – К., 1994.
3. Томан І. Мистецтво говорити. – К., 1989.
4. Савкова З.В. Как сделать голос спектакльским. – М., 1976.
5. Смелкова З.С. Азбука общения. – Самара, 1994.
6. Ющук І.П. Лекції зі вступу до мовознавства. – К., 1995.
7. Пазяк О.М., Кисіль Г.Г. Українська мова і культура мовлення. – К., 1995.
8. Черкашин Р.О. Художнє слово на сцені. – К., 1989.

Микола Пічкур

КОМПОЗИЦІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Особливості сучасної цивілізації вимагають суспільного залиту на формування високої професійної культури вчителя, від якого залежить успішність вирішення комплексу проблем розвитку державності України. Тому для сучасної педагогічної науки актуальними є постановка, теоретичне обґрунтuvання і практичне розв'язання широкого кола питань, пов'язаних із розвитком особистісних і фахових якостей майбутніх учителів різного профілю, зокрема вчителів образотворчого мистецтва, здатних формувати в учнів естетичні смаки, розвивати художньо-творчі здібності, плекати потенційно висококультурну особистість громадянина сучасної держави.

Специфіка професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва полягає у тому, що в результаті взаємовпливу, взаємопроникнення якостей його особистісної культури і якостей професійної майстерності утворюється єдність, що складає систему соціально-професійних особистісних якостей [11, 155], які виявляються у трьох площинах фахової діяльності: педагогічній (розв'язування творчих завдань спеціально-педагогічного характеру); мистецькій (художня творчість). Кожний пласт діяльності наскладає свій відбиток на особистісну (цілісну) культуру майбутнього вчителя образотворчого мистецтва і специфічно виявляється у своєрідному осередді – композиційній культурі фахівця, оскільки “композиція-скелет, стрижень професійної школи, особистісна система майстерності”, “феномен особистісного досвіду, що виростає до конструкції світобачення і принципу формотворення” [8, 116]. Виходячи із такої всезагальній категорії

композиції, ми вважаємо композиційність інтегрованим чинником і показником названої вище єдності.

Обґрунтованість нашої позиції полягає в тому, що серед численних характеристик різних видів мистецтв, зокрема і педагогічного, одне з найважливіших місце належить композиції – універсальному інструменту творчості (В.Н.Єсипов), що лежить в основі професійної діяльності вчителя. Це дає підстави стреджувати, що саме дана категорія є джерелом професійної мотивації (потреби, бажання, інтерес, цілі й прагнення до творчого професійного компонування), основою професійної підготовленості (відчуття, знання й уміння професійної композиції) та фундаментом професійної майстерності (композиційно-творчі здібності, професійно-творча техніка компонування).

У результаті термінологічного аналізу встановлено, що композиція у філософії – пошук гармонії, процес самоорганізації [1]; в естетиці – чуттєве явище, досконалість, довершеність, гармонія й краса [2]; у психології – створення цілісних зорових структур, поєднання зорової реакції і думки [12,17], утворення комбінаторних образів [4;5]; у педагогіці – навчальний предмет, який передбачає формування системи знань, умінь і навичок, спрямованих на гармонійне формування [3], поєднання частин у ціле, побудову художньої форми, єднання змісту і форми [13,10-11] у пластичних мистецтвах і аргументному середовищі. Із цих означень випливає принцип системності, друге – на принцип естетичності, в чому і полягає головна цінність композиції – універсальність – міжсистемний зв'язок між різними галузями гуманітарних знань, що дозволяє ствердити: композиція – фундаментальне гуманітарне поняття, яке має основоположне значення для розуміння сутності культури, способів її розвитку.

У зв'язку з цим є підстави розглядати культуру вчителя образотворчого мистецтва у композиційному аспекті, спираючись при цьому на те, що сутність його професійної діяльності визначається видовою побудовою діяльності особистості, запропонованої М.С.Кагаком: гносеологічний, аксіологічний, творчий та художній потенціали [7,262]. Основою цих потенціалів будемо вважати композицію, оскільки відчуття, сприйняття і пізнання довкілля призводить до нагромадження композиційних знань як “результату структурування реальності, а не просто її копії” [10,11] (гносеологічний потенціал); “мірою ж усякої формотворчості, знаходження смислів і смисложиттєвих цінностей є культура” [8,164] (аксіологічний потенціал); “композиція є універсально-конструктивна перетворюча діяльність” [8,161]; “композиція – це основа та універсальний інструмент творчої діяльності” [6,42] (творчий потенціал); “композиція обумовлює оптимальну побудову будь-якої діяльності” [9,20] (зокрема й комунікативну); “композиція – ключове поняття художньої практики” [8,115] (художній потенціал).

Беручи до уваги конструктивно-творчий аспект композиційної діяльності, доцільно запропонувати новий науковий термін, що характеризуватиме цевний звіт культури особистості – “композиційна культура” – формовані композиційною діяльністю людини особистісні якості, що складають передумову її повноцінної участі в універсальному процесі формотворення і фокусування яких у будь-якому виді діяльності робить їю діяльність конструктивно-творчою (продуктивною).

Композиційна культура вчителя образотворчого мистецтва визначається трикомпонентною структурою: когнітивний, емоційний та діяльнісний компоненти.

1. *Когнітивний компонент* – пізнання композиційних закономірностей, універсальних і специфічних композиційних особливостей навколошнього, явищ мистецької та педагогічної дійсності на основі виділених принципів композиції; розуміння завдань художнього і педагогічного компонування; мислення за допомогою категорій композиції в процесі художньої і педагогічної творчості; знання композиційних закономірностей, засобів виразності в художньому і педагогічному компонуванні.

2. *Емоційний компонент* – особистісне ставлення вчителя образотворчого мистецтва до явищ навколошнього світу, художньої і педагогічної діяльності відповідно до принципів композиції.

3. *Діяльнісний компонент* – потреби, мотиви, бажання й інтерес у створенні і рецензії композиції в її універсальному значенні; уміння професійного компонування; уміння здійснювати рефлексивні акти корекції і самокорекції.

Правомірність виділення першого компонента пояснюємо тим, що такі композиційні ознаки довкілля як розмаїттє форм і звуків, світло і колір, пропорція, симетрія, ритм (Г.Апресян); барвисті якості і закономірності пластичних форм (Б.Благодир); ритм, аритмія, гармонія і дисгармонія (М.Киященко, М.Лейзеров); розмірність, єдність, різноманіття, цілісність, доцільність (Л.Солодовиченко); текстура поверхні (Дж.Гібсон); декоративність, конструктивність, динамічність (О.Забаро-Прасова); гармонійні пропозиції (С.Гіка) тощо є джерелом живлення композиційно-інформаційного фонду особистості вчителя образотворчого мистецтва і нагромаджуються шляхом пізнання об'єктивних композиційних властивостей природних і духовних утворень, які можуть втілюватися в процес художньої і педагогічної творчості. Процес пізнання композиційних рис навколошнього передбачає їх розуміння, що є основою композиційного мислення, у якому виявляються такі процедури, як аналіз і синтез мистецького твору, педагогічних ситуацій, визначення педагогічних проблем тощо відповідно до принципів композиції.

Обґрунтованість вибору другого компонента показемо на тому, що, сприймаючи композиційні риси довкілля, мистецьких явищ і педагогічних процесів як дешо цілісні й прекрасні, людина пробуджує красу в собі, відчуває її еталон у собі, стверджує себе (Т.Кириленко), що позитивно позначається на результатах художньої і педагогічної творчості, внаслідок чого людина переживає широкий спектр почуттів (задоволення, насолоди, радощів тощо).

Доцільність вибору третього компонента бачимо у тому, що потреба у створенні будь-якого виду композиції може бути основою матеріальних і духовних, індивідуальних та соціальних потреб, що можна підтвердити принципом універсальності феномена композиції. Як джерело мотивації, потреби є відповідним відношенням особистості з композиційним світом, що вимагає для своєї реалізації активності суб'єкта у формі його композиційної діяльності, яка збуджується об'єктами, що постають у формі ідей композиції (ідея цілісності, гармонії). Така ідея має ціннісний образ – мотив композиційної діяльності.

Завдяки виділеним принципам композиція має значущість і в рефлексивно-особистісному сенсі, оскільки будь-який акт рефлексії, як бачення людиною власного стану, спрямований на вияв цілісності й краси відповідно до кожного компонента композиційної культури (знаю – незнаю; відчуваю, почуваю – байдуже; вмію – невмію), що дає підстави запропонувати нову соціокультурну парадигму – *людина у світі композиції, композиція у світі людини*. Першу її частину можна трактувати, як вияв зовнішніх ознак сформованості композиційної культури вчителя: здатність адекватно сприймати композиційні об'єкти, знання універсальних композиційних закономірностей і засобів виразності; другу, – як вияв внутрішніх ознак: сформованість потреб, стійких мотивів й інтересів до компонування, уміння створювати композиції у різних видах професійної діяльності, самокомпонування на основі рефлексивних актів.

Показники сформованості композиційної культури вчителя образотворчого мистецтва

· *Здатність адекватно сприймати композиційні об'єкти*: здатність активно відчувати композиційні особливості форми; уміння бачити композицію у явищах довкілля, в мистецькій і педагогічній дійсності; уміння виділяти особливості виразових засобів у конкретному явищі; уміння проводити композиційний аналіз мистецьких творів, різних форм навчання і виховання.

· *Знання універсальних композиційних закономірностей, засобів виразності, об'єм теоретичних знань і композиції на міждисциплінарному рівні; обізнаність про форму і зміст композиційних об'єктів.*

· *Сформованість потреб, стійких мотивів та інтересів до компонування*: сформованість потреб створювати композицію у художній та художньо-педагогічній діяльності; інтерес до художнього і педагогічного компонування.

· *Уміння створювати композицію в різних видах професійної діяльності*: уміння створювати нові й оригінальні композиції; технологічні вміння виконання композицій.

· *Самокомпонування*: уміння здійснювати рефлексивні акти і вносити корективи у своє “Я” відповідно до принципів композиції.

Отже, ми вважаємо, що композиційна культура є водночас і чинником формування, і критерієм сформованості професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Таку інтегральну якість особистості варто розвивати у єдності трьох процесів: навчання композиції

ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА

(інформаційний блок); набуття навичок композиційної діяльності (операційний блок); виховання (мотиваційний блок).

ЛІТЕРАТУРА

1. Аршинов В.И., Климонтович Ю.Л., Сачков Ю.В. Естествознание и развитие: Диалог с прошлым, настоящим и будущим // Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. – М., 1986. – С.408-423.
2. Волкова Е.В. Композиция в живописи как эстетическая категория // Вестник Московского университета, серия «Философия», 1969. – № 6.
3. Волков Н.Н. Композиция в живописи: В 2-х т. – М., 1977.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1967.
5. Выготский Л.С. Детская психология // Собр. соч. в 6-ти т. – М., 1984.
6. Есипов В.Н. Развитие композиционных способностей в процессе обучения изобразительному искусству // Развитие творческих способностей на занятиях изобразительного искусства. – М., 1983. – С.41-50.
7. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. – М., 1974.
8. Легенький Ю.Г. Культурология изображения (Опыт композиционного синтеза). – К., 1995.
9. Норенков С.В. Композиционная деятельность в архитектурной подготовке студентов // Художественно-композиционная подготовка архитекторов и дизайнеров / под ред. В.И.Иовлева, А.А.Барабанова, Н.П.Уваргиной. – М., 1989. – С.16-23.
10. Пиаже Ж. О природе креативности // Вестник Московского университета, серия «Психология», 1996. – № 3. – С.8-17.
11. Пічкур М.О. Про категоріальний зміст поняття “професійна культура вчителя” // Збірник наукових праць за ред. В.Г.Кузя. – К., 1998. – С.150-156.
12. Сапего И.Г. Предмет и форма. Роль восприятия материальной среды художником в создании пластической формы. – М., 1984.
13. Шорохов Е.В. Композиция: Учебник для студентов художественно-графических факультетов педагогических институтов. – М., 1986.

ПИТАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Тетяна Завадська

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ДО МУЗИЧНО – ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Сучасні суспільні зміни в нашій країні мають не стільки техніко-економічний, скільки соціокультурний характер, пов'язаний із переходом до іншої культурної парадигми. Тому зміст освіти й концепція виховання повинні спрямовуватися не лише на підготовку особи до існування в умовах сучасних технологій, а й на новий рівень, адекватний як технологіям, так і відповідній їм культурі. це потребує нових потужних засобів гармонізації розвитку особистості, одним із яких є соціокультурний підхід до питань виховання й освіти, котрий базується на гуманізації виховної системи суспільства та гуманізації змісту освіти.

Соціокультурна ситуація, що склалася сьогодні в світі, характеризується як "технологічна цивілізація", негативними рисами якої є девальвація духовних цінностей, криза моралі, духовне збожжіння (своєрідна "антропологічна катастрофа"). В цих умовах значно зростає роль духовного потенціалу підростаючого покоління. Низький естетичний розвиток особистості призводить до "полегшеного" сприйняття творів мистецтва або до їх абсолютноного нерозуміння. Спостерігається тенденція замикання культурного життя в колі сім'ї, що викликає спадом активності художніх центрів, труднощами з прозовсюдженням нових творів мистецтва (через фінансові ускладнення), експансією телебачення та відеопродукції. В цих умовах учитель виступає майже єдиним провідником до справжніх культурних цінностей людства, його культуротворча діяльність набуває неабиякого значення.

Виняткове місце у молодіжній культурі належить музиці, котра стала основним засобом виразу самоусвідомлення молоді, критичного осмислення нею соціальної реальності. спілкування з музикою відкриває неосяжний діапазон пізнання життя, що містить цілу низку понять, ідей, думок, переживань, емоцій, почуттів. Це дозволяє впливати водночас на інтелектуальний та емоційний розвиток особистості, формувати її оцінне ставлення до життєвих і художніх явищ. На філософсько-естетичному рівні музика сьогодні сприймається та розглядається у контексті всієї культури, а цілісний підхід до феномену музичного мистецтва полягає у визнанні його органічною частиною духовного життя особистості й суспільства.

Учитель засобами музичного мистецтва може успішно впливати на особистість учнів, формувати їхню музичну культуру як частину загальноестетичної культури. Розвиток естетичної культури учнів – важлива умова формування їхнього духовного світу. Він передбачає вироблення у школярів естетичних установок, ціннісних орієнтацій, ідеалів, смаків, критеріїв оцінки та принципів естетичного ставлення до дійсності.

Одним з основних завдань естетичного розвитку особистості є формування її естетичної свідомості. Перш за все мова йде про естетичні почуття як складну форму емоційно-естетичного ставлення людини до світу, її здатність переживати одержані естетичні враження. Естетичне почуття невіддільне від мислення, адже в ньому міститься оцінка явищ дійсності, що склалася на основі уявлень про прекрасне. Якщо естетичне почуття – здатність людини до естетичного сприймання світу, то початок реалізації цієї здатності – естетична проблема. Естетичні почуття й потреби нерозривно пов'язані з естетичним смаком – здатністю особистісної оцінки естетичного. Оскільки естетичний смак виступає концентрованим виразом естетичного досвіду, що спрямовує оцінки та дії

людини, виховання естетичних смаків є одним із найбільш складних завдань, а успішне його здійснення – суттєвим критерієм ефективності естетичного виховання.

Важливою складовою естетичної культури є ціннісні орієнтації – система фіксованих соціальних установок, домінуючих інтересів. При формуванні особистості перебудова ціннісних орієнтацій висвітлює становлення системи особистісних смислів, що є становленням самої особистості. Одне із завдань виховання полягає в тому, щоби суспільні норми та цінності були засвоєні кожною людиною. Засвоєння естетичних цінностей здійснюється шляхом структурної перебудови мотиваційної та оцінкою систем особистості. Як структурна характеристика внутрішнього світу людини, естетичні цінності впливають на якості й прояви особи, в чому і полягає їхня функція у формуванні певного типу особистості.

Найвищим виявом естетичної культури особистості виступає рівень її художньої культури, що простежується у ставленні до мистецтва, світу художніх цінностей. У теперішніх умовах значно зростала популярність музики як виду мистецтва. Якщо у соціологічних опитуваннях аудиторії 60-х років музика за популярністю серед інших видів мистецтва займала четверте місце, 70-х – друге, то у деяких останніх дослідженнях вона вийшла на перше місце. Можна визначити низку соціальних причин динаміки зросту зацікавленого ставлення молоді до цього виду мистецтва: доступність і масовий характер музичної освіти, широке розповсюдження музичних культурних цінностей за допомогою сучасних технічних засобів, вільний засобів масової інформації. Особлива абстрактність і підвищена емоційність музичної мови створюють сприятливі умови для особистісного освоєння музичних цінностей. Музика здатна створити широкий діапазон особистісних асоціацій, почуттів, фантазій у думках слухача та виконавця.

Позиція музиканта-педагога у музично-естетичному вихованні молоді повинна визначатися розумінням того, що музичне мистецтво не є замкненою художньою сферою, а є соціальною реальністю. В усіх різновидах і жанрах музичного мистецтва присутня позиція художника, котра своєрідно впливає на виконавців та слухачів. Ось чому музика повинна бути носієм загальнолюдських гуманістичних цінностей, мовою спілкування молоді.

Проблема масового музичного виховання школярів стає первинною у відношенні до всіх негативних процесів сучасної музичної культури суспільства. Учитель музики покликаний послідовно удосконалювати духовний світ дітей, створювати їхню музичну, художню, естетичну культуру. Це передбачає сформованість музично-естетичної культури самого вчителя музики.

Складна система останньої визначається як міра естетичного засвоєння вчителем музичної культури суспільства й творчої самовіддачі у педагогічній діяльності. Музично-естетична культура особистості виступає як єдність здібностей, музично-естетичних знань, навичок, поведінки, почуттів, оцінок тощо. Вона виявляється у наявності та розвиткові музичних здібностей; у змісті естетичних позицій особистості, її установок; у системності й глибині музичних знань; у музично-естетичній активності, що виявляється в уміннях і навичках як необхідних елементах музичної творчості; у розвиненості чуттєво-оцінного ставлення й образного мислення, що дозволяють орієнтуватися у музичних цінностях.

Відповідно до цих складових музично-естетичної культури особистості можна виділити п'ять її підсистем: музичності, мотиваційності, операційності, цінності. Музичність як підсистема культури вчителя становить комплекс здібностей, що забезпечують успіх музичної діяльності. Сфера музичності включає не тільки всебічно розвинені музичні здібності, а й здатність до музично-естетичного сприймання, виконання й інтерпретації музики. Єдність музично-естетичних і спеціальних здібностей учителя дозволяє виховувати в учнів співвідношення особистісного ставлення до життєвих явищ із музичною образністю. Мотиваційна підсистема музичної культури вчителя-фахівця включає усе розмаїття установок особистості, які зумовлюють музично-педагогічну діяльність: інтереси, переконання, цілі, плани, програми тощо. Відзначення мотиваційної сфери особистості створює передумови для розвитку її музично-естетичної культури загалом.

Інформаційна підсистема музично-естетичної культури вчителя музики становить єдність усіх видів знань про музику. Вона є відображенням у музичній свідомості людини об'єктивних явищ, властивостей, відношень світу музичного мистецтва. Спираючись на неї, вчитель формує систему музичних знань учнів, що є процесом музичної освіти.

Операціональна підсистема музично-естетичної культури вчителя музики – це сукупність усіх видів і форм його музичної діяльності, а також тих елементів, на основі яких вона складається: умінь, навичок, способів, прийомів, методів. Людина музично освічена – це така, яка уміє діяти в музичній сфері на рівні або слухача, або виконавця, або композитора. Вчитель, володіючи усіма видами музичної діяльності, спрямовує навчальний процес на вдосконалення учнів у кожній із цих сфер. Оцінна підсистема музично-естетичної культури вчителя музики включає глибокоособистісний елемент ціннісних уявлень, що формується на основі досвіду музичного сприймання й творчості. Вона є інструментом формування музично-естетичних оцінок, поглядів, переконань, смаків школярів.

Система змісту й дії музично-естетичної культури особистості вчителя музики може слугувати основою побудови практики освіти й виховання учнів середніх загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій, коледжів тощо, а також базою для визначення структури, принципів, цілей та завдань, спрямованих на формування музично-естетичної культури учнів, що є центральною ланкою перебудови музичної освіти й виховання у масовій школі. Питання про формування музично-естетичної (а ширше – гуманістичної) культури підростаючого покоління повинно бути стрижнем, що визначає усі форми і види роботи вчителя. Музично-естетичне виховання за своїм змістом і характером повинно бути глибоко національним,ґрунтуючися на моральних та художніх цінностях, інтерпретованих і конкретизованих крізь призму духовної культури. Естетична та культуротворча спрямованість особистості й діяльності вчителя музики сприятиме духовному розвиткові школярів.

Розглядаючи особливості соціокультурного підходу до музично-естетичного виховання збоку школярів як об'єкта такого виховання, необхідно зазначити, що процес виховання покращає передавання соціального досвіду підростаючому поколінню.мистецтво втілює досвід людства у художньо-образній формі, є провідником високих духовних елементів культури, тому оволодіння цінностями художньої культури виступає мірилом духовного багатства людини.

Недостатнє використання виховного потенціалу музичного мистецтва у сучасній масовій школі призводить до виникнення суперечностей у музичній діяльності учнів. Це – суперечність між соційним характером сприймання музики школярами і відсутністю у них навичок естетичної оцінки музичних образів; суперечність між різноманітністю форм і видів музичної діяльності і спрямованістю учнів на обмежене коло сучасних форм соціального побутування музики. Зміст навчально-виховного процесу часто суперечить реальному музично-естетичному досвідові учнів, від кількості та якості котрого значною мірою залежить виховний вплив музичного мистецтва на особистість учня. Таким чином, формування індивідуального музично-естетичного досвіду учнів як важлива умова засвоєння ними соціального досвіду, втіленого у різних формах музичної культури, є актуальним завданням педагогічної науки.

Мета музично-естетичного виховання полягає у доведенніожної людини до рівня розвитку, необхідного для повноцінного існування у цінній ієрархії музичної культури. У педагогічному розумінні естетичного розвитку відповідність його нормі – це єдиний шлях застеження до естетичної культури суспільства та набуття власної естетичної культури. Естетичний розвиток – це закономірний та доцільний процес руху від менш довершених форм естетичної практики до більш довершених. Це процес принципово орієнтований на набуття естетичного досвіду, який збагачує сутнісні сили людини, гармонізує її буття. Педагогічна діяльність учителя повинна бути спрямована саме на формування музично-естетичного досвіду учнів як основи їхньої музично-естетичної культури.

Музика є одним із найдієвіших засобів формування емоційно-оцінного ставлення до дійсності, адже загалом останнє є її єдиною та повновладною стихією. Універсальний досвід відношень, який несе в собі музику, дозволяє її займати особливе місце у всій системі культури, служити засобом багатогранного та цілісного впливу на людину. Головним орієнтиром музичної педагогіки повинні бути: ставлення до музичного мистецтва як до естетичного; пошуки шляхів та можливостей формування особи за допомогою музики; становлення її духовної культури. Музичне виховання як грань естетичного передбачає цілеспрямований та систематичний розвиток естетичних потреб учнів, їх садності переживати організовану систему музичних звуків, що виражає думки та почуття людини. При цьому однаково неприйнятним є уявлення про те, що сприймати музику можуть усі

люди, незалежно від їхнього музичного досвіду та часу навчання, або тільки особливо обдаровані та музикальні професіонали. Розвиток музичних здібностей учнів повинен іти поруч із розвитком їхніх загальноетичних здібностей, не домінувати над останніми.

Формування музично-естетичного досвіду є становленням особи в процесі здійснення різних видів музичної діяльності. Пусковим моментом такої діяльності є музичний інтерес. Як мотив, він указує певний напрям музичної діяльності учнів, а також реалізується в їхніх конкретних музичних перевагах. Музичний інтерес опирається на музичні знання школярів, які допомагають їм орієнтуватися у світі музики, здійснюючи інформаційне забезпечення музичної діяльності.

Одним із головних елементів музично-естетичного досвіду є естетична оцінка, наявність якої забезпечує критичне осмислення учнями навколошнього музичного середовища. Адекватне сприймання музики та її естетична оцінка вимагають мобілізації як інтелектуальних, так і емоційних можливостей школярів. Оцінка музичного твору передбачає глибоку емоційну реакцію і водночас пов'язана з інтелектуальним напруженням. Процес оцінки забезпечується наявністю таких важливих умінь, як уміння співвідносити загальні естетичні норми, що циркулюють у соціумі, з особливостями музичного твору, який оцінюється; уміння висловити зміст естетичних почуттів; уміння правильно визначити емоційне значення окремих інтонацій тощо. Набуття таких умінь, а також формування музично-естетичного досвіду загалом можливі тільки за умови соціокультурного підходу вчителя до музично-естетичного виховання школярів.

Ірина Полякова

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У СУЧASNIX UMOVAX ROBOTI SHKOLOI

Великі перебудовчі процеси, які відбуваються в нашій країні, торкнулися також проблем розвитку культури особистості, що у перспективі передбачає вдосконалення художньо-естетичного виховання і значне піднесення художньої освіти. Необхідність цих процесів зумовлена зниженням загального рівня культури нашого суспільства, значним відставанням даної сфери від загальних темпів перебудови народної освіти, процесами гуманізації і гуманітаризації, які спостерігаються в українській національній школі.

Притаманні мистецтву величезні можливості впливу на духовний світ людини, на формування її естетичних смаків і моральних якостей набуває в наші дні особливого значення. Віддаючи перевагу тим або іншим творам мистецтва, слухачі або глядачі формують і проявляють в опосередкованому вигляді оцінювальне ставлення до дійсності. Таким чином суперечки про твори мистецтва є суперечками власне про систему людських цінностей.

На сучасному етапі розвитку художньої культури простежується пріоритет сфери музичного мистецтва, тобто обсяг «споживання» музики перевищує інші види мистецтва. Це зумовлено широтою діапазону світу музики, особливостями її функціювання, спрямованості й сприйняття. Саме тут виникає проблема, пов'язана з глибокими протиріччями між потенційною цінністю музичного мистецтва в усьому його обсязі й захопленням більшості слухачів лише тією його частиною, яка належить до категорії легкої музики. Невирішеність даної проблеми привела до значного відставання у художньо-естетичному вихованні молоді, до втрати духовних цінностей і, в кінцевому результаті, – до виникнення протиріччя між широкою можливістю впливу музичного мистецтва на формування ціннісних орієнтацій молоді і нездовільним рівнем її практичної реалізації. Йдеться, насамперед, про недостатньо активну організацію професійної й художньо-громадської діяльності музично-освітніх закладів. З огляду на це вважаємо доцільним визначити першорядними в переліку завдань, що стоять нині перед означеними закладами, наступні:

- підвищення професіоналізму музичної підготовки;
- забезпечення доступності музичної освіти;
- розширення мережі музично-освітніх осередків;
- реорганізація існуючих форм музичної освіти тощо.

Як показали результати експериментальних пошуків, найбільш оптимальні організаційні форми музично-естетичного виховання школярів, найбільш сприятливі умови для вирішення вищезгаданих

завдань забезпечують музично-хорові студії, організовані при школах естетичної орієнтації з поглибленим вивченням музики.

Ця ідея не нова. У свій час такі хорові студії були популярні і стали школою не тільки художнього, але й громадянського виховання молодого покоління. Пізніше їх передали у відомство Міністерства культури і вони, на жаль, втратили свою масовість. Багато дітей, які любили пісню і бажали співати, залишились за межами впливу хорового мистецтва.

У зв'язку з новими умовами роботи, складним економічним становищем у країні знову прийшов час згадати цю популярну в минулому форму музично-художньої освіти школярів. Її актуальність, крім цього, зумовлена й рядом інших, не менш важливих причин. По-перше, хоровий спів забезпечує чудове тренування голосового апарату, сприяє глибокому диханню, відзначається великими можливостями власне музичного виховання дітей, дякуючи синтезу сприйняття та виконання. По-друге, даний вид музичної діяльності, прищеплюючи дітям відчуття ансамблю, формує вміння координувати свою поведінку із поведінкою товаришів, тобто розвиває чуття гурту. Загалом, він як найбільш масовий вид музичної діяльності учнів, є дієвим засобом виховання любові до пісні, рідного краю, його історії, мови, традицій, культури тощо. По-третє, поглиблене вивчення музики в школі завжди передбачає розвиток і підвищення інтелектуального рівня учнів. Відомі результати досліджень, які дають підстави стверджувати, що серйозні заняття музикою активізують розумову діяльність дітей, підвищують ефективність сприйняття не тільки гуманітарних, а й точних дисциплін. Усі ці положення були покладені в основу експериментальної роботи викладачів музичного факультету Прикарпатського університету в школі-ліцеї №23 м.Івано-Франківська, яка була розпочата у 1989р.

Основним завданням експерименту було удосконалення системи музично-естетичного виховання у національній школі, високий рівень якого повинен сприяти розкриттю і реалізації художнього потенціалу майбутніх громадян України. Сутність експерименту полягала в тому, щоб виявити можливості та розробити організаційно-методичне забезпечення спеціальної музичної освіти дітей в умовах роботи школи. У результаті цих пошуків виникла ідея організації спочатку музичної, а згодом музично-хорової студії. Були розроблені концепція експерименту і положення про музично-хорову студію. Визначальними принципами діяльності хорової студії, яка стала важливою організаційно-навчальною формою роботи у класах із поглибленим вивченням музики, стали:

- відродження та розвиток національної школи на засадах кращих традицій національної культури;
- відродження та розвиток музичних національних традицій найбільш доступного й масового хорового співу як основи музично-естетичного виховання учнів національної школи;
- досягнення фундаментального засвоєння учнями музичних знань у процесі практичної діяльності, зокрема їх участі у вокально-хорових колективах школи;
- забезпечення поступовості і ступінчатості в підготовці музично грамотних учнів;
- забезпечення доступності музично-інструментальної підготовки;
- відповідність рівня отриманих музичних знань рівню загальної музичної освіти.

В основу організації роботи студії була закладена ідея безперервного навчання: садок – школа – вуз. З огляду на це укомплектування музичних класів починалось знайомством із музичними групами дитячих садків і відбором на конкурсній основі дітей, які бажали і могли би навчатися у класах із поглибленим вивченням музики за планом роботи музично-хорової студії, включеної в структуру організації навчального процесу школи.

У ході навчання всім учням музичного класу викладалися спеціальні музичні дисципліни: хоровий клас, музична грамота та сольфеджіо, народна творчість, музична література. Заняття з музично-теоретичних дисциплін проводились по підгрупах (14-16 учнів), що зумовлено специфікою предметів. Для бажаючих навчатися грі на інструментах у хоровій студії були відкриті інструментальні класи.

Поряд із організацією аудиторних занять із музичних дисциплін учні музично-хорової студії постійно заличались до позакласної роботи. На базі студії функціонують чотири хорові колективи, три вокальні ансамблі, музично-театральна студія, три інструментальні ансамблі – ансамбль бандуристів, сопілкарів, акордеоністів. Вони часто виступають перед громадськістю міста, беруть

участь у шкільних концертах, концертах Центру дитячої творчості, оглядах художньої самодіяльності, музичних святах, конкурсах тощо.

Музично-хорова студія стала основною базою підпрактики для студентів музичного факультету, особливо для тих, хто прагне дістати фахову спеціалізацію. Для цього у школі-ліцеї створені всі умови: обладнано 4 музичних класи, придбано ряд інструментів (бандури, сопілки, рояль, 4 фортепіано та інше), започаткований музичний бібліотечний фонд, укомплектований ілюстративний матеріал.

Разом з тим, музично-хорова студія стала основною експериментальною базою для науково-дослідної і методичної роботи викладачів музичного факультету університету, яка згідно розробленої програми передбачала чотири етапи:

- 1 этап – 1989-1992рр – 1-3 класи;
- 2 этап – 1992-1995рр. – 5-7 класи;
- 3 этап – 1995-1997рр. – 7-9 класи;
- 4 этап – 1997-1999рр. – 10-11 та ліцейні класи.

Результати експериментальної роботи викладачів знайшли відображення у ряді наукових досліджень, а також у розробці і впровадженні експериментальних авторських програм із різних предметів музичного циклу: сольфеджіо, музичної літератури, хорового класу та інші.

На даний час реалізовано перші три стапи науково-дослідної роботи . Найбільш вагомі результати спостерігаються на II і III етапах. Так, за результатами II етапу експерименту всі учні експериментальної групи, із якими велась потилбена музична підготовка, позитивно відрізнялися від учнів паралельних контрольних груп. Спостереження і дані склеретної оцінки засвідчили, що: 1/ учні музичних класів проявляють більший інтерес до творів літератури і мистецтва ; 2/ вони швидше і емоційніше реагують на пояснення вчителя ; 3/ відзначаються високою навчальною активністю; 4/ емоційно реагують на музику; 5/ можуть назвати улюблені музичні твори, що свідчить про сформованість на певному етапі їх музичних смаків та інтересів; 6/ охоче беруть участь у активних формах музикування – музичних гуртках, концертах, виступах хорів, ансамблів тощо.

За результатами III етапу експерименту, що одночасно є заключним у роботі музично-хорової студії, можна констатувати успішну реалізацію поставлених завдань, а саме: 1/ високий рівень розвитку музичних смаків та ідеалів учнів, котрі з великим бажанням "спілкуються" як з легкою, так і з класичною музикою; 2/ сформованість у них знань, умінь, навичок, необхідних для загального музикознавчого аналізу твору; 3/ сформованість високої потреби учнів самореалізуватись у активній творчій діяльності, що пояснюється великим прагненням брати участь у гуртках художньої самодіяльності, хорових колективах, вокальних ансамблях, виступати в концертах як виконавці, створювати власну музику; 4/ успішне використання учнями знань, умінь і навичок із музичної грамоти та сольфеджіо у практичній діяльності (читка з листа хорових партій тощо).

Основний результат експерименту проявився в тому, що школярі, не відригаючись від синтетичних занять у школі, отримали ґрунтовні знання на рівні початкової музичної освіти, про що документально засвідчує "Свідоцтво про закінчення музично-хорової студії школи-ліцею", яке отримує кожен учень дев'ятого музичного класу.

На даний час триває IV етап експерименту – це пошуки і перевірка ефективності організаційних форм художньо-естетичного виховання з учнями старших класів / 10-11 та ліцейні класи /. Випускники музично-хорової студії, які досягли добрих показників у засвоєнні спеціальних музично-теоретичних дисциплін, високого рівня виконавської майстерності і загальноосвітньої підготовки, дістають рекомендацію музично-хоровох студій для відбору на конкурсній основі у ліцейний гуманітарний клас, або у звичайній клас школи-ліцею. Це дозволяє бажаючим далі продовжити свою музичну освіту з метою підготовки до вступних іспитів на музичний факультет Прикарпатського університету. Остаточні результати даного етапу експерименту будуть визначені у наступному році і залежатимуть від кількості випускників школи-ліцею, що стануть абітурієнтами музичного факультету університету.

Отже, на основі проведених етапів експерименту можна стверджувати, що впровадження у шкільний навчальний процес такої організаційно-методичної форми як музично-хорова студія

сприятиме активізації музично-естетичного виховання учнів і поширенню музичної освіти в українській національній школі.

Зіновій Стельмащук, Володимир Семчишин

УКРАЇНСЬКИЙ МУЗИЧНИЙ ФОЛЬКЛОР ЯК ЗАСІБ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

Поняття фольклор походить від англійського “folklore” (фольклор), що в буквальному розумінні означає “народна мудрість”. Фольклор проявляється і існує в різноманітних формах народної творчості. Оскільки мова йдеться про музичний фольклор, звернімося до цього поняття. “Музичний фольклор” у науковій літературі розглядається як синонім поняття “народна музика”. При цьому фольклор трактується як “... вокальна (переважно пісенна, тобто музично-поетична), інструментальна, вокально-інструментальна і музично-танцювальна творчість народу” [1, 887]. Визначення “українська народна музика” вперше дав Ф. Колесса. “Під українською народною музикою розуміємо весь запас вокальних та інструментальних мелодій, який від незапам'ятних часів утримується в усній традиції українського сільського люду” [2, 357].

Витоки українського музичного фольклору проглядаються з XIII – XIV ст. Пісні, танці, різноманітні музичні “дійства”, якими супроводжувались практично всі календарні і релігійні свята, з давніх часів ввійшли в побут українського народу й міцно вкоренились. В народі завжди любили інструментальну музику. В пошані були виконавці на кобзі, бандурі, скрипці, сопілці, цимбалах та інших національних інструментах. Традиції цього виконаського мистецтва дбайливо зберігаються і передаються з покоління до покоління. В Україні побутують і дуже популярні такі народні танці як гопак, козачок, коломийка, аркан та ін. У високій пошані було і є в Україні вокальне мистецтво; тут популярні коломийки, любовно-ліричні й історичні пісні, пісні літературного походження, народні романси, думи, календарно-обрядові пісні та інші. Народно-пісенна культура України відрізняється великою різноманітністю і жанровим багатством; тут можна зустріти як одноголосні так і багатоголосні пісенні зразки, що виконуються різноманітними за складом вокальними, вокально-інструментальними ансамблями та хорами.

Першим у дослідженнях української народної музики був визначний російський критик і вчений О. Серов. Його робота “Музика південно-руських пісень” стала тією теоретичною базою, на якій розгорнув свою музично-фольклористичну діяльність М. Лисенко. Він першим торкнувся питання про справжнє наукове вивчення української народної музики. Йому належать такі теоретичні праці як “Характеристика музичних особливостей українських дум і пісень у виконанні кобзаря Вересая”, “Народні музичні інструменти на Україні”, “Про народну пісню і про народність у музиці” та ін. Важливим завданням, що ставив перед собою М. Лисенко, вивчаючи український музичний фольклор, було розкриття законів побудови народної методики. Досліджуючи думи, ліричні пісні, танцювальні мелодії композитор приходить до висновку, що українські мелодії побудовані в народних діатонічних ладах. Він зробив глибокий аналіз і дав характеристику ритмічній побудові дум, звернув увагу на функції супроводжуючого інструмента під час виконання пісень цього жанру, тісний взаємозв’язок слова й музики в ньому.

М. Лисенко зробив також значний внесок в українську фольклористику, досліджуючи український народний інструментарій. В роботі “Народні музичні інструменти на Україні” [3] композитор дав характеристику таким народним інструментам як кобза, ліра, торбан, цимбали; показав їх значення в народному музичному побуті України. Він зробив всебічний опис інструментів з точки зору їх походження, будови і конструкції, способів гри і строю. Багато місця в роботі відведено репертуару і виконавцям на народних інструментах. Крім цього М. Лисенко здійснив велику роботу по збору і публікації музичного фольклору, гармонізації і обробці народних мелодій. Він завжди підкреслював, що гармонічний супровід повинен відповідати ладовим особливостям народної пісні.

Велике значення в дослідженнях українського музичного фольклору має творча діяльність вченого-фольклориста Ф. Колеси. В своїй першій теоретичній роботі з фольклористики “Ритміка українських народних пісень” [4] він досліджує походження і розвиток пісенного мистецтва,

формування його ритмічних особливостей. Вчений узагальнює досягнення філологів і музикантів в розробці ритміки вірша і мелодії пісні і досліджує народну пісню як єдиний “організм”. Він підкреслює, що словесний текст і мелодія – це нерозривні компоненти пісні, вони взаємодоповнюють один одного. Цю думку Ф.Колесса розвиває в роботі “Розвиток ритмічності в українській народній поезії”. Композитор стверджує, що “поезія, піднявшись на висоту мистецтва, вже в глибокій старовинні відділилася від музики: ці два мистецтва пішли дорогою самостійного розвитку; але в народних піснях поетичне слово і досі зостається в нерозривному зв’язку з співом-мелодією; так і в українських народних піснях” [5, 44].

Досліджуючи інтонаційну будову народних пісень, Ф.Колесса відмічає, що обрядові мелодії, до яких відносяться колядки, щедрівки, гайви, веснянки, обжинкові і весільні пісні відрізняються вузьким діапазоном. “Зустрічаємо цілу групу старовинних веснянкових мелодій в межах малої терції... Мелодії гайвок побудовані на кварті або мажорній та мінорній квінті, ... мелодії колядок і щедрівок не виходять за межі сектеті...” [2, 359].

Справді, пісні календарно-обрядового циклу, як правило, прості для сприймання, вони яскраво мелодійні, виразні, легко запам’ятовуються школлярами різного віку. Тому ці пісні зайняли чільне місце в групі творів дитячого музичного фольклору, так як власне в дитячому і, особливо, сільському музичному середовищі активно побутують колядки, щедрівки, веснянки, гайви, купальські пісні, настущі ладканки, котрі поступово, з часом майже повністю перейшли до дітей від дорослих. Календарно-обрядові пісні разом з іншими жанрами дитячого музичного фольклору (закличками, прозивалками, лічилками, іграми) можуть бути добрим стартовим матеріалом в процесі музичного розвитку сільських школлярів.

Підтвердження сказаному ми можемо знайти в процесі аналізу творчої і педагогічної діяльності українських фольклористів, етнографів, композиторів (М. Лисенко, К. Стеценко, М. Леонтович та ін.).

Теперішнім часом вчитель музики з успіхом може використовувати такі збірники народно-пісенних мелодій як: “Дитячі пісні та речитативи” [6], де фольклорний матеріал систематизований і згрупований за жанром; “Шкільний співаник” Ф. Колеси [7], де зібрані дитячі календарно-обрядові пісні; “Весняночка” В. Верховинця [8], де подано опис рухів українських народних танців і дитячих народних ігор, підручник-хрестоматію О. Смолянка “Український дитячий музичний фольклор” [9].

Загальновідомо, що музичне мистецтво є одним із факторів художньо-естетичного розвитку особистості. Разом з тим, неоднорідність сьогоднішнього суспільства ставить в різні умови навчання й виховання школлярів міста і села. Аналіз сучасного навчально-виховного процесу в сільській школі свідчить про те, що уроки музики є єдиною доступною формою залучення дітей до цінностей музичної культури. Крім того сільські діти, в порівнянні з міськими, знаходяться в неоднаковому оточуючому середовищі. Зокрема, музичне середовище села суттєво відрізняється від міського: відмінні звичаї, традиції, музично-смакові пристрасті, власне, сам музичний матеріал. Оскільки існує відмінність в умовах життя міста і села, залишаються різними ступені залучення учнів до музичного мистецтва.

Рівень спілкування з мистецтвом сільських дітей у порівнянні з міськими, відрізняється багатьма об’єктивними і суб’єктивними причинами. З них слід виділити:

- недостатня кількість діючих закладів культури;
- відсутність художніх музеїв і виставок;
- відсутність драматичних і лялькових театрів;
- недостатня матеріально-технічна база існуючих закладів культури;

низький професійний рівень шкільних вчителів музики, керівників музичних гуртків, культурноосвітніх прагнівників.

Як показують соціологічні дослідження Ю.Фохт-Бабушкіна, сільські школярі не поступаються міським лише за кількістю прочитаних книг і відвідування кіносеансів, у відношенні художньої літератури сільські школярі навіть трохи попереду [10, 91].

Однак, необхідно відзначити і той факт, що в сільській місцевості існують такі канали розповсюдження художньої інформації, котрі слабо розвинуті або майже відсутні в місті і, частково, можуть заповнювати прогалини у формуванні музично-естетичної культури сільських школлярів. Маємо на увазі багатство музичного фольклору, який безпосередньо впливає на естетичний розвиток

дітей. Теперішнє село – це єдине джерело, з якого можна почерпнути забуті перлини народної творчості. Тільки тут збереглись, глибше відроджуються і розвиваються народні звичаї, традиції і обряди. Тому село є тим середовищем, звідки виходять витоки музичного фольклору.

Діти з ним знайомляться, як правило, з раннього дитинства. Вони чують народні пісні від рідних, близьких, учасників художньої самодіяльності, від народних музикантів – носіїв традицій виконання національних музичних зразків. Безпосереднє зачленення до музичного фольклору відбувається також шляхом пасивної і активної участі дітей у проведенні різноманітних календарно-обрядових та релігійних свят. Будь-які події, що відбуваються в сімейному колі, чи загалом у селі, не обходяться без їх активної участі. Таким чином, у сільській місцевості діти освоюють музичний фольклор як безпосередньо, так і опосередковано.

З приходом дітей до школи, остання стає ще одним фактором музичного середовища, який впливає на розвиток музично-естетичної культури учнів своїми специфічними методами. Вони полягають в тому, що "...по-перше, школа ставить особистість в умови колективу ровесників приблизно одного рівня знань, культури, духовних запитів, чого не може дати сім'я... По-друге, школа організовує, спрямовує художні впливи, використання художньої інформації, зберігаючи при цьому роль основного джерела знань про мистецтво" [11, 248].

В селах, де відсутні дитячі дошкільні заклади, а клуби і будинки культури ведуть роботу, в основному з дорослим населенням, школа є єдиним культурним центром, де учні можуть спілкуватися з мистецтвом. В цьому аспекті необхідно відзначити і сім'ю, як соціальний фактор, що здійснює певний вплив на розвиток музичної культури школярів, так як сільська школа – це вогнище культури і для батьків, де вони разом з дітьми проводять своє дозвілля і, таким чином, впливають на формування їх естетичної культури. Сім'я і школа, як фактор музичного середовища, в умовах сільської місцевості здійснюють суттєвий вплив на ставлення дітей до музичного мистецтва, розвивають у них естетичні потреби, художні інтереси і смаки.

Перебування в такому специфічному оточуючому середовищі само по собі впливає на художню самосвідомість дитини, що росте в селі. Однак діяння такого роду можуть бути більш ефективними і плодотворнimi, якщо вони свідомо спрямовуються вчителем музики сільської школи – вчителем, який мав би бути основною, центральною фігурою в сільському культурному середовищі.

Таким чином, в умовах проведення музично-виховної роботи в сільській школі музичний фольклор може стати основним дійовим засобом естетичного впливу на духовний світ школярів, на сферу їх емоцій і почуттів, на їх морально-етичний склад. На сьогоднішній день в Україні склалися сприятливі умови для збагачення і половнення арсеналу національного фольклору високохудожніми зразками релігійної музики, а також музики, пов'язаної з стародавніми народними традиціями, святами та обрядами. Народна музична культура повинна в значній мірі визначати зміст музичної освіти і виховання школярів, тобто стати основою знань, умінь та навичок, оволодіння якими необхідне для їх повноцінного духовного і інтелектуального розвитку.

Аналіз науково-теоретичних джерел, узагальнення досвіду теоретиків і практиків українського музичного фольклору, а також власний досвід педагогічної діяльності привів нас до наступного висновку: існує ряд необхідних умов, які визначають успішність навчальної та музично-виховної роботи з учнями сільської школи, ряд принципів і установок, якими необхідно керуватися сьогодні вчителю-музиканту. В своїй сукупності вони утворюють міцну теоретичну і методологічну базу, серед основних компонентів якої можуть бути такі:

шіцбір музичного матеріалу для навчальної і виховної роботи (пісні, музика для слухання, п'еси для інструментального музикування) повинен здійснюватись з акцентом на музично-фольклорні зразки, які найбільше близькі за смаками і естетичними запитами сільським школярам. Фольклор і пов'язана з ним система музичних знань, музично-виконавських умінь та навичок мають визначати основний зміст роботи вчителя, забезпечуючи принцип структурної єдності музичного виховання і освіти на різних рівнях: навчальний матеріал – діяльність вчителя – його художньо-естетична орієнтація;

зачленення сільських дітей до пошуку і збору зразків народної музичної творчості (пісень, інструментальних мелодій) через зав'язування прямих і безпосередніх контактів з народними співаками, танцюристами, музикантами. Вчитель при цьому записує на магнітну стрічку мелодії, що

найбільше сподобались дітям, і пропонує для прослуховування на уроці, де робить досконалій розбір твору, звертаючи особливу увагу на художню типологію, особливості музичної виразності, специфіку мелосу, метроритму, ладотонального забарвлення. Таким способом учні прилучаються до основи знань про народно-музичне мистецтво, поглиблюють і розширяють розуміння цього мистецтва;

активне зачленення дітей до народних і релігійних свят: Різдва, Нового року, Великодня, Івана Купала, обжинків, де діти вивчають календарно-обрядові пісні, ознайомлюються з давніми народними звичаями та обрядами. Так, наприклад, на Різдвяні свята великою популярністю користується обряд з маскарадними діями ряженіх, суть якого – веселість, радість, щастя.

Дітям молодшого шкільного віку полюбилось театральне видовище під назвою "Коза", з якою селяни-землероби з давніх-давен поєднували поняття родючості і багатства. Хід гри такий: одного хлопчика, який має акторські здібності, одягають в шубу, вивернувши її навиворіт, на голову закладають маску кози. Діти, переодягнені у стародавнього воїна, лікаря, цигана, старця-міхонощу – поводиря кози, заходять в хату і запитують дозволу колядувати. Якщо господар дає згоду, вони показують виставу. Кожен учасник виконує свою роль, але головна – у кози, яка відповідними рухами, поведінкою імітує текст обрядової пісні. Після закінчення вистави господар дякує колядникам і пригощає їх солодощами, горіхами, яблуками, дарує гроші.

Комплексне вивчення в рамках шкільного уроку музичних та літературних джерел, формування у школярів міцних асоціативних за'язків між народною музикою, літературою і образотворчим мистецтвом.

Відомо, що народне музичне мистецтво побутує в синкретичних формах, де музична інтонація і слово (або музика і рух в танцях, іграх) зливаються в єдине і нерозривне виразне ціле [5, 44]. Цими обставинами і має обумовлюватись методика діяльності вчителя музики. Так, наприклад, вивчення календарно-обрядових, побутових пісень повинно супроводжуватись не тільки освоєнням мелосу, метроритму, але й поглибленим проникненням у літературний текст, поетичність народної мови. Бміло поєднавши знання з літератури, образотворчого мистецтва, кіномистецтва, історії рідного краю, вчитель музики через співставлення і порівняння, може показати, як народна музика впливає на творчість композиторів, художників, поетів.

Особливо яскраво і емоційно сприймаються дітьми календарно-обрядові пісні з демонструванням і аналізом картин образотворчого мистецтва (М.Пимоненко "Сінокос", К.Трутовський "Хоровод", А Куїнджі "Українська ніч", І.Труш "Гагілки", І.Соколов "Гадання на вінках" і багато ін.). Періодичне використання на уроках музики допоміжних матеріалів з інших навчальних дисциплін по лінії міжпредметних за'язків дає можливість розвивати різносторонні творчі здібності, формувати творчу активність учнів, підвищую загальний емоційний тон музичних занять, розширює творчу діяльність вчителя музики.

Широке зачленення до музичних занять як класних, так і позакласних, народних виконавців: бандурристів, скрипалів, цимбалістів, сопілкарів, співаків. Організація при сільських школах постійно діючих гуртків для дітей з метою навчання гри на тих чи інших народних музичних інструментах, де би передавались і освоювались традиції народного інструментального музикування. Таке систематичне та цілеспрямоване "спілкування" дітей з кращими заразками інструментальної музики впливає на їх морально-етичний стан, допомагає протистояти розповсюджуючому впливу "поп-арта" в найгірших його різновидностях.

Отже, з перечислених структурних компонентів взаємної діяльності вчителя та учнів сільської школи видно, що специфіка такої роботи особливості її змісту, форми організації навчання, методів роботи і умов, в яких здійснюється музично-виховна робота, багато в чому відрізняється від характерних особливостей діяльності вчителя та учнів міської школи. Сам характер та зміст такої діяльності допоможе відкрити перспективи у вивченні проблеми використання музичного фольклору в художньо-естетичному розвитку учнів сільської школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Музикальная энциклопедия. – М., 1976. – Т. 3.
2. Колесса Ф.М. Характеристика української народної музики // Музикознавчі праці. – К., 1970.

3. Лисенко М.В. Народні музичні інструменти на Україні. – К., 1955.
4. Колесса Ф.М. Ритміка українських народних пісень // Музикознавчі праці. – К., 1970.
5. Колеса Ф.М. Розвиток ритмічності в українській народній поезії // Музикознавчі праці. – К., 1970.
6. Дитячі пісні та речитатива / Упорядник Г.В.Довженок, К.М.Лугавська. – К., 1991.
7. Колеса Ф.М. Шкільний стравник. – К., 1991.
8. Верховинець В.М. Весняночка. – К., 1989.
9. Смоляк О.С. Український дитячий музичний фольклор. – Вип. 1. – Тернопіль, 1998.
10. Фохт-Бабушкін Ю.У. Художні інтереси сільського школяра // Естетичне виховання в сільських школах і профтехучилишах. – М., 1976. – С.91.
11. Система эстетического воспитания школьников / Б.Т.Лихачев, Е.В.Квятковский, А.И.Буров и др. – М., 1983.

Олена Отич

ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ СПЕЦКУРСУ «МЕТОДИКА ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОГО ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ»

Реформування системи освіти в Україні передбачає посилення її культурологічної спрямованості, оновлення змісту на засадах гуманізації, гуманітаризації, цілеспрямованого використання надбань національної культури у навчанні і вихованні підростаючого покоління, а також у професійній підготовці вчителя до цієї діяльності. З метою підвищення ефективності формування готовності студентів до навчально-виховної роботи у загальноосвітній школі у сучасних соціально-педагогічних умовах науковцями розробляються і впроваджуються нові педагогічні технології та методики навчання і виховання, що ґрунтуються на матеріалі багатої скарбниці народної творчості, зокрема пісенного фольклору.

Однак, як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, питання підготовки вчителя загальноосвітньої школи (і конкретно - вчителя початкових класів) до виховної роботи в школі на основі народної музично-поетичної творчості до цього часу не дістали належної розробки. Дані проблема розглядається дослідниками педагогічної науки переважно в аспекті професійної підготовки вчителя-музиканта (Н.Андрієвська, Н.Кравцова, І.Маринін, Н.Соломко) або формування готовності студентів до естетичного виховання дітей засобами певного народно-пісенного жанру, зокрема дитячої пісні (О.А.Федій).

Результати здійснення педагогічної діагностики підготовки вчителів початкових класів до виховної діяльності на пісенно-фольклорному матеріалі також свідчать про фактичну відсутність системи такої роботи та її фольклористичного забезпечення. Певні потенційні можливості для формування готовності студентів до музично-виховної роботи засобами народної музично-поетичної творчості містять навчальні плани і програми зі спеціальностей 03.08.00 “Педагогіка і методика початкового навчання” та 7.010104, 7.020411 “Початкове навчання і музичне виховання”. Проте це суттєво не впливає на підвищення загального рівня вузівської підготовки вчителя до означеної діяльності, оскільки дискретність навчально-виховного процесу, вузькoproфільна спрямованість та часова обмеженість ознайомлення студентів із народною усно-поетичною творчістю не забезпечують необхідного зв'язку фольклористичної підготовки з підготовкою до виховної діяльності. Це унеможливлює ефективну організацію останньої на пісенно-фольклорних засадах.

Здійснене констатуюче дослідження показало необхідність розробки експериментальної методики підготовки вчителя школи першого ступеня до виховної роботи засобами народнолі生生ої творчості, яка забезпечить підвищення її якісного рівня.

Одним з основних елементів даної методики є інтегрований спецкурс “Методика виховної роботи в початковій школі на матеріалі українського пісенного фольклору”. Він включає питання фольклористики, естетики, музичної та вікової психології, теорії виховання та методики виховної роботи і розрахований на 32 години (16 лекційних, 12 практичних і 4 лабораторних). Лекційні заняття виконують інформативно-пізнавальну функцію і цілеспрямовуються на формування світогляду студентів, вироблення в них мотиваційно-ціннісного ставлення до української національної культури, народнолі生生ої творчості, усвідомлення естетико-педагогічних функцій народної пісні та розвиток професійного інтересу і спрямованості на виховну роботу на її матеріалі.

ПИТАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Функція практичних занять – пізнавально-творча. Їх основна мета – формування в майбутніх вчителів аналітичних, гностичних, конструктивних, спеціальних та інших професійних умінь, необхідних для успішного проведення виховної роботи засобами пісенного фольклору. Конкретно-практична функція лабораторних занять полягає у моделюванні й творчому розв'язанні певних педагогічних ситуацій; практичному оволодінні студентами конкретними методиками діагностування рівня вихованості, художньо-творчого розвитку та готовності учнів початкових класів до сприйняття виховного впливу; педагогічному аналізі народних пісень та фольклорного матеріалу шкільних програм і т.ін.

Головна мета спецкурсу – озброєння майбутніх вчителів знанням основних підходів, принципів і методів організації виховної роботи в початковій школі на матеріалі українського пісенного фольклору з урахуванням вимог суспільства й досягнення психолого-педагогічної науки.

Основними завданнями спецкурсу є:

формування в студентів переконаності у необхідності перебудови виховної діяльності на засадах народної педагогіки;

усвідомлення ними педагогічних можливостей української народної пісні та розвиток професійного інтересу і спрямованості на виховну діяльність на її основі;

формування необхідного й достатнього для проведення виховної роботи на матеріалі українського пісенного фольклору обсягу знань, умінь і навичок;

ознайомлення майбутніх педагогів з вітчизняним та зарубіжним досвідом використання народно-пісенної творчості у виховній роботі;

стимулювання потреби студентів у самовдосконаленні, розвиток їхньої творчої активності та ініціативи.

Викладання спецкурсу ґрунтуються на принципах історизму, природо- і культуро-відповідності, народності, науковості, наступності й послідовності, гуманістичної спрямованості, встановлення міжпредметних зв'язків та зв'язку професійного навчання з практикою організації виховного процесу у загальноосвітній школі. Реалізація останнього принципу передбачає "... організацію такого варіанту навчального процесу у педвузі, за якого навчальна діяльність студента за своїм змістом й характером максимально наближається до професійної діяльності вчителя у школі" [1, 5].

Спецкурс базується на теоретичних знаннях, засвоєних студентами у процесі вивчення суспільно-культурологічних, психолого-педагогічних, методичних й спеціальних дисциплін. Зміст і організаційні форми проведення занять визначаються з урахуванням спеціалізації підготовки студентів (в умовах двопрофільної підготовки) та етнокультурної своєрідності й фольклорно-виховних традицій свого регіону.

У ході викладання спецкурсу вважаємо педагогічно доцільним застосування як традиційних форм занять (лекцій, практичних, лабораторних), так і нетрадиційних: відвідування концертів народної музики, виступів гастролюючих фольклорно-етнографічних колективів; зустрічей з народними митцями, сучасними кобзарями й лірниками, педагогами-новаторами; етнографічних екскурсій; тематичних вечорів, концертів і лекцій-концертів студентів академічних груп; переглядів науково-популярних фільмів й телепередач, прослуховування радіопередач, створених на фольклористичному матеріалі; проведення вікторин і конкурсів на кращі знання народнопісенної творчості і т.д.

Ефективність опанування майбутніми вчителями змісту спецкурсу забезпечується, на нашу думку, застосуванням таких педагогічних методів і прийомів: соціально-історичного та художньо-педагогічного аналізу народнопісennих творів; порівняльної характеристики виконавських інтерпретацій; звукової анкети; музично-верbalного спілкування; ладово-інтонаційного, ритмічного, гармонічного та ін. аналізу народнопісенної творів; дидактичних, ділових та рольових ігор; ситуативного моделювання, методу творчих завдань тощо. Останній метод застосовується з метою формування в студентів естетичної оцінки та естетичного ставлення до народнопісенної творів, навичок онташування їх у виховній роботі. Наприклад, майбутнім вчителям пропонується зробити порівняльний аналіз різних за жанрами пісень, а потім графічно зобразити їх за допомогою знакової моделі, графіку емоційного розвитку музично-поетичної мініатюри або малюнку; інсценувати пісню;

ПИТАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

скласти рукописний шкільний співаник і т.д. Методи ситуативного моделювання, мікрометодики, дидактичних й ділових ігор використовуються для відпрацювання в студентів умінь і навичок навчально-виховної роботи на матеріалі пісенно-фольклору у школі першого ступеня. Так, майбутнім педагогам пропонуються для розв'язання педагогічні задачі різної складності, виховної діяльності вчителя початкових класів засобами народної пісні тощо. Усі навчальні завдання мають добиратися на основі застосування диференційованого, індивідуального підходу, який передбачає врахування рівня готовності кожного студента, його особистісних якостей і т.ін.

Вивчення спецкурсу, на нашу думку, доцільно планувати у VIII навчальному семестрі, коли студенти отримали значний обсяг базових знань і готуються до виходу на переддипломну педагогічну практику.

Пропонуємо такий тематичний план курсу:

Т Е М И	Кількість годин		
	Лекц.	Практ.	Лаб.
Введення	1		
Українська народнопісенна творчість. Її виховний потенціал	2		2
Особливості музично-естетичної діяльності молодих школярів	2	2	
Використання української народної пісні у навчально-виховній роботі у початковій школі	2		2
Дитячі, ігрові й танцювальні народні пісні та методика їх використання у виховній роботі	2	2	
Родинно- побутові й жартівливі пісні та методика їх використання у виховній роботі	2	2	
Календарні й трудові пісні та методика їх використання у виховній роботі	2	2	
Український народнопісennий епос та методика його використання у виховній роботі	2	2	
Пісennий фольклор Полтавщини та методика організації й проведення виховної роботи в початковій школі на його основі	1	2	
Усього:	16	12	4

У Введенні викладено предмет і завдання курсу, розкрито його інтегративний характер, обґрунтовано підпорядкованість змісту меті оволодіння майбутніми вчителями методикою виховної роботи засобами народнопісенної творчості.

Вивчаючи тему – I, студенти розглядають пісennий фольклор як органічну складову народної творчості, духовне коріння національної культури, ефективний народний освітньо-виховний розвивальний засіб. Вони знайомляться з жанровим багатством й регіональними особливостями пісенно-фольклору, його естетико-педагогічними функціями, комунікативним характером інтонаційності народнопісених творів.

У ході вивчення теми – 2 обґрунтовується сенситивність молодшого шкільного віку для виховання засобами пісенно-фольклору, розкривається психологічний механізм впливу народнопісених творів на особистість молодшого школяра, вивчаються методики діагностування рівнів вихованості та музично-естетичного розвитку дитини, доводиться педагогічна ефективність народних ігор-пісень.

Під час вивчення теми – 3 студенти знайомляться з метою, завданнями, принципами, формами та методами опрацювання народної пісні у навчально-виховній роботі з учнями початкових класів, розглядають особливості підбору народнопісених творів, використовуваних у якості ілюстративного та дидактичного матеріалу на уроках з різних дисциплін та у позанавчальній виховній діяльності.

Тема – 4 підпорядковується меті ознайомлення майбутніх вчителів з видами, жанровими й структурними особливостями дитячих, трудових і танцювальних пісень та методикою їх опрацювання. Під час її вивчення студенти знайомляться зі збірниками й авторами пісень з дитячого репертуару, зокрема з основоположником його створення в Україні – В.Верховинцем.

ПИТАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

З видовими і жанровими особливостями родинно- побутових і жартівливих пісень майбутні педагоги ознайомлюються під час вивчення теми – 5. Вони розглядають типологію художніх образів цих творів, значення у формуванні національного музичного менталітету (особливо колискової), вивчають методику інсценування жартівливих пісень та постановки музичної казки на їх основі.

У ході опрацювання теми – 6 увага студентів звертається на магічний характер календарних і трудових пісень, зв'язок їх з язичницькими та християнськими обрядами й дійствами, відображення у них національних звичаїв і традицій тощо. Майбутні вчителі аналізують можливості використання цих пісень у навчальній та позанавчальній виховній роботі, а також розглядають методичні аспекти проведення народних свят на матеріалі українського пісенного фольклору.

Тема – 7 присвячена вивченняю методики організації навчально-виховної роботи в початковій школі на матеріалі українського пісенного героїчного епосу: історичних пісень та дум, співанок-хронік, чоловічих гуртових пісень тощо. Студенти аналізують тематику й типологію художніх образів пісенної епіки, особливості ритмо-синтаксичної будови, ладу та мелодико-інтонаційних зворотів пісень та дум. Вони знайомляться з історією кобзарства і лірництва на Україні, видатними народними співцями: О.Вересаєм, О.Барем, Ф.Холодним, П.Кравченком та ін. Okрема увага приділяється питанням відродження давніх кобзарських традицій в умовах сьогодення. Студентам презентується досвід освітньо-виховної діяльності Стрітівської школи кобзарського мистецтва Кагарлицького р-ну Київської обл., пропонується для ознайомлення творча лабораторія сучасного народного співця В.Литвина і т.ін.

Остання тема спецкурсу підпорядкована меті розкриття перед майбутніми вчителями специфіки народнопісенної творчості Полтави, основним народнопісennих жанрів та особливостей виконавської традиції у цьому регіоні України. Студенти знайомляться з життєвим та творчим шляхом легендарної авторки народних пісень Марусі Чурай, етнографічно-фольклористичними дослідженнями пісенного фольклору Полтавщини (К.Квітка, Є.Линьова, М.Лисенко, О.Маслов, В.Підгорецький, О.Сластіон, М.Яничук та ін.), аналізують збірки народних пісень, укладені на матеріалі місцевого пісенного фольклору, опановують основи фольклорно-збирацької роботи тощо.

Критеріями визначення рівня засвоєння матеріалу спецкурсу є знання та уміння, які студенти мають продемонструвати під час залику, а також у ході проведення різноманітних виховних заходів.

У процесі вивчення спецкурсу студенти повинні засвоїти **ЗНАННЯ**: основ фольклористики, історії українського пісенного фольклору, синкретичної природи української народної пісні, її художньо-виразних засобів, жанрової специфіки й національної своєрідності, естетико-педагогічних функцій; вітчизняного і зарубіжного досвіду використання народнопісенної творчості у навчально-виховній роботі; сучасного передового педагогічного досвіду; сутності, специфіки, змісту, мети, завдань й принципів навчально-виховної роботи засобами української народної пісні, її форм і методів, що випливають із жанрових особливостей; існуючої нотної й методичної літератури, шкільних програм та їх пісенно-фольклорного забезпечення; практичного значення українського пісенноного фольклору (пізнавання на слух, можливість відтворити голосом або за допомогою музичного інструменту; вікових і психологічних особливостей молодших школярів, закономірностей їхнього фізіологічного, естетичного, музичного та художньо-творчого розвитку; особливостей музично-естетичної діяльності молодшого школяра; психологічного механізму впливу української народної пісні на його емоційну, інтелектуальну та вольову сфери; методик діагностування рівня вихованості, музично-творчого та естетичного розвитку, готовності учнів до сприйняття виховного впливу засобами українського пісенного фольклору тощо.

Під час опанування спецкурсу майбутні вчителі мають оволодіти **УМІННЯМИ**: діагностувати рівень вихованості учнів, їхнього музично-естетичного й художньо-творчого розвитку, готовності до сприйняття виховного впливу народнопісennими засобами; визначити мету, прогнозувати результати виховної діяльності, виявити можливі труднощі навчально-виховної роботи на матеріалі пісенного фольклору; здійснювати фольклорний матеріал шкільних програм; користуючись каталогом та досвідково-інформаційними джерелами, складати список літератури до певної теми, рукописний шкільний співник, репертуарний список до конкретного виховного заходу; класифікувати українські народні пісні з позицій їх виховного впливу та можливостей використання у різних видах діяльності учнів; педагогічно доцільно добирати народнопісений матеріал і планувати його

використання у навчально-виховній роботі; складати сценарії, розробляти виховні заходи на матеріалі українського пісенного фольклору; творчо підходити до вибору форм і методів виховної роботи засобами народної пісні, адекватних її змісту та завданням; виразно виконувати народнопісенні твори або добирати фонограму, користуючись ТЗН; робити найпростіше аранжування, адаптувати пісню для дитячих хорових колективів різних типів, створювати нескладний акомпанемент; здійснювати порівняльний аналіз виконавських інтерпретацій народних пісень; організовувати музично-вербальне спілкування у процесі роботи з українською народною піснею; створювати установку на сприймання та зачленення школярів до різних видів музично-творчої діяльності на їх основі; формувати позитивне естетичне ставлення до українського пісенного фольклору, викликати інтерес до виконання і слухання народної пісні; встановлювати стосунки співробітництва, співтворчості та "надихаючого управління" [2, 98] в процесі проведення виховної роботи на матеріалі народнопісенної творчості; використовувати міта-, інтра- та інтерпредметні зв'язки у навчально-виховній роботі народнопісennими засобами; аналізувати результати виховної діяльності та здійснювати її корекцію тощо.

Програма спецкурсу дозволяє певну варіативність його змісту в залежності від рівня підготовленості студентів, особливостей етнокультури певного регіону, а також від появи нової інформації та нового педагогічного досвіду виховної роботи в початковій школі засобами українського пісенного фольклору. Впровадження курсу у процес фахової підготовки майбутніх вчителів, на нашу думку, не лише позитивно позначиться на засвоєнні й відпрацюванні їхніх знань, умінь та навичок виховної роботи, але й сприятиме формуванню у студентів професійної спрямованості, потреби у побудові власної виховної діяльності на засадах народознавства, що є найвагомішим очікуваним результатом їхньої підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / Под.ред. Е.Э.Смирновой. – М.: Изд-во ЛГУ, 1984. – С.5.
2. Скульський Р.П. Гідготовка майбутнього вчителя до педагогічної творчості: Монографія. – К.: Вища школа, 1992. – С.98.

Василь Доронюк

СТРІЛЕЦЬКІ ТА ПОВСТАНСЬКІ ПІСНІ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Утвердження України як держави ставить на порядок даний надзвичайно важливе і незідкладне завдання – виховання свідомого громадянина, патріота рідної землі. Виконання цього завдання лягає й на вчителя музики, вчителя-патріота, який свідомо ідентифікує себе з українською державою і відповідно вільшає засобами музичного мистецтва на патріотичне виховання учнівської молоді, у зміст якого вкладається пісenna творчість українського народу, яка виникла в історичні періоди змагань за свою незалежність. До такої творчості відносяться стрілецькі й повстанські пісні.

Проблема широкого використання пісень січового стрілецтва та УПА в педагогічному процесі вищої школи – одна з актуальних проблем духовно-культурного відродження. Ці пісні складають один із пластів української пісенної культури, який повинен використовуватися з метою підготовки учителя музики до патріотичного та національного виховання учнівської молоді. Проте їх використання, на жаль, обмежене у педагогічному процесі на факультетах, де готують учителів музики. Це пояснюється тим, що педагоги мало обізнані зі скарбницею музичної культури періоду визвольної боротьби.

Пісні українських січових стрільців (УСС) створювалися людьми, які прагнули волі і державності. Тому авторство багатьох творів невідоме. Історія зберегла імена братів Богдана і Левка Лепсих, Кирила Трильовського, Романа Кутчинського, Михайла Гайворонського, Михайла Кураха, що були січовими стрільцями і створили чимало пісень, які стали золотим фоном пісенної творчості українського народу. До обробки стрілецьких пісень зверталися такі корифеї музичної культури, як Микола Леонтович, Кирило Стеценко, Станіслав Людкевич, Євген Козак, Микола Колесса, Олександр Кошиць, Борис Кудрік та ін. Вони відточували їхні грані, оздоблювали звукову палітру і повертали народу дорогоцінний діамант.

Поразка у визвольних змаганнях 1917–1920 р.р. і втрата української державності обумовила нові форми боротьби за національну ідею, але пісня продовжувала бути зброєю в боротьбі за свободу.

Так, Михайло Гайворонський створив пісню "Іхав стрілець на війнон'ку" 1915 року під час боїв у Тудині над Стришовою коло Соснова (тепер Теребовлянського району на Тернопільщині). Тоді ж була юні написана шісня-реквієм "Коли ви змирали" і "Журавлі" на слова Богдана Лепкого, яку співали над могилами полеглих січовиків (як традиція дійшла до наших днів). Ці пісні розповідають про кроваві бої, горікі поразки, численні втрати. Їх провідний мотив смерті простежується у багатьох стрілецьких піснях: "Засумуй трембіто", "Заквітчали дівчата нонка", "Коли ви змирали", "За Україну" та ін. Самопожертва в ім'я волі і незалежності України втілена у стрілецькому гімні "Ой у лузі червона калина", написаному постом, музикознавцем Степаном Черкацьким.

Традицію боротьби продовжили пісні воїнів Української повстанської армії, організованої українськими націоналістами під проводом Степана Бандери, Романа Шухевича та інших проводирів. Пісня стала зброяю в боротьбі за національне визволення. Її автори гинули на полях битв, підривалися гранатами в хрівках, їх розстрілювали фашисти і "брати-візволнителі" на очах матерів і коханіх, на них зводили на клепти, а вірші і пісень здолати ніхто не зміг. Вони прийшли до нас крізь час у формі балад, пісень, коляд, плачів, веснянок тощо. Повстанські пісні продовжили тематику стрілецьких, підпорядковувавши їх едітій меті – здобути волю українському народу, незалежність для держави. У царині повстанської пісні (УПА) працювали Остап Бобицевич, Юрій Лаврівський, Омелян Плещкевич, Іван Повелячек, Богдан Кравцов, Богдан Нижанківський, Василь Шульга, які з вірою у відродження України видали "Співник УПА" [1], а художник Мирон Білинський графічно оздобив його. Ними було впорядковано 65 пісень, записаних від воїнів УПА, які здійснили у 1947–1948 роках рейд у Західну Європу. Видаючи "Співник УПА" у 1950 році, упорядники писали: "У цих піснях уже вимальовуються величні обриси майбутньої вільної, соборної і могутньої Української Держави" [1, 6].

У процесі підготовки учителя музики до патріотичного та національного виховання у школі найскладнішою проблемою педагогічної науки та навчально-виховної практики завжди був і залишається зміст освіти у вищих навчальних закладах. Постас питання: на яких музичних творах, художніх образах і творчості яких композиторів здійснюювати цю підготовку? Крах заїделогізованої комуністичної системи наuczання та виховання відкрив обов'язкові музичні твори "про вождів" та "керівну і спрямовуючу". На їх місце було включено стрілецькі та повстанські пісні нашого народу. Брак нотної літератури, аналозу композиторської спадщини, відновлення забутих імен композиторів, поетів, виконавців спричинив труднощі для вчителів шкіл та викладачів вузів. Проте в цей період було проведено ряд досліджень творчості цілої пледії композиторів. Цьому послужилися Василь Подуфалій (збірки "Повік не зів'яне" [2], "Молоді літа" [3]), Петро Чоловський ("Пісні українських січових стрільців" [4]), С.В.Ковальчин, П.В.Гушеватий ("Нам пора для України жити" [5]), Роман Долгук ("Зродились ми" [6]) та ін. Ряд збірників і окремих творів було перевидано із скарбниці української діаспори. Завдання учителя музики і викладача вишого навчального закладу полягає в тому, щоби застосувати дані музичні твори у процес кавчання і виховання як школярів, так і майбутніх учителів.

Нами був здійснений експеримент з учнями 5-8 класів у школах м.Івано-Франківська (в дослідження брали участь 190 учнів). На першому етапі експерименту ставилося завдання з'ясувати, наскільки школярі знають українські народні пісні, пісні січових стрільців та воїнів УПА. З цією метою учням пропонувалися для слухання пісні вказаної тематики та пісні композиторів-естрадників.

Отримані результати		
Назва твору	К-сть	%
1. Народні пісні : а) "Іхав, іхав козак містом" б) "Ой, попід гай зеленський"	34 48	35 50
2. Пісні українських композиторів а) "Зорс моя вечірня" сл.Т.Шевченка, муз.Я.Степового б) "Іхав козак за Дунай" сл. та муз. С.Климовського	32 58	33 60
3. Стрілецькі та повстанські пісні а) "Гей, видно село" сл.Б.Лепкого, муз. Л.Лепкого б) "Ях ми йшли до бою – народна пісня"	30	32
4. Пісні сучасних композиторів а) "Червона рута" сл.та муз. В.Івасюка б) "При долині мак цвіте" сл. та муз. О.Деменка	78 86	82 89

Вивчення результатів дослідження засвідчили, що школярі найбільше захоплюються піснями сучасних композиторів, дещо менше – народними і дуже мало – стрілецькими та повстанськими.

ПИТАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Крім цього учням ставились такі запитання: "Які пісні УСС та УПА Ви знаєте?"; "Які з них Вам подобаються і чому?"; "Які історичні події в них відображені?".

З метою створення смоцького настрою, який би особливо сприяв вивченю пісень, музично-естетичному розвитку школярів, проводились екскурсії до краснавчого музею, атаковувались могили січових стрільців та воїнів УПА, організовувались зустрічі з учасниками історичних подій тощо.

Константуючий експеримент засвідчив, що учні слабо знають пісні січових стрільців та УПА, недостатньо вміють пов'язати знання історії нашої держави з пісенною творчістю. Це дозволяє зробити висновок, що ці музичні твори мало використовуються на уроках і практичних заходах, що й підтверджує аналіз навчальних і робочих програм із музики в школі. Лише 3% пісенного репертуару заданого циклу вивчається на уроках музики. Деяко ширше цей репертуар використовується у позакласній роботі (5%), зокрема, у заходах такої тематики: "Ой, роде наш красний", "Мої земляки в боротьбі за волю України", "Вічна їм пам'ять", "Коли ви вмирали", "Гей, там на горі Січ іде", "Розпорошався стрілець" та ін.

Якщо в контрольних групах вивчення пісень проводилось згідно з традиційною методикою (слухання музичного твору, розумування тексту й мелодії та хорове виконання в класі), то в експериментальних - вона удосконаловалась завдяки знайомству з тими чи іншими даними про авторів; розповідю про історичні події, відображені у творах; ретельному аналізу засобів музичної виразності; підготовці до виконання пісні у тій чи іншій життєвій ситуації. У ролі дидактичного матеріалу найчастіше виступали такі пісні: "Гей, там на горі Січ іде" К.Трільовський; "Коли ви вмирали" М.Гайворонський; "Видиш брате мій" Л.Лепкий; "За Україну" М.Вороний; народна коляда "Смутний вечір, святий вечір".

Після проведення формуючого експерименту в контрольній та експериментальній групах здійснювався педагогічний звіз. Передбачалося відповіді школярів на такі питання: "Хто такі були січові стрільці та воїни УПА?", "Яка їхня роль у боротьбі за незалежність України?", "Назвіть авторів січових та повстанських пісень", "Назвіть декілька улюблених пісень, у яких відображені подвиги воїнів УСС та УПА", "Чим вибраний музичний твір найбільше подобається?".

Порівняльні дані

№ п/п	Рівні сформованості	Експериментальна група		Контрольна група	
		Кількість	%	Кількість	%
1.	Високий	62	64	32	24
2.	Середній	18	19	34	37
3.	Низький	16	17	38	39
	Всього	96	100	94	100

Паралельно було вивчено проблему використання репертуару січових та повстанських пісень у робочих програмах студентів III-IV курсів музичного факультету Прикарпатського університету ім. Стефаника. Впродовж 1996-97 та 1998-99 н.р. опранцювано робочі програми з дисциплін "Диритування", "Постановка голосу", "Хоровий клас", де у якості дидактичного матеріалу використовувались стрілецькі та повстанські пісні.

Вивчення показало, що лише 29 із 78 студентів включило пісні періоду визвольної боротьби в Україні до своїх робочих програм. Усне опитування викладачів виявило, що головною перешкодою у використанні цього репертуару в процесі підготовки учителя музики до роботи у школі є відсутність хрестоматій і збірок пісень УСС і УПА з доброткою розробкою аранжировок та акомпанементів. Кращий результат показав аналіз репертуару хорових класів стаціонарної та заочної форми навчання, 12% якого становлять твори УСС та УПА.

Педагогічний звіз в експериментальній та контрольній групах під час проведення педагогічної практики студентів у загальноосвітніх школах, гімназіях і ліцеях показав, що на уроках цей репертуар використовується у незначній кількості (8%). І тільки у позакласній роботі ці твори займають більш важоме місце (17%). Ці дані приводять до висновку, що підготовка учителів музики до патріотичного та національного виховання через пісенну творчість січових стрільців і УПА вимагає суттевого переосмислення. З огляду на це позитивним прикладом постав досвід школ Прикарпаття і Галичини, який засвідчує широке затримання стрілецького та повстанського пісенного репертуару.

Таке близькавичне і лавиноподібне входження стрілецького і повстанського репертуару в педагогічний обіг у загальноосвітній і вищий школі зумовив ряд педагогічних проблем:

- у процесі навчально-методичного застосування означеного репертуару проігноровано особливості музичного сприйняття стрілецьких і повстанських пісень різними віковими категоріями дітей;
- відсутнє наукове обґрунтuvання педагогічної доцільності використання даного репертуару;

ПИТАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

- не завжди усвідомлюються реальні освітньо-виховні можливості стрілецьких та повстанських пісень;
- відсутні навчально-методичні розробки використання зазначеного пісенного репертуару в процесі музичного виховання підліткої молоді.

Ці та інші допущені помилки у вивченні стрілецького та повстанського пісенного репертуару в школі вимагає корекції змісту освіти на музичних факультетах, а саме:

- розробки основних науково-методичних позицій вивчення цього репертуару згідно з віковими категоріями підлітків;
- включення ряду творів цього репертуару у педагогічний обіг з диригування та вокалу;
- збагачення методики патріотичного та національного виховання вивченням творчості композиторів, що творили стрілецькі та повстанські пісні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Странник УПА . – Видання Закордонних частин Організації Українських Националістів і Братерства Вояків УПА ім. Св. Юрія Переможця. – Мюнхен, 1950. – С. 162
2. Повік не зів'яне. – Тернопіль, 1990.
3. Молоді літа. – Тернопіль, 1997.
4. Пісні українських січових стрільців. – Івано-Франківськ, 1994.
5. Нам пора для України жити. – Дрогобич: Відродження, 1991.
6. Зродились ми. – Івано-Франківськ – Тисмениця, 1995.

ПСИХОЛОГІЯ ХУДОЖНЬОГО РОЗВИТКУ

Вікторія Рагозіна

ФЕНОМЕН ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Ще у 20-ті роки питання про творчість у дітей, про значення творчої діяльності для загального розвитку і формування дитини Л. Виготський назвав одним із найважливіших питань педагогіки і психології. Пройшло більше 70-ти років, однак інтерес до проблеми зростає. Сучасні соціально-економічні умови функціонування суспільства обумовлюють потребу в новому типі особистості з високим рівнем культури і духовності, спроможної приймати рішення, свідомо здійснювати власний вибір, гнучко реагувати на зміни обставин і самому їх творити. Такі потреби задовільняють якості особистості, котрі вчені визначають як "творчі здібності". Однак, щоб їх визначати і формувати, необхідно знати основні здобутки вчених з питань виявлення і розвитку творчих здібностей.

На початку ХХ століття у вітчизняній психолого-педагогічній науці активізувалися пошуки джерел, вивчення структури і розвитку здібностей дітей. Рішення цієї проблеми мало специфічний характер і застосувалося від соціальних потреб суспільства і рівня розвитку психолого-педагогічної науки.

На основі діагностики пізнавальних процесів у 1900-1910-х роках зроблені спроби оцінки рівня здібностей дітей (Г. Россолімо, П. Соколов, К. Сотонін та інші).

Вчені праґнули дослідити зростання окремих здібностей, але водночас намагалися знайти залежність між ними і визначити ядро здібностей, представити їх як комплекс, а не як сукупність ізольованих функцій.

У 20-ті роки набули значного поширення тести інтелекту, зокрема А. Біне – Т. Сімона у різних модифікаціях, що вплинуло на розробку і реалізацію методів діагностики. Однак, на думку деяких вчених (В. Екземплярський), пріоритетним завданням стало визначення розвитку не тільки інтелектуальної, а й вольової, смоційної та інших сфер особистості, і лише недостатня розробленість експериментальних методів їх виявлення призвела до обмеження вивчення особистості інтелектом. Отже, у вітчизняній педагогіці вже у 20-30-х роках простежується особистісне орієнтування у вивченні і діагностуванні здібностей дітей.

Значним внеском у теорію здібностей стали праці Б. Аманьєва, Б. Теплова, О. Ковальова, О. Леонтьєва, В. М'ясіщєва, Л. Рубінштейна та ін., в дослідженнях яких простежується діяльнісний підхід до проблеми. Найбільш типовим є визначення Б. Теплова, за яким здібності характеризуються як стійкі індивідуально-психологічні властивості особистості, які є умовою успішного виконання одного або кількох видів діяльності. Вчений вказував на три суттєві ознаки. По-перше, під здібностями розуміються такі індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої. По-друге, здібностями називають не будь-які взагалі індивідуальні особливості, а тільки такі, що мають відношення до успішності виконання певної діяльності або багатьох діяльностей. По-третє, поняття "здібності" не зводяться до тих знань, умінь та навичок, що вже вироблені у певної людини.

Після 1936 року найбільш суттєвими для розвитку здібностей, порівняно з генетичними, вважалися соціальні (культурно-педагогічні) фактори, тому подальший розвиток проблема здібностей дісталася у дослідженнях творчості, творчого мислення, механізмів творчого акту (Л. Виготський, Д. Богоявлєнська, Н. Лейтес, Я. Покомарсьов, О. Матюшкін, В. Моляко та ін.).

М.Лейтес і О.Бодальов вивчав вплив вікових особливостей на формування здібностей. Вчені є прихильниками того, що для розвитку здібностей необхідним є засвоєння знань і умінь, що вироблені у суспільно-історичній практиці [1].

Л.Виготський, розглядаючи рівні розвитку здібних дітей, керувався положенням, що навчання випереджає розвиток і відбувається тому, що дитину навчають. Навчання має опиратися на "зону найближчого розвитку" [2].

У 80-90-ті роки помітним у дослідженнях вчених став потяг до інтегративних підходів у вивчені здібностей, що є значним поступом у розумінні природи творчості.

Під кутом творчого потенціалу індивіда означену проблему досліджує О.Матюшкін. Формулювання концепції творчої обдарованості опирається на його праці по розвитку творчого мислення учнів за допомогою методів проблемного навчання, діалогічних форм навчання, що сприяють особистісному творчому зростанню дітей. Творчість О.Матюшкін розуміє як механізм, умову розвитку, як фундаментальну якість психіки. Структурними компонентами здібностей вчених вважає пізнавальну мотивацію, дослідницьку творчу активість, що полягає у виявленні нового, формулюванні й рішенні проблем [4].

Представники особистісного підходу (Т.Артем'єва, В.Іванов, В.Каган, та ін.) до проблеми здібностей відмічають, що без врахування емоційно-мотиваційних та особистісних характеристик суб'єкта неможливо здійснювати прогнозування розвитку здібностей дітей. Сучасні дослідники у цій галузі опираються на праці зарубіжних вчених К.Роджерса, А.Маслоу та ін., і розглядають взаємозалежність творчого процесу і "самоактуалізації" особистості.

Зауважимо, що дослідження вітчизняних вчених тісно перепліталися з досягненнями зарубіжних вчених, оскільки вивчався їх досвід, зокрема, гостра полеміка відносно ознак, параметрів, структурних компонентів здібностей. В процесі аналізу праць зарубіжних вчених простежуються декілька тенденцій у розробці означеної проблеми.

До середини ХХ століття творчість пов'язували з інтелектуальним розвитком. Визначення поняття творчості виключно або переважно в термінах інтелекту було започатковано представниками Вундтовської школи (1900-1910р.р.). Творчі здібності визначали як загальну здібність свідомо спрямовувати своє мислення на нові вимоги, пристосовуватися до завдань і умов життя. Трактування творчих здібностей як розумових зумовлювало віднесення до них всієї системи пізнавальних процесів, але в той же час віддаляло творчі здібності від особистісних характеристик людини.

Необхідність позитивного реагування на соціальний запит у 30-50-х роках нашого століття спонукала вчених активно розробляти численні тести інтелекту та шкали його випробування (Є.Мейман, А.Біне – Т.Сімон, Г.Айзенк, Л.Термен, Ч.Спірмен та ін.). Однак, проаналізувавши тести, вчені Б.Саймон, Ж.Торндайк, Л.Терстоун, Д.Томпсон виявили їх обмеженість у діагностування творчих здібностей. По-перше, здібності кожного суб'єкта незалежні і неоднакові. По-друге, тести є здатними для аналізу окремих здібностей і не визначають їх сукупність, від якої, на думку вчених, залежить цінність індивіда. По-третє, тести виявляють знання, уміння і навички, одержані в школі й сім'ї, а не власні здібності. Однак, розроблення тестів мало прогресивне значення, оскільки увага дослідників перемістилась від розуміння здібностей як однофакторного явища до розкриття їх структури.

Визначалося, що творчі здібності не ототожнюються інтелектом (Р.Кеттел, Дж.Гілфорд), хоча тести інтелекту мають важливу функцію своєчасного педагогічного коректування розвитку здібностей. Вчені показали відсутність прямої залежності розвитку творчих здібностей від інтелекту.

Поступово уявлення Л.Термена про високий коефіцієнт інтелектуальності як єдиний показник творчості індивіда змінилося на визнання важливого значення творчого потенціалу і мотиваційних особливостей дитини, її інтересів, спеціальних здібностей, а також умов соціального оточення і навчання в розвитку здібностей.

Дж.Гілфорд розробив концепцію структури творчої особистості. Компонентами цієї структури стали 120 мисленнєвих здібностей. Їх практичне застосування стало своєрідною моделлю когнітивної діяльності. Педагоги, які працюють із здібними дітьми, одержали інструментарій теоретичних і практичних засобів, що сприяють пожвавленню уроків, стимулуванню пізнавальної діяльності і самостійної пошукової активності.

Після проведених досліджень високоінтелектуальних і високодивергентних (творчих) дітей у 60-70-ті роки (Дж.Гетцельс, П.Джексон, М.Осборн, К.Тейлор, П.Торренс та ін.), з'ясувалося, що природа здібностей є ще більш поліфонічною. Перспективи здібних дітей визначаються рівнем їх досягнень і (або) потенційними можливостями в одній чи кількох галузях: інтелектуальній, академічних досягнень,творчого або продуктивного мислення, спілкування і лідерства, художньої діяльності, рухової діяльності. Отже, поступово відбувся перехід від обмеження здібностей інтелектом до дослідження інших видів здібностей: творчих, лідерських, художніх та ін.

Для процедури виявлення здібних дітей, складання програм навчання створені численні моделі чи концепції здібностей: "трикільцева" модель Дж.Рензуллі, чотирикомпонентна модель Дж.Фельдхьюсена, триархічна теорія Р.Стернберга, моделі Б.Блуна, Ф.Уілямса та ін. Цінність різних концептуальних підходів полягає в багатобічному охопленні аспектів здібностей, що допомагає в практичній реалізації проблеми.

З усього вищепередованого можна зробити висновок, що меж для визначення здібностей не існує. У вітчизняних та зарубіжних дослідженнях простежуються тенденції необхідності удосконалення системи навчання, що дозволило б здібним дітям виявляти свої особливості, розвинутися як талановиті особистості. Актуальним залишається питання про діагностику, навчання здібних дітей, про особливості корекції їх творчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А. О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей // Вопросы психологии. - 1987. - № 1. - С.119-124.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. - М.: Педагогика, 1987. - 250с.
3. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование. - К.-Д.,1994.-45 с.
4. Матюшкин А. Психология творчества. - М.,1992.
5. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей: Педагогическая наука – реформе школы. - М.:Педагогика, 1988.
6. Шрагина Л.И. Логика воображения. Учебное пособие. – Одесса: Полис, 1995.

Едуард Брилін

МУЗИЧНА ТВОРЧІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Перед сучасним суспільством постає актуальна проблема оновлення української культури, науки й освіти, за основу розвитку яких узято ідею національного відродження, вивчення та практичне застосування національної спадщини.

Музична культура, як складова частина української культури, у цій справі звертається до кращих зразків музичного мистецтва композиторів-класиків та народної творчості.

Українські видатні музичні твори минулого та сьогодення формують і поглинюють національну свідомість особистості, служать засобом збереження соціальної нам'яті нації.

Багатство спадщини, славні традиції, самобутні фольклорні джерела дали творче натхнення цій плейді видатних митців, творчість яких відбиває музичне життя свого часу, історично визначаючи певне місце і роль музичної творчості у загальному культурному процесі. Вони розкрили шляхи поєднання народної і професійної творчості в різних музичних жанрах, викристалізували національний музичний стиль. Одночасно індивідуальний стиль кожного формувався на ґрунті всебічного засвоєння музичних знань, удосконалення композиторської техніки, дедалі глибшого проникнення в життя народного духу та закономірностей українського фольклору. Життя і творчість кожного справжнього митця, громадська діяльність і художні міри зливаються в єдине ціле. Прагнення служити суспільному прогресу, реалізація своїх творчих сил і віддача їх людству – головна запорука виникнення художніх цінностей, що стають надбанням народу, залишаючи слід в історії розвитку культури.

Основною умовою існування і розвитку останньої є процес історичного становлення музичного інтелекту, який характеризується відповідними традиціями творчого мислення композитора,

виконавця і слухача конкретної епохи. Цими факторами обумовлено формування музичної культури майбутнього композитора. Оптимальному вирішенню цієї проблеми сприяє створення атмосфери співтворчої діяльності в процесі навчання. Без глибокого осмислення того, що досягнуто в минулому, неможливий підхід до теорії всеобщого розвитку особистості.

Усупереч існуючим педагогічним позиціям щодо чіткої стильової регламентації принципів виконавства, які реалізуються в академічній сухості і схематичності мислення, існує альтернативний підхід до вирішення цієї проблеми. Суть його полягає в тому, що роль кожного стильового періоду інтелектуальної спадщини минулих епох настільки ж значуча, як нові стильові відкриття. В цьому полягає універсальність мислення видатних композиторів і запорука довговічного життя їх творів.

Атмосфера співтворчості базується на комплексному підході до аналізу музичних творів, на розвиткові уміння освоювати природу багатоваріантного прочитання авторського тексту. Комплексний підхід включає сукупність засобів художньої виразності, пізнання їх взаємозв'язку і взаємозалежності. Пошук агогічного штриха дозволяє коректувати відповідну темпову, динамічну, темброву та інші особливості музичної мови. Багатоваріантне бачення виконавського прочитання музичного твору розвиває музичне мислення, творчу інтуїцію, сприяє культурологічному сприйняттю творчості митця.

Процес пізнання для виконавця і композитора завжди конкретний і пов'язаний з пластикою інструментальних ігрових рухів, удосконалення яких є важливим аспектом музичної культури. Мистецтво музичного звуковідтворення однаково важливе як на початковому етапі оволодіння виконавськими навиками, так і в процесі конкретної інтерпретації зрілого митця.

Момент співтворчості необхідний для набуття особистого досвіду, активного пошуку творчої інтерпретації, міри і ступеня інтенсивності ігрового руху, освоєння засобів художньої виразності музичного інструмента. Тільки таким чином можливо запобігти одноманітності звукового забарвлення, стандартизації ігрових прийомів і прищепити інтерес до створення особистої творчої звукової картини.

Варіантність тлумачення здійснюється лише за умов глибокого розуміння художньої сутності творів. Без розуміння предмета інтерпретації виконавство стає лише відтворенням нотного тексту. Осягнення художнього змісту, сутності виражальних засобів забезпечує принципову можливість інтерпретації музичних творів у будь-якій формі вираження – словесному тлумаченні, виконавстві, імпровізації та інших формах. Розуміння художньої сутності музичних творів потребує виконання двох основних типів дій: розпізнавання сімислових компонентів та осмислення їх в узагальнених і контекстних значеннях.

Дія розпізнавання полягає у співвідношенні наявного сприймання з тим, що пов'язане з довгостроковою пам'яттю, завдяки чому виділяються сімислові компоненти в творі. Дія осмислення полягає у визначенні конкретних знань сімислових компонентів та їх актуалізації. Формування виконавських умінь на етапах ознайомлення, відпрацювання, закріплення відбувається ефективно в процесі співтворчості педагога і студента.

Методологічно важливим положенням системи, спрямованої на оптимізацію творчого навчання студентської молоді, є глибоке розуміння психолого-педагогічних механізмів розвитку індивідуальних здібностей особистості.

Згідно із законом екстраполяції будь-яка якість, розвинена в окремій формі творчості, часом виявляється в інших. Тому сформовані творчі установки в музичній виконавській діяльності, позитивно впливають на вивчення інших спеціальних дисциплін і на мислительний процес у цілому.

У ряді наукових праць ведуться пошуки оптимальних шляхів проведення оптимізації процесу навчання, оволодіння та оперування знаннями, музично-слуховими уявленнями, спрямованих на інтенсифікацію слухової та мислительської діяльності. Завдання музичної сучасної педагогіки полягає в розвитку ініціативи та творчої самостійності, де вищою формою їх вияву є імпровізація та створення музичних творів. Умовою творчого процесу є необхідність вільного вибору його елементів. Оптимальному вирішенню цього завдання сприяє створення атмосфери співтворчості педагога і студента під час індивідуальної роботи зі спеціальних музичних дисциплін. Багатогранне виконавче прочитання музичних творів допомагає розвитку естетичного смаку, логіки мислення, творчої ініціативи. Музично-виконавчий процес одночасово є процесом творчого мислення та

окремих ігрових дій, які удосконалюються з пізнанням інтерпретаційного задуму автора художнього твору. Тому важливо розвивати музичну індивідуальність, створюючи творчі ситуації, допомагаючи реалізувати художні здібності.

Предметом творчості стає сама особистість. При цьому важливо виділити такі основні етапи розвитку творчої реалізації: 1) осмислення ланок творчого процесу; 2) систематизація основних творчих якостей особистості як педагогічної мети; 3) розкриття системи творчих ситуацій; 4) з'ясування головних напрямів та сфер формування творчої особистості.

Центральною ланкою творчого процесу є його кульмінаційний момент – натхнення, “єврика” – який включає і суперечність напруженого пошукового мислення, і емоційну насиченість психіки переживанням, і проникненням інтуїції в невідоме, і непізнану робота несвідомого, яке вказує на напрями художнього пошуку. В цьому важливу роль відіграє естетичне відчуття, яке допомагає правильно формувати прекрасне.

Культура особистості забезпечується розвитком різних видів творчості. При цьому прояв здібностей не оцінюється кількістю набутих знань, умінь та навичок, а перш за все динамікою їх розвитку, міцністю, швидкістю, глибиною і легкістю їх засвоєння. В процесі розвитку творчих здібностей студента важливо визначити механізм формування якостей митця. Класифікація цих якостей дозволяє виділити перші прояви творчих елементів, своєчасно зосередити увагу на їх розвитку, використати ефективні засоби для стимулювання творчої діяльності.

Одним із шляхів розвитку творчих здібностей на індивідуальних заняттях є метод інструментальної імпровізації. Перевага імпровізаційності полягає в тому, що дає змогу розвитку фантазії і може стати першою сходинкою в творчому самовисловленні музичними засобами. Для того, щоби навчити студента імпровізувати, необхідна поступовість: спочатку освоїти прості варіаційні прийоми, підбирати на слух народні пісні, мати уявлення про модуляції, вільно орієнтуватись в акордах, підбирати акомпанемент до відомих мелодій. Варіаційні прийоми розвитку музичного фрагменту чи цілого твору глибоко кореняться в народній музиці; а тому матеріалом для навчального процесу потрібне широке використання українського музичного фольклору та творів українських композиторів-класиків.

Ольга Лазаревська, Оксана Дубас, Оксана Струк

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ НА УРОКАХ МУЗИКИ

Найбільш повне розкриття потенціалу обдарованих і талановитих дітей є актуальним завданням сучасної освіти. Психологічні дослідження показали складність феномену обдарованості, залежність його розвитку від умов виховання та навчання.

Зусилля теоретиків і практиків музичного виховання спрямовані на пошуки оптимальних методів впливу на психіку дитини, які б сприяли розвитку творчих здібностей її особистості. Центром пошуків та експериментів у цій галузі є насамперед школа.

Більшість психологів розглядає креативність (творчий потенціал) людини як один з важливих і в певній мірі незалежних факторів обдарованості. П. Торренс визначив креативність, як процес, який містить пошук і визначення проблеми, висування гіпотез і пошук їх вирішень. Головну роль при цьому відіграє дивергентне мислення, здатне привести до несподіваних висновків. Креативність обов'язково передбачає інтелектуальний розвиток особистості вище середнього рівня, бо лише такий рівень може забезпечити основу для творчої продуктивності.

Музика – один з навчальних предметів, що сприяють формуванню творчих рис структури особистості. Але навіть найкраща концепція музичного виховання не реалізується сама собою. Вона повинна бути, перед усім, основою для творчої діяльності вчителів.

Психологи виділяють важливу роль свободи активності в процесі розвитку особистості, зокрема, відзначають велике значення творчої активності, яка полягає саме в процесі творення, незважаючи на результати. Стимулююче-виховні переваги творчої активності підтверджують в своїх дослідженнях психіки дитини Ж. Піаже. Польський психолог Ян Вершиловський підкреслює велике виховне значення музично-творчої активності, твердячи, що музика найбільше стимулює до творчої

діяльності, зокрема формує такі риси особистості, як пізнавальні й емоційно-мотиваційні функції, розвиває творче мислення і комунікативність, а також позитивні якості характеру (систематичність, працьовитість, наполегливість у досягненні мети); вміння і навички, набуті в галузі музики переносяться на інші, немузичні, види діяльності дітей.

Дж.Бредлей у процесі експериментальних досліджень довів, що творча музична активність дітей сприяє розвитку перцепції музичного матеріалу, однаково як слухової, так і зорової. Водночас, щоб ця активність дала очікувані результати, обов'язково має бути участь вчителя як натхненника й організатора процесу творення. У процесі творчої діяльності акцент роблять не стільки на вихованні певних навичок і вмінь творчо діяти, скільки на розвитку музично-творчих здібностей, емоційному відгуку дитини. Останнє пов'язано з комплексом переживань, виникненням асоціативних образів, настрою, активізацією уяви і музично-слухових уявлень. У музичній діяльності для уяви властиве вільне оперування всім емоційним і образним запасом особистого досвіду. Б.Теплов писав, що музично-слухові уявлення за своєю природою є продуктивною діяльністю, оскільки вони – не пряме повторення образів сприймання, а результат певної їх переробки й узагальнення.

Ці вибірково подані погляди, як наслідок наукових досліджень, дають підстави твердити, що музично-творча активність дітей може сприяти формуванню їх творчих здібностей, розвитку комунікативності, характеру, уяви, мислення, винахідливості. Вона також є специфічною формою самореалізації. Позитивний наслідок музично-творчої активності дитини дуже часто – активний розвиток її перцептивних можливостей, що також має неабияке значення в процесі формування її особистості.

Як же організувати музичні заняття, щоб вони спонукали до творчої активності дитини ? Практично реалізувати цю проблему, на наш погляд, можна в таких формах організації занять:

- застосування, так званої , вільної спонтанної творчості.

перенесення головного акценту на керовану творчість, тобто на творчість з обмеженою свободою творчої діяльності.

Спинемося на особливостях їх організації.

У шкільних програмах проблему музичної творчості трактують широко, передбачаючи творення ритму, мелодії, рухів. Детальне вивченняожної з цих форм свідчить, з одного боку, про можливість організації творчого процесу на музичних заняттях, з другого, – про результати творчої активності. Дитина може творити музику на такому інструменті, яким оволоділа, а також, насамперед, на "природному інструменті", тобто дитячому голосі.

Описану цілі творчу активність учнів було організовано як спонтанну, вільну діяльність. Хоч організація музичних занять й передбачала певний порядок, але, на наш погляд, необмежувала свободи діяльності дітей. Метою уроків було створення дітьми пісень.

На першому етапі головна мета – творення ритму. Ритм – засіб музичної виразності (часової й емоційної). У широкому розумінні музичний ритм розвиває загальнодинамічні і моторні способи передавання, емоцій : радості, суму, тріумфальності, веселошів, незадоволеності і сприяє формуванню емоційної культури дітей, доводить важливість ритмічної імпровізаційної діяльності.

Основою дитячої творчої діяльності була гра в "луна". Умова гри – відтворення фрагменту ритму, зімпровізованого вчителем. Спочатку під час гри значна група дітей не могла відтворити навіть простих ритмічних рисунків, але через певний час їх кількість зменшувалась. Пізніше перед дітьми було поставлено таке завдання : розпочнем гру одним "відрізком" ритму, який усі повторюють; пізніше учень, якого назве вчитель, проплескає свій ритм, а луною відповість увесь клас. Цей прийом характерний також для репродуктивного методу, коли продовжують працювати за стереотипом, і для евристичного, коли діти із захопленням знаходять новий спосіб вираження, виявляють оригінальність мислення й емоційне ставлення до процесу творення.

На наступних заняттях "читали" з учнями з дошки записані раніше ритмічні схеми і ставили перед ними нове завдання: вони повинні були придумати текст до окремих двотактових відрізків ритму. Багато прикладів тексту не піходило через незбігання складу з ритмічною схемою. Дуже часто створений дітьми текст мав більше складів, ніж передбачала ритмічна структура. Усі тексти, що відповідали ритмічні схемі, були використані в подальшій грі в "луну". Результатом описаної

творчої діяльності були конкретні двотактові слово-ритмічні відрізки. Їх пізніше використали в конструкції довгих восьмитактових ритмічних фрагментів.

Метою наступного творчого завдання було створення короткого вірша. Свободу тексту і його творення обмежувала восьмитактова ритмічна будова, а вірш треба було підписати під нею.

В останньому циклі музичних занять діти повинні були створити мелодію до готових зритмізованих прикладів. Народжувана мелодія – результат взаємодії емоційно-образної та інтонаційної сфери единого творчого процесу. Інтонація – важлива властивість музики, що відображає її функціональність і процесуальну природу, водночас, це – важливий компонент людської мови. Ось чому зв'язок музичного і літературного мистецтва лежить в основі мелодизації віршованих текстів.

Показниками сформованості творчих здібностей дітей на даному етапі організації цього процесу може бути ступінь розвитку уяви, що визначається оригінальністю створюваного емоційного музичного образу (ступенем порушення стереотипності образу); музично-слуховими уявленнями, які характеризуються знайденими засобами виразності музичного образу.

У процесі аналізу й усвідомлення результатів творчої діяльності школярі ознайомлюються з основними музично-теоретичними поняттями і опорними знаннями. Музичні знання при цьому здобуваються не шляхом тренування і за допомогою дидактичного методу пояснення, а самостійним пошуком потрібних засобів для розкриття емоційного образу в процесі імпровізації й аналізу типових прийомів музичної виразності. Вони фокусуються в нові знання про музику, але вже доступніші, які діти краще сприймають і запам'ятають.

Які ж перешкоди можуть виникнути в процесі формування творчої особистості дитини під час музичного виховання?

Розвиток процесу формування творчих здібностей дітей ускладнюють різні бар'єри, зокрема психологічні, які треба знати, щоб ефективно долати і поступово запобігати їм.

Одна з головних причин загальмованості творчості дитини зумовлена її пізнавальною сферою (затухання винахідливості, зниження пам'яті, зростання тенденції до копіювання, неоригінальність власних думок) та емоційною (побоювання, що можуть бути висміяні її думки, незнання ситуації позбавляє творчу діяльність такого характерного для неї елементу, як радість).

Складається враження, наче окремі вчителі забули – основою творчості є розуміння того, що кожна дитина має в собі той живий паросток, який пробивається до пізнання світу, а умовою творчості є велика повага до цього паростку. Діяльність учителів, які не розуміють цієї істини, не враховують пізнавальних можливостей дитини, обмежує свободу її активності, внаслідок чого знижується рівень розвитку творчих здібностей особистості.

Переконані, вміле керівництво дитячою активністю в описаній сфері діяльності стимулюватиме творчі можливості особистості. Музичну творчість дитини слід розуміти не як мету, а як метод всеобщого розвитку. Виховання через музичну творчість дасть позитивні наслідки, що мають важливе значення для індивідуального розвитку дітей.

Наталія Палій

ОСОБЛИВОСТІ АРТТЕРАПЕВТИЧНОЇ ФУНКЦІЇ ХУДОЖНЬО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧASNOMУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ

Проблема негативного емоційного розвитку першокласників у сучасній масовій шкільній практиці обумовлена рядом зовнішніх та внутрішніх причин соціально-педагогічного характеру. Серед зовнішніх причин слід виділити, передусім, дефекти сімейного виховання, а також нашарування недоліків і прорахунків дитячих дошкільних установ та власне школи. Про це свідчать дані нашого дослідження. Так, серед 54% обстежуваних нами емоційно-неадекватних дітей – 14% першокласників живуть в неповних сім'ях; 6 дітей виховуються у сім'ях бабусі та дідуся; у 9%, за свідченням батьків, дітей ознаки хвилювання, тривожності, довготриваючі депресивні стани були помітні ще у дитячому садку, проте практичної педагогічної допомоги ці діти не отримали; 46% батьків основною причиною несприятливого емоційного розвитку своїх дітей вважають “надмірне

завантаження", "складність навчальної програми"; батьки 6% учнів – хвилювання з приводу страху зробити щось "не так", "помилитися", агресивності однокласників, недорозуміння із вчителями тощо.

Внутрішніми причинами негативного розвитку емоційно-неадекватних дітей є індивідуальні психофізіологічні та особистісні порушення / генотип, стан здоров'я, домінуючі психоемоційні стани, рівень активності тощо /. Поряд із цим, аналіз причин несприятливого емоційного розвитку молодших школярів засвідчив, що ритм і умови нашого складного та мінливого часу загострюють чуттєвість дитини, підвищують рівень її тривожності. Адже депресивний стан батьків, їх хвилювання з приводу невпевненості у завтрашньому дні, а також матеріальна скрута так чи інакше впливають на емоційний стан і особливості формування особистості дитини, психіка якої надзвичайно пластична і реактивна у відношенні до динамічного ритму та умов сучасного життя.

Одним із найбільш ефективних шляхів подолання означеної негативної ситуації, на наш погляд, є метод арттерапевтичного впливу на емоційно-смислову сферу учня у процесі застачення його до художньої діяльності. Арттерапія побудована на використанні мистецтва як символічної діяльності та заснована на стимулюванні ірсативних творчих процесів. Зрозуміло, що дітям із недостатньовірноважною емоційною сферою необхідні додаткові можливості її компенсації. Саме в якості такої компенсації, зокрема певної адаптації, вивільнення від внутрішньої напруги та дискомфорту постає процес художньої діяльності. Адже художня образність у межах своєї умовної локалізації пропонує юній душі специфічний – художній – спосіб пізнання буття, який сприяє гармонізації стосунків із навколоишнім. Недарма художня творчість завжди була і є засобом реалізації людських почуттів. Більше того, мистецтво, на думку Л. Виготського, можна вважати засобом вибухового зрівноважування дитини з навколоишнім світом у критичні моменти її поведінки [1,236]. Виходячи з тези відомого психолога, мистецтво можна тлумачити як засіб зрівноважування дитини з буттям у драматичні часи її душевної кризи. Воно є виплеском величезної напруги, пристрасті, муки, провини, які не знаходять виходу, реалізації у будених відносинах з оточуючим світом. Такий погляд на мистецтво обумовлює надзвичайно високий його статус у почуттєвому світі дитини і підводить до адекватного розуміння сучасних гіпотез про мистецтво як про систему самозахисту мосфери [3,32]. Таким чином, арттерапевтичний творчий процес – це джерело нових позитивних переживань дитини, поєднаних з вивченням та реалізацією можливостей творчої експресії, що породжує нові креативні потреби та способи їх задоволення. Яким же чином відбуваються ці зміни у психіці дитини?

Відомо, що спілкування з мистецтвом здійснює відчутний фізіологічний вплив на організм всітому і, зокрема, на такі його функції, як пульс, дихання, артеріальний тиск, тонус судин та м'язів, моторну активність. Зміни фіксують не лише кардіограма та електроенцефалограма, змінюється й настрій. Адже мистецтво дозволяє вивільнити важкі неприємні ефекти та навіть перевести їх у протилежний стан. Художня форма, її особливі естетичні організації здійснюють свої функції через звуковий аналізатор в музиці, м'язеву активність – у танці, рольове перевтілення – у драматичній грі. Проте, кожному з видів мистецтва, в більшій чи меншій мірі, властива інтенсивна, одночасна, об'єднуюча всі сили організму (особливо емоції, інтелект, мислення) напруга, що так необхідна для реконструкції конфліктної, травмуючої ситуації. Від дитини в цей момент вимагається певна робота волі, критичний аналіз естетичного матеріалу, а також фізичні зусилля. Інакше кажучи, важливим є не лише окремі механізми, але й загальний для усіх видів мистецтва глибинний життєвий сенс художньої діяльності, що допомагає учніві краще пристосуватися до зовнішніх та внутрішніх обставин. Отже, саме художня творчість є найкращим способом реалізації внутрішніх можливостей щодо компенсації, досягнення та підтримання рівноваги психічного стану дитини і, зокрема, її емоційної сфери.

Як відомо, важливе місце у проведенні психолого-педагогічної корекції емоційного розвитку дитини засобами арттерапії займає художньо-ігрова діяльність, яка історично пов'язана з теоретичними традиціями психоаналізу. Ігрова терапія започаткована в 20-х роках нашого століття у роботах М. Клейн / 1922 /, А. Фрейд / 1921 /, Г. Гут-Гельмут / 1926 /. Розвиток теорії та практики використання грі із корекційною метою довший час здійснювався з допомогою двох підходів – спочатку психоаналітичного / М. Клейн, А. Фрейд /, а починаючи з 50-х років – гуманістично-

орієнтовного підходу / К.Роджерс, 1951; Г.Лендрет, 1994 /. Кожний з цих підходів реалізував у ігротерапії власне уявлення про психологічну сутність художньої гри, механізм її корекційного впливу та ефекти , що визначають позитивну роль гри щодо розвитку особистості дитини. У кожному підході була розроблена власна концептуальна схема та система понять: терапевтичний зв'язок, прийняття, співробітництво, вибір та відповідальність – в гуманістичній психології; аналітичний зв'язок, трансфер (перенесення) відношень, катарсис, сублімація – у психоаналізі. У той час , як представники психоаналітичного підходу пов'язують корекційні можливості гри з її символічним характером, прихильники гуманістично-орієнтованого напрямку головне значення надають практиці реальних взаємовідношень дитини і дорослого в процесі художньої гри. Водночас, ідеї про безумне прийняття дитини як особистості, а також ідеї про терапевтичне відношення як про умову самопізнання (К.Роджерс, 1969; Г.Лендрет, 1994) значно збагатили арттерапевтичну практику і розширили можливості її застосування з корекційною метою.

Останнім часом у наукових дослідженнях спостерігається підвищена увага до використання ігрового методу з метою корекції психологічного розвитку дітей (О.Захаров, 1982; А.Співаковська, 1989; В.Столін, 1989; Г.Прихожан, 1990; Н.Самоукіна, 1995; Р.Овчарова, 1996 та інші), що є тенденцією продуктивно –творчого переосмислення і злагачення теорії та практики ігротерапії на основі теорії психологічного розвитку дитини й теорії дитячої художньої гри (Л.Виготський, О.Леонтьєв, Д.Ельконін). Оскільки, на думку багатьох дослідників (Д.Ельконін, Е.Берн, Дж.Моренко та інші), гра є вільною від примусу, страхів та залежності від світу дорослих діяльністю, саме вона є ефективним засобом самодослідження дитиною власних почуттів і переживань, а також надійним місцем звільнення від емоційної напруги.

Значний інтерес становлять положення Л.Виготського, який характеризуючи художню гру як крацу форму організації емоційної поведінки дитини зазначав, що “вона заїжджає пробуджує ... сильні та яскраві почуття і вчить дитину не лише сліпо йти за емоціями, а й погоджувати їх з умовами гри та її кінцевою метою” [2,144]. Це дає нам підстави стверджувати, що емоції, які виникають у процесі художньої гри, дозволяють дитині зоорієнтуватися в ситуації та віднайти адекватний спосіб її вирішення. Поряд із цим, корекційні можливості арттерапії в продуктах художньої творчості надають особистості практично необмежені можливості для самопізнання, самовираження та самореалізації.

Таким чином, базовим, “модельним” видом діяльності для корекційної роботи з емоційно-інадекватними дітьми є саме художньо-ігрова діяльність, яка включає образотворчу діяльність, художнє переживання різних видів мистецтва тощо. Вона найбільш активно детермінує психічний розвиток дітей і має великий адаптаційно-біологічний смисл. Він полягає в тому, що художня гра безпосередньо пов'язана з руховою координацією, зором, мовою, мисленням і вимагає узгодженості участі цих та багатьох інших компонентів психічної діяльності. Більше того, в дитячому віці гра сприяє формуванню мислительного, асоціативно-мовного апарату, координації зору з руховими функціями. Саме в зображеній формі художньої гри найбільш виразно і зрозуміло виявляється дія компенсаторних механізмів, що так необхідно в процесі корекції емоційної сфери учнів.

Психологи визначають два основних механізми психологічно-корекційного впливу стосовно арттерапії. Перший полягає в тому, що мистецтво дозволяє в особливій символічній формі перебудувати конфліктну травмуючу ситуацію та знайти її вирішення через реконструкцію цієї ситуації на основі креативних здібностей суб'єкта. Другий механізм поєднаний з природою естетичної реакції, що дозволяє змінити дію “афекту від болісного до того, що приносить насолоду” [1,70].

Отже, метод арттерапії є незамінним у випадках емоційних порушень, а також при низькому рівні розвитку ігрової діяльності дітей. Саме арттерапія надає широкі можливості для емоційного відреагування соціально-можливим способом. “Подолання формою змісту” не лише забезпечує катарсис як найвищий вид емоційного відреагування / Л.С.Виготський, 1987 /, але й опредмечує афект, відкриває принципово нові можливості усвідомлення та дослідження дитиною власних почуттів, дозволяє особистості підвестися на вищий щабель свого розвитку.

У випадках труднощів спілкування, несформованості комунікативної компетенції, що є характерним для емоційно-настійких дітей, арттерапевтичний метод дозволяє педагогу або

вихователю як найкраще поєднати індивідуальний підхід до учня та групові форми роботи. Це, в свою чергу, полегшує процес комунікації, опосередковує його спільним творчим процесом та його продуктом.

Таким чином, використання методу арттерапії у процесі художньо-ігрової діяльності дає підстави розглядати його як кращий засіб досягнення та підтримання рівноваги психічного стану дитини і, зокрема, її емоційної сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова/. - М.: Мысль, 1991. – 480 с.
3. Ноосфера и художественное творчество. – М.: Знание, 1991. – С.30-45.

Зоряна Чоловська

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Духовне багатство, культурний рівень людини пов'язані з її художньо-естетичним вихованням, з умінням бачити, розуміти, правильно оцінювати прекрасне. Велика роль у художньо-естетичному вихованні належить найпопулярнішому виду мистецтва – музиці, яка здійснює величезний емоційний вплив на особистість, розвиває її духовне начало, стимулює творчий потенціал, визначає ставлення до дійсності.

Але попри визнання великого впливу музики на формування і виховання духовної сфери людини, недостатня увага звертається на проблеми розвитку музичної освіти в сучасних умовах роботи школи, зокрема на підготовку учнів до музично-виконавської діяльності. Вже на початковому етапі навчання музики діти пізнають все значення виконавської майстерності. Всяке художнє досягнення (навіть на початковому етапі навчання) пов'язане з наполегливою, тонкою, копіткою роботою, з затратами великих духовних сил. Завдання завершеності виконання – це одне з найважливіших педагогічних завдань музичного навчального процесу. Виконавство допомагає усвідомити учням значення оволодіння майстерністю виконання, яке відкриває їм шлях у світ прекрасного. Естетичне задоволення, яке учень отримує від виконавської діяльності, має велике виховне значення. З раннього віку дитина підпорядковується впливу зовнішнього світу в усіх його проявах. Це викликає активну реакцію на явища дійсності, прагнення пізнати їх, емоційно пережити. Відображення в художніх образах явищ дійсності викликає у дітей у процесі виконання відповідну реакцію. Сила і значення загальновихової ролі музично-виконавської діяльності полягає ще й у тому, що вона вимагає досягнення високих показників, зосередженості, уваги, настирливості і свідомої дисципліни, які використовуються і в інших галузях навчальної роботи.

На жаль, нині незаперечним є той факт, що багато випускників музичних шкіл "залишають" музику так і не навчившись слухати і сприймати її, отримувати від неї естетичну насолоду. А в деякого виробляється навіть стала негативна реакція на музику як на щось недоступне їхньому розумінню (В.Шацька, О.Апраксіна, Г.Нейгауз, О.Алексеєв та інші). Масовість цього явища змушує замислюватись над його причинами. Найбільш імовірно, що воно викликане рядом суперечностей, які на даний час виникли в музичній практиці, а саме:

1. Між необхідністю залипати дітей до кращих надбань світової класичної спадщини й обмеженими можливостями безпосереднього спілкування з музикою, яке можливе лише в концертних залах, тобто з "живим" її виконанням, яке відзначається більшою емоційною впливовістю і справляє глибші враження, ніж музичний запис.
2. Проблема, що виникає внаслідок різниці вікового сприйняття і відтворення "дорослого" виконавця і дитячої аудиторії, яка краще сприймає виконання музичних творів своїми однолітками. Це ускладнює встановлення контакту і взаєморозуміння між виконавцем і слухачем, а звідси – суперечність між бажаною і необхідною для аудиторії організацією музично-виконавської діяльності учнів і відсутністю відповідних організаційних форм у концертній практиці.

3. Між необхідністю виховувати музично-виконавські кадри і відсутністю системи підготовки дітей до виконавської діяльності, глибоких педагогічних і психологічних досліджень цієї проблеми.
4. Між прагненням дітей до концертних виступів і відсутністю стимулів до даного виду діяльності тощо.

Незаперечним є той факт, що проблема підготовки учнів до музично-виконавської діяльності надзвичайно актуальна і вирішення її є важливим завданням музичної педагогіки. В даному дослідженні робиться спроба теоретично обґрунтувати найважливіші присилого-педагогічні аспекти музично-виконавської діяльності в класі фортепіано, оскільки в історії музичного мистецтва – творчості виконавства і педагогіки – фортепіано займає виключне місце як сольний та ансамблевий інструмент. Тому проблема виховання піаніста-виконавця на початкових етапах його роботи зрозуміла всім музикантам, і ці основні положення можуть бути використані для музикантів різної спеціалізації.

В останнє десятиліття значно розширився спектр музично-дослідницьких проблем, над якими творчо працювали і працюють провідні педагоги, музиканти-виконавці. Зокрема проблему виконавської діяльності в своїх дослідженнях піднімали Г.Коган, Б.Яворський, О.Гольденвейзер, Л.Мазель та ін. Принципові положення психології здібностей, зокрема і музичних, розвинуті в працях Б.Теплова, С.Рубінштейна, О.Леонтьєва, Б.Ананьєва, Л.Беркмана та ін. Загальні питання виховання музиканта-виконавця розглядаються в роботах А.Алексєєва, Г.Нейгауза, Б.Мілича, О.Шульпякова та ін. У дидактиці останніх років розвивається тенденція аналізу навчального предмету, виходячи з принципу цілісного відродження науки в змісті навчання: як системи знань, системи методів пізнання і системи за'язків науки з іншими формами суспільної свідомості. Щодо проблеми музично-виконавської діяльності зміст навчання гри на фортепіано визначається на основі комплексу провідних психолого-педагогічних і музикознавчих концепцій з даного питання (І.Лернер, Б.Асафьев, С.Раппопорт, Н.Ветлугіна та ін.).

Провідною діяльністю, навколо якої будеться весь навчально-виховний процес у класі фортепіано, є музично-виконавська діяльність. Музична педагогіка, зокрема теорія і методика навчання гри на фортепіано, вважає її, з одного боку, однією з окремих методик, а з іншого, – загальною методикою навчання мистецтва фортепіанного виконавства, яка пов'язана:

- з загальною педагогікою;
- з фортепіанно-виконавським мистецтвом, яке обумовлює специфіку даної методики;
- з музикознавством як теоретичною основою музичного мистецтва;
- з музичною і педагогічною психологією в аспекті розвитку музичних здібностей, формування знань, умінь і навичок учнів у процесі навчання гри на фортепіано.

Системо-структурний підхід дає можливість розглядати процес гри на фортепіано як цілісну систему, для якої характерна єдність мети, змісту, принципів, засобів, методів й організаційних форм. Педагогічні системи включають такі взаємопов'язані елементи: педагогічні цілі – виховання, освіта, навчання, розвиток особистості; зміст навчання – наукова, навчальна, моральна, естетична й етична інформація, яка повиннастати надбанням учня; учень (суб'єкт діяльності); викладач; умови – час, місце, матеріальна база, середовище, в якому здійснюється навчальний процес; засоби – різні види діяльності особистості учня; форми – способи організації суб'єктів діяльності; методи – шляхи включення суб'єктів у різні види діяльності й управління процесом їх діяльності; результат. Ієархія компонентів системи має такий вигляд, що ведучим елементом є цілі навчання, які впливають на зміст, засоби, форми, методи і результати навчання.

На сучасному етапі роботи школи перед викладачами основ фортепіанної гри на перший план виступає завдання творчого осмислення засобів і прийомів, які сприятимуть музичному розвитку школярів, відбір методичних засобів з точки зору перспективності і цілеспрямованості. Розвинена музичність, широка ерудиція і відмінні знання основ фортепіанного мистецтва, володіння інструментом, знання педагогіки і психології – необхідні складові педагогічної майстерності для викладача, який залишає дітей до виконавської творчості.

Визначення принципів викладання є важливою складовою системи навчання. Оскільки загальна педагогіка є теоретичною основою окремих методик, то загальнодидактичні принципи в їх

конкретному тлумаченні є основним і в навчанні гри на фортепіано. Серед них: принцип виховуючого навчання, принцип активності й усвідомленості в навчанні; принцип наочності, послідовності і системності, принцип урахування індивідуальних особливостей учня, дотримування яких є однією з умов творчого становлення піаніста. Однак, на відміну від загальнодидактичних, необхідно визначити також принципи властиві саме даному предмету.

Естетика розглядає фортепіанне виконавство як мистецтво, як художньо-творчу діяльність. Відомий мистецтвознавець С.Рапопорт вважає, що спільність виконавця і слухача в тому, що обидва беруть участь в акті вторинної творчості, осягають створені композитором твори в індивідуально-неповторному вигляді. Однак слухач осягає твір у своїй свідомості в індивідуально-пристосованому вигляді, а виконавець – в індивідуалізованому, об'єктивуючи художній зміст для слухача. Хоча в процесі навчання фортепіанне мистецтво є, в першу чергу, тим, чого треба навчатися, та все ж своєї естетичної спрямованості предмет не губить. Кожен учень розглядається як потенційний виконавець, діяльність якого підпорядкована закономірностям художньої творчості. Мистецтво орієнтує наше ціннісне ставлення до дійсності, активно формує духовний світ людини. Тому процес навчання гри на фортепіано невід'ємний від музично-естетичного виховання, яке формує ставлення особистості до музичного мистецтва, розвиває потребу спілкування з музикою, музичний смак формує розуміння смыслу музики, її цінності. Загальнодидактичний принцип виховуючого навчання набуває нового значення в музичній педагогіці і формулюється В.Шульгіною як єдність навчання і музично-творчого виховання.

Наступний принцип фортепіанної педагогіки ґрунтуються на слухових або музичних враженнях піаніста. На думку провідних педагогів-піаністів К.Ігумнова, Г.Нейгауза, А.Гольденвейзера, С.Фейнберга, К.Мартинсена, виконавець, перш за все, повинен почути те, що дано в нотному записі, тобто відкрити світ емоційних образів. Таким чином, йдучи попереду музичного виконання, уявлення музичного твору може виникнути лише на базі солідного запасу музичних вражень виконавства. Формування і розвиток музично-слухових уявлень у системі підготовки піаніста повинно стати свідомим організованим процесом. Отже, ще один провідний принцип сучасної фортепіанної педагогіки – активний розвиток музичного слуху, опора на слухову сферу у формуванні фортепіанних умінь і навичок як стимул творчого розвитку.

Оволодіваючи складним механізмом фортепіанної моторики, піаніст-початківець шукає відповідні прийоми гри. В цьому випадку великої уваги заслуговує технічна сторона процесу. Тут починає діяти третій принцип – підкорення технічних основ художнім. Розвиваючи творчі здібності виконавця, завжди треба пам'ятати, що без мішного ремесла немає мистецтва. Часто технічне становлення учня випереджає його слухові, музичні основи, порушуючи таким чином гармонійну цілісність процесу навчання, що вимагає особливої уваги з боку викладача.

Важлива роль у педагогічному процесі належить проблемі формування здібностей, дослідження динаміки й умов їх розвитку. В педагогіці розрізняють загальні і спеціальні здібності, визначення структури яких також становить певну проблему в музичній педагогіці. Однак, лише здібностей для готовності до тієї або іншої діяльності недостатньо. Тут велике значення має рівень загального розвитку. Взаємозв'язок загальною і спеціальним розвитку найбільш яскраво виступає в умовах художнього навчання і виховання. Відомо, що спеціальні музичні здібності пов'язані з такими властивостями особистості, як емоційність, естетична реакція на музику, образне мислення, творча ініціатива тощо.

Успіх роботи музиканта-виконавця залежить не тільки від інтелектуально-піаністичних якостей а й від уміння створити такий психічний стан, який би дав змогу розкрити виконавцю всі свої вміння під час концертного виступу. Таке психологічне налагодження є основою успіху у виконавській діяльності. Але для того, щоб уміти виховати у виконавця уміння досягти психічної рівноваги у виконавській діяльності, потрібно знати закономірності психічних процесів емоційних станів людини взагалі. При правильній психічній настройці зберігається здатність до логічного мислення і концепції уваги на виконавську мету, звуковий образ, що допомагає музикантові у виконавській діяльності.

В індивідуально-психологічних відмінностях між людьми суттєві місце займають так звані динамічні особливості психіки. Мається на увазі перш за все ступінь інтенсивності психічних

процесів і станів, а також та чи інша швидкість їх протікання. Як відомо, при однакових мотивах, однакових зовнішніх впливах люди помітно відрізняються своєю вразливістю й інтенсивністю вияву емоцій. Різним буває й індивідуальний темп перебігу психічної діяльності – швидкий, повільний, плавний. Ці особливості людей виявляються в їх практичній і розумовій діяльності. Динамічні риси, притаманні індивіду, внутрішньо пов'язані між собою, складають так звану структуру психологічних особливостей особистості, яка відображається в темпераменті. Психологічна наука виділяє чотири основні типи темпераменту – сангвінік, флегматик, холерик і меланхолік. Кожному з них властиве своє співвідношення психічних якостей, що треба враховувати в процесі підготовки учнів до музично-виконавської діяльності. Наприклад, найбільш досконалій для концертної практики тип виконавця сангвініка: він швидко читає з листа, швидко і запам'ятовує твори, швидко переключає увагу. В нього швидкі слухово-зорово-моторні зв'язки. Такий тип при достатній свободі ігрового апарату здатен на сцені добре володіти собою, своїми почуттями, зосереджуватись на виконанні. І навпаки, в роботі з меланхоліком, для якого кожен концертний виступ – це велике нервове нагруженння, що супроводжується високим рівнем гальмування нервових процесів, необхідно дотримуватись великої обережності.

Кожний викладач, який працює з дітьми, в своїй педагогічній практиці повинен опиратися на глибоке знання про психічні процеси, які відбуваються в особистості під час будь-якої діяльності. Особливого значення вони набувають при підготовці учнів до музично-виконавської діяльності. Опираючись на досвід і дослідження відомих педагогів-музикантів, виконавців а також на власні спостереження, можемо стверджувати, що провідними психічними процесами і станами особистості при підготовці учнів до музично-виконавської діяльності є: увага, пам'ять, уява, емоції, почуття і воля. Наприклад, характеризуючи вольову дію виконавця, необхідно знати послідовність етапів вольової дії, яку дає психолог: мета і прагнення її досягнути, усвідомлення ряду можливостей досягнення мети, поєднання мотивів стверджуючих або заперечуючих ці можливості, боротьба мотивів і вибір, прийняття однієї з можливостей у якості рішення і здійснення прийнятого рішення. Застосувавши це для музично-виконавської діяльності можна цілеспрямовано керувати цим процесом. З даною психічною діяльністю тісно пов'язане виховання специфічних якостей, якими повинен володіти кожний музикант-виконавець. Отже, кожна вольова дія розпочинається з усвідомлення мети і появи прагнення до її досягнення, тобто формування цільових установок. При цьому “первинно розвивається воля слухової сфери” [8, 27]. Вона яскравіше виявляється у талановитих дітей, і з часом досягнення виконавської майстерності розвивається як свідома воля до художнього досягнення. К.Мартінсен дає їй назву “звукотворчої волі”, яку піаніст відчуває в собі при виконавській творчості як центральну первинну силу. Це явище музикознавець розкладає на шість елементів, шість окремих напрямків волі слухової сфери:

- 1) “звуковисотна воля” – спрямована на конкретний звук, на його висоту;
- 2) “звукотемброва воля” – видобування з даного специфічного звучання інструмента оптимальної яскравості; змінювати забарвлення звука;
- 3) “лінієволя” – об’єднання окремих звуків у мелодійну лінію. Для дітей вона є природною. Піаніст повинен володіти найбільш інтенсивною лінієвовою, оскільки рояль мало відповідає його вимогам;
- 4) “ритмоволя” – це здатність до точної артикуляції;
- 5) “воля до форми” – осягнення загального плану твору, сприйняти і відтворити який є першочерговим завданням виконавця;
- 6) “формуюча воля” – це особиста воля виконавця, яка виражається в індивідуальній інтерпретації музичного твору.

Зважаючи на те, що кожну людину характеризує неповторне узгодження цілої низки вроджених властивостей, деякі з них можна розвивати, а інші – перевиховати. Беручи до уваги індивідуальні особливості, педагог може здійснити свій вплив і виховати творчу, художню індивідуальність, здатну наполегливо працювати над собою і досягнути великих успіхів у виконавській діяльності.

На жаль, обсяг статті не дозволяє висвітлити всі психологічні аспекти музично-виконавської діяльності і глибше розкрити вище згадані особливості. Вирішення цієї проблеми має практичне значення і вимагає глибоких психологічних досліджень.

ПСИХОЛОГІЯ ХУДОЖНЬОГО РОЗВИТКУ

ЛІТЕРАТУРА

1. Анасьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности // Проблемы способностей. – М., 1962.
2. Бочкарев Л.Л. Психологические аспекты подготовки музыкантов-исполнителей // Проблемы высшего музыкального образования. – М., 1975.
3. Вопросы воспитания музыканта-исполнителя: Сборник трудов. Вып. 68. – М., 1983.
4. Выготский Л. Психология искусства. – М., 1968.
5. Готтеснер А. Дидактические основы музыкального развития учащихся // Вопросы музыкальной педагогики. – Вып. 2. – М., 1980.
6. Коган Г.М. Избранные статьи. – М., 1985.
7. Малиновская А. Фортепианно-исполнительское интонирование. – М., 1990.
8. Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианская техника на основе звукотворческой воли. – М., 1966.
9. Науменко С.И. Психологія музичності та її формування у молодших школярів: Навчальний посібник. – К., 1993.
10. Питання фортепіанної педагогіки та виконавства: Збірник статей. – К., 1981.
11. Проблемы музыкальной педагогики: Сборник трудов. – М., 1981.
12. Шульников О.Ф. Музикально-исполнительская техника и художественный образ. – Л., 1986.
13. Вопросы воспитания музыканта-исполнителя. – М., 1983.
14. Щапов А.П. Некоторые вопросы фортепианной техники. – М., 1968.

ІСТОРІЯ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Людомир Філоненко

ПРОБЛЕМА ОПАНУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТАМИ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У СУЧASNІЙ СОЦІОКУЛЬТУРНІЙ СИТУАЦІЇ

У сучасній соціокультурній ситуації існують сприятливі умови для вивчення і популяризації української музичної культури. Одночасно зростає її роль у нашому суспільному житті, значення в освітньо-виховному процесі, тому місце вчителя музики загальноосвітньої школи – велике, оскільки від його фахової підготовки залежить кінцевий результат – виховання підростаючого покоління. Знати, розуміти і використовувати в практичній діяльності здобутки вітчизняного музичного мистецтва – необхідна умова професійного становлення педагога-музиканта, фактор формування національної самосвідомості і загальної культури особистості.

Проблема опанування української музичної культури в підготовці майбутніх учителів музики як структурний компонент змісту музично-педагогічної освіти не досліджувалася, і наукові підходи до неї сьогодні фактично відсутні, що зумовлює стихійний, фрагментарний характер її засвоєння. На сучасному етапі становлення та розбудови національної школи актуальність її розробки зростає як у теоретичному, так і в практичному плані. Таким чином, виникає суперечність між необхідністю виховувати школярів на основі здобутків вітчизняної музичної культури і невідповідним станом професійної підготовки студентів до цієї важливої роботи.

Питанням еволюції основних галузей української музичної культури приурочені роботи вітчизняних композиторів, музикознавців /Л.Архімович, М.Грінченко, Ф.Колесса, Л.Корній, М.Лсонтович, С.Людкевич, І.Ляшенко, С.Павлишин, К.Степенко та інші/, музикологів-митців діаспори / В.Витвицький, З.Лисько, А.Рудницький та інші/. У них розглядається винятково мистецтвознавчий аспект; окремі праці присвячені історії музичної культури України, основним її етапам, вивченю композиторської творчості, різних стилевих течій, жанрових особливостей тощо. В сучасних умовах з'явилися нові можливості для вивчення вітчизняної музичної культури / вільний доступ до архівних матеріалів із спецфондів, надходження спеціальної, методичної і нотної літератури з-за кордону, опублікування духовної спадщини українських композиторів тощо /.

Ми інтерпретуємо музичну культуру як сукупність духовних і матеріальних надбань суспільства в галузі музичного мистецтва, які виражають історично досягнутий рівень його розвитку і втілюються в результатах діяльності. Кожна особистість упродовж життя успадковує культуру суспільства й одночасно своєю діяльністю збагачує її. Важливе місце в цьому діалектичному процесі належить майбутньому вчителю музики, який є своєрідним провідником у прилученні молоді до культури і традицій. Тому опанування української музичної культури на музпедфакультетах повинно бути не довільним, а відбуватися в процесі фахового навчання. У цьому аспекті музична культура виступає як дидактична категорія, компонент змісту освіти і є упорядкованою системою дисциплін різного типу, в змісті яких втілено необхідний і достатній обсяг культурного досвіду, надбань українського народу, які студент мусить засвоїти й уміти використовувати з метою виховання підростаючого покоління для духовного розв'язання завдань його подальшої еволюції.

Музична культура кожного народу має свої специфічні ознаки, властиві, насамперед, фольклорові, у якому яскраво виражена національна самобутність етносу. Саме в глибинних пластинах народної музики почали визначатися і закріплюватися риси вітчизняної музичної культури. На ґрунті

народної розвивається професійна музика, невичерпним джерелом якої є українська народна пісня з притаманним їй мелодизмом, метроритмом і архітектонікою. Це – характерна прикмета, особливий феномен багатовікової еволюції професійної музичної культури України.

Однак засвоєння надбань вітчизняної музичної культури студентами є фрагментарним, не охоплює всіх її галузей і відбувається лише на лекціях і семінарах з історії української музики / як правило, вивчається фольклор і композиторська творчість /. Аналізуючи навчально-методичну документацію, педагогічний репертуар, можемо зробити висновок, що місце української музичної культури у виховному процесі педагогічного вузу очевидно недостатнє. Немає відповідних посібників, а існуюча література музикознавчого спрямування потребує оновлення і доопрацювання; існує брак котного матеріалу і фонозаписів. Невідповідним до сучасних потреб школи є співвідношення національного і загальнокультурного компонентів у змісті музично-педагогічної освіти / вивчення вітчизняної музичної культури залишається на другому плані порівняно зі світовою /.

Засвоєння української музичної культури студентами музично-педагогічних факультетів передбачає розробку кардинально нових підходів, зміщення акцентів на основі пріоритетності національної ідеї для реального розв'язання даної проблеми. З цією метою нами розроблено педагогічну модель опанування української музичної культури майбутніми вчителями в процесі їх фахової підготовки, яка ґрунтуються на таких концептуальних положеннях:

- у процесі професійно спрямованого опанування української музичної культури через механізм засвоєння знань і розвиток спеціальних умінь відбувається успадкування історично-культурного досвіду і художньо-естетичних цінностей, що сприяє підвищенню фахового рівня педагога-музиканта, а також формуванню його національної самосвідомості й світоглядних позицій, збагаченню духовності і загальної культури.
- цілісний підхід до української музичної культури як багатокомпонентної системи /композиторська творчість і фольклор, музична педагогіка і виконавство, наукова і музично-критична діяльність тощо / обумовлює наскрізний міждисциплінарний характер процесу її опанування, який має охопити всі предмети спеціального музичного циклу, а також практику і науково-дослідну роботу студентів.
- використання принципу елективного навчання, а саме: розробка і впровадження до навчального процесу, поряд з існуючими обов'язковими дисциплінами, нових спецкурсів, факультативів, практикумів з українознавства.

Педагогічні умови опанування української музичної культури студентами музпредфакультетів закладені у моделі:

- розгляд української музичної культури як органічної частини світової, необхідність її паралельного вивчення зі світовою за історико-типологічним принципом із використанням при цьому взаємоподінання історико-хронологічного, монографічного і системно-жанрового структурування матеріалу, надаючи перевагу останньому.
- оновлення педагогічного репертуару шляхом упровадження в музично-прикладних дисциплінах української музики, зокрема несправедливо призабутих високохудожніх творів вітчизняних композиторів і митців діаспори, а також використання аналогії і порівняння національних і загальносвітових явищ.
- реалізація знань з української музичної культури, а також умінь ними оперувати на заняттях предмету "Музика" в школі під час педагогічної практики. Залучення майбутніх педагогів-музикантів до популяризації творчої спадщини вітчизняних композиторів у різноманітних формах лекторсько-виконавської практики.
- впровадження у науково-дослідну роботу студентів українознавчої тематики, зокрема краснавчого характеру.

Ефективність теоретичної моделі опанування української музичної культури перевірено під час формуючого експерименту, який проводився на базі Дрогобицького державного інституту ім. Івана Франка в умовах природного перебігу навчально - виховного процесу.

На першому етапі здійснювалася апробація багатокомпонентного підходу до висвітлення основних культурних явищ на основі взаємоподінання історико-хронологічного, монографічного і

системно-жанрового принципів організації матеріалу при перевазі останнього. З цією метою розроблено тему курсу “Історія української музики” – “Українська музична культура середини та другої половини ХІХ ст. Становлення професійної національної школи”. Отже, крім вивчення фольклору і композиторської творчості (це є характерним для традиційного монографічного структурування матеріалу), значна увага акцентувалася на особливостях виконавства і педагогіки, розвитку музичної освіти, наукової і музично-критичної думки цієї епохи.

Основною частиною даного етапу було впровадження до навчально-виховного процесу елективного спецкурсу “Українська фортепіанна культура ХVІ – ХХ ст.”, зміст, структура і методика якого розроблені згідно з цілісною концепцією культури. Спецкурс спрямовано на засвоєння теоретичних зань та умінь з обов’язковим використанням їх у практичній діяльності.

Характерною особливістю є впровадження до спецкурсу тем педагогічного спрямування, пов’язаний із вивченням творчої спадщини композиторів, які були заборонені (В.Барвінський, Б.Кудрик, Н.Нижанківський, М.Гайворонський), несправедливо призабуті (М.Завадський, В.Присовський, Д.Січинський), митців діаспори (М.Фоменко, В.Балей, З.Лисько, Я.Барнич). У процесі засвоєння матеріалу активізувалася самостійна робота студентів. Після викладу кожної теоретичної теми ставилося завдання її втілення в практику загальноосвітньої школи.

Друга частина експериментальної перевірки ефективності педагогічної моделі проводилась на заняттях із курсів “Основний музичний інструмент”, “Концертмейстерський клас та ансамбль”, розробленого елективного факультативу “Основи імпровізації”. Завданням цієї частини формуючого експерименту було розширення фонду знань, виконавських умінь шляхом впровадження до репертуару майбутніх педагогів творів українських композиторів. Отже, у кожній диференційованій індивідуальній програмі студентам пропонувалось вивчення і виконання творів вітчизняних авторів. Серед них – композиції, віднайдені під час науково-дослідної роботи / “Пошуково-краєзнавча практика” / у книгоzbірнях Києва, Львова, Чернівців, приватних бібліотеках, а також створені автором експерименту транскрипції для двох роятів п’ес О.Нижанківського (“Вітрогони”) і М.Заводського (“Українська концертна думка-шумка” № 11, тв.300 і “Чабарашка” № 25) та інші. Апробація маловідомого матеріалу відбувалась у різноманітних формах діяльності в школі (лекторсько-виконавська практика).

Одним із головних завдань елективного факультативу “Основи імпровізації” було залучення студентів до широкого використання в творчій роботі тем відомих зразків з українського музичного мистецтва. Це сприяло підвищенню фахового рівня майбутніх музикантів-педагогів, виробленню у них імпровізаційних умінь, розвитку музичного мислення і національної самосвідомості.

Підсумкова частина формуючого експерименту була проведена в загальноосвітніх школах Львівщини. Вона мала на меті перевірку дієвості отриманих студентами знань з української музичної культури в практичній діяльності. Експериментальні заняття проводилися на уроках предмету “Музика” і в позаурочній роботі у формі концертів-лекцій, бесід біля роялю на тему “Колядки і щедрівки” В.Барвінського в музично-естетичному вихованні школярів”.

Науково-дослідна робота з проблем українознавства стимулювала майбутніх учителів музики до теоретичних узагальнень, виступів та звітних наукових конференціях студентів Дрогобицького педінституту на теми “Мелодії рідного краю”, “Музика для дітей в творчості Н.Нижанківського”, “Зиновій Лисько та його цикл для дітей “Фортепіанні мініатюри на українські народні теми” та ін.

Таким чином, ефективність процесу опанування української музичної культури майбутніми педагогами-музикантами зростає за умов органічного поєднання національного і загальнолюдського компонентів у змісті музично-педагогічної освіти, при забезпеченні наскрізного міждисциплінарного характеру засвоєння студентами української музичної культури як багатокомпонентної цілісної системи, використанні при цьому, поряд з обов’язковими, елективних музичних дисциплін українознавчого спрямування.

ЗВ'ЯЗОК ТРАДИЦІЙ ТА ІННОВАЦІЙ У ЗМІСТІ КУРСУ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Сучасна освіта шукає перспективні напрями свого оновлення, опираючись на педагогічні напрацювання минулого, досліджуючи тривалий і неоднозначний шлях становлення “систематичної національної освіти” (І.Огієнко) – системи, що залишає всю духовність істоти і творить закінчену виховну цілісність.

Невичерпним матеріалом для педагогічних рефлексій є також заглиблення в самобутню українську філософію, осмислення процесу становлення української культури (музичної зокрема) як вагомого суспільно-творчого чинника, що забезпечує національну ідентичність, національно-історичну наступність.

Означені лінії (загально-педагогічна, філософська, культурологічна, музикознавча) перетинаються при вивченні історії музичної педагогіки як іконографії антропологічної традиції, традиції, в якій філософсько-естетичні, морально-релігійні, культурно-мистецькі та особистісно-творчі установки людини творять неповторну єдність.

Завдання висвітлення специфіки, етапів, постатей в історії музичної педагогіки входять у коло наукових зацікавлень багатьох дослідників [1,2]; робляться спроби розробки фундаментальних курсів з історії та теорії європейської музичної педагогіки та шкільництва. На часі – впровадження такого курсу на ґрунті вітчизняного матеріалу, краєзнавчих джерел. Метою курсу повинні стати заличення кращих традицій минулого у сучасну практику, пошук та апробація на їх основі педагогічних інновацій. Актуальність курсу зумовлена насамперед процесом становлення національної системи освіти в незалежній Україні, котра впродовж багатьох століть не мала змоги вільно розвивати своє національне шкільництво, утверджувати національний виховний ідеал, втілені у ньому культурно-національні цінності.

На нашу думку, саме опора на національно-культурні пріоритети повинна стати стрижнем при укладанні курсу з історії української музичної педагогіки, що дозволить простежити процес становлення та розвитку традицій музичної освіти й виховання в Україні, залинути та адаптувати кращі з них до потреб сучасної школи, зокрема вищої музично-педагогічної.

Дослідники доводять, що найголовнішими і найавторитетнішими вчителями українців ще з часів творення національного міфу (“Велесова книга”, літописи “Руський” та “Галицько-Волинський”) були: батьки, мова, природа, нація. Подібно і в “Повісті минулих літ” розповідь будувалась через призму вірності законам роду, “культури буття”. Основними питаннями-проблемами в “Повчанні дітям” Володимир Мономах визначив такі: чи знаєш як створено Небо і Землю, Зорі і Ріки, що є Людина, чи вчишся ти Добра і Справедливості, Мудрості, Доброчестя й норад серця ? З цих геніальних думок, як із зернини, проріс згодом ряд ідей, що визначили еволюцію українського шкільництва. Серед них – повага до “любомудрія” (софійності), творення системи виховання – освіти на ґрунті “філософії серця” (Г.Сковорода, П.Юркевич), єдності знань як дороги до щастя і свободи як втілення “закону і благодаті” (І.Огієнко).

Коротко зупинимось на висвітленні універсальної постаті Г.Сковороди, який залишив визначальний слід в історії української філософії, культури, музичного мистецтва, музичної педагогіки. Г.Сковорода вважав: центром внутрішнього світу людини, що визначає її індивідуальність, постає серце, котре є істинною людиною в людині. Глибоке серце, одному Богові пізнання, як підкреслював філософ, є не що інше, як необмежена безоднія наших думок: “Брось Коперниковски сферы. Глянь в сердечныя пещеры! В душе твоей глагол...” [3,58].

Наголосимо, що сковородинська філософія була поясненням та обґрунтуванням його способу життя, життєвих ідеалів, сформованих під впливом античних філософів, через пізнання “себе уному народі”. Це ж стосується і Г.Сковороди – педагога : його педагогіка – осмислення власних життєвих принципів, а життя – втілення власних педагогічних ідей. Серед них – ідеї “срідної” праці, “нерівної рівності”, пріоритет цінностей Краси і Добра: “Не красна долготою, но красна добротою, Как песнь, так и жизнь”[3,60].

Цікавими гранями постаті Г.Сковороди є також його композиторська творчість, музично-педагогічна діяльність. Власний багатий музично-виконавський досвід (прекрасні навички сольного та хорового співу, вільне володіння флейтою, скрипкою, бандурою, гуслями) дозволяв педагогу перетворювати заняття музикою на мистецьке дійство, часто на лоні природи, із зачуттям дітей до хорового співу, інструментального музикування.

Активний, діяльнісний спосіб, що йде від етнопедагогіки, в опануванні музичного мистецтва як виразу і однієї з форм втілення "благолепія" перетворював музику у дієвий засіб самопізнання, виявлення творчого потенціалу, в основу вільного і гармонійного розвитку особистості, її етичного та естетичного становлення.

На прикладі діяльності Г.Сковороди можемо пересвідчитись, що властиві українському народові ціннісні пріоритети (суверенність кожної особистості, кордоцентричність, релігійність, переважання емоційного над раціональним, духовного над матеріальним) втілювались у своєрідну педагогічну систему, яка розвивалась далі ідеями К.Ушинського, М.Пирогова, С.Русової, В.Сухомлинського.

Зауважимо, що курс історії української музичної педагогіки читається студентам четвертого курсу. Це дозволяє опиратись на набутий ними багаж знань, тому відомі із курсів історії педагогіки, історії музики та літератури постаті висвітлюються у розробленому курсі новими гранями. Для прикладу, підкреслюється заслуга М.Пирогова у реформуванні гімназійного музичного виховання, зокрема запроваджені обов'язкових концептів-лекцій; розглядається роль мистецького середовища, яке оточувало Лесю Українку (традиції родин Косачів, Драгоманових і Лисенків). Близькою до цієї мистецької і просвітницької плеяди була й Софія Русова, котра свого часу стояла перед вибором: педагогіка чи професійне фортепіанне виконавство?

Педагогічна спрямованість курсу зумовлює також інший підхід до висвітлення постатей діячів музичної культури України: акцентується їх вклад у становлення систем музично-естетичного виховання, їх подвижницька культурно-просвітницька діяльність. Так, віддаючи данину М.Лисенку як корифею української музики, значна увага зосереджується на його просвітницькій діяльності (кіївська "Просвіта", мандрівні концерти), створені ним у Києві музично-драматичній школі, принципах і методах педагогічної та виконавської діяльності М.Лисенка, його вихованцях і послідовниках.

Такою ж багатогранною була й діяльність західно-українських митців Ф.Колесси, С.Людкевича, В.Барвінського, котрі високо цінували "українського соловія", зазнали більшою чи меншою мірою його впливу на власну творчу діяльність. Тому, простежуючи наступність культурно-просвітницьких традицій, у курсі передбачено семінар "Історичні паралелі: Лисенко – Людкевич – Барвінський", на якому ці постаті співставляються не лише як композитори, виконавці, але і просвітники, педагоги, культурно-освітні діячі. Цікавим є і порівняння згадуваної вище музично-драматичної школи у Києві та Львівського вищого музичного інституту ім. М.Лисенка.

Педагогічна домінанта курсу зумовила ще одну його лінію – розгляд еволюції змісту і форм музично-естетичного виховання на різних етапах шкільництва: церковно-приходські, козацькі, братські школи, колегіуми, Києво-Могилянська академія, Харківський та Київський університети, гімназії, пансіони, консерваторії тощо. Стрижнем цієї лінії залишається відповідність змісту і форм музично-естетичної діяльності національно-культурним пріоритетам і традиціям.

Рамки статті не дозволяють повно висвітлити структуру і наповнення курсу, однак вважаємо необхідним коротко торкнутися кола проблем, пов'язаних із краснавчим матеріалом. Так, піднімаючи питання вищої школи, не можемо оминути історії Кременецького ліцею, філіалів Музичного інституту ім. М.Лисенка в Тернополі та Чорткові. Краснавчий матеріал викликає значне зацікавлення студентів і тому, що ще живі в пам'яті місцевих жителів спогади про різні мистецькі події, факти, яскраві постаті культурно-мистецького життя, збережено в приватних колекціях і державних архівах цікаві документальні свідчення. Для прикладу, матеріали Тернопільського обласного архіву дають досліднику поліфонічне полотно культурного життя Тернопільщини 20-30-их рр. нашого століття: великородзинницька політика польської влади всіляко підтримувала пропольські мистецькі акції і забороняла діяльність національно-свідомих українських митців та організацій, що викликало спротив свідомого українського громадянства.

Серед архівних документів знаходимо Статут комітету "Дні Шопенівські в Польщі" (зареєстрований 01.03.1932 р. під № 1641), листи комітету до старості, звернення тернопільського воєводи до старості про необхідність організації локальних комітетів, обов'язковість проведення Шопенівських днів у період від 09.09. до 18.10.1932 року. В архіві збереглася афіша урочистої акції в гімназії та урочистого вечора, проведених 16.10.1932 р. в м. Теребовлі силами "гімназійного панства" (мішаний і жіночий хори, мішаний і духовий оркестри, жіноче тріо, солісти) і оркестру 9-го полку уланів.

З листа комітету під протекторатом п.президента І.Педеровського від 05.09.1932 р. дізнаємося, що "комітети "Дні Шопенівські в Польщі" було утворено в 150-ти повітах, в 100 повітах велася робота з їх організації і лише в кількох повітах Полісся комітети не зорганізувались з огляду на брак інтелігенції" [4].

Протилежну офіційну політику відчував на собі український просвітницький рух. Так, в 1936 році минало 60 літ від дня заснування філії Просвіти в Тернополі, однак планований філією ювілей "через заборону властей не відбувся в таких широких розмірах, як це було постановлено" (похід вулицями Тернополя, святкова Академія під відкритим небом, ряд виставок) [5,10].

Цікавим з огляду завдань курсу є аналіз звіту за 1936 рік філії Просвіти, до правління якої входила відома поетеса і громадська діячка Іванна Блажкевич. Протягом року просвітянами було організовано 288 театральних вистав, 80 концертів силами хорів 40 читалень, у яких об'єднувалось 1142 члени Просвіти, 15 оркестрів. Керівництво Просвіти постійно піклувалося про пожвавлення культурного життя краю, про рівень виконавства. Так, упродовж року були 3 рази проведені режисерські курси для провідників аматорських гуртків, тримісячний курс для диригентів (на базі філії Музичного інституту ім.М.Лисенка в Тернополі). Отже, діяльність Просвіти була спрямована на піднесення мистецької культури кожного села, краю загалом.

Підкреслимо, що коротко охарактеризовані структурні лінії курсу пов'язані логікою історико-педагогічного підходу, проблемою, винесеною у заголовок статті, оскільки лише тягливість країнських традицій української музичної педагогіки забезпечує її вирішення назрілих проблем, пошуки і перспективи інновацій. Адже означені вище ціннісні пріоритети, властиві українській нації (суверенністьожної особистості, кордоцентричність, добротворчість, глибока релігійність, а звідси – переважання духовного над матеріальним, емоційного над раціональним), знаходять свій розвиток у теоретичних положеннях сучасної особистісно-орієнтованої освіти й виховання, що реформуються на засадах гуманізації та гуманітаризації, у практиці країнських закладів всіх ланок освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Падалка Г.М. Музична педагогіка – Херсон: ХДП, 1995.
2. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін - К., 1998.
3. Сковорода Григорій. Вибрані твори в 2-х томах.– Т.1. – К., 1972.
4. Тернопільський державний історичний архів. Ф.10, оп.№2, спр.209, ар.1-9.
5. ТДІА. Ф.294, оп.№1, спр.154, ар. 9-10.

Лілія Проців

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ В ГАЛИЧИНІ У 20-30-ТІ РОКИ НИНІШНЬОГО СТОЛІТТЯ

Наукова думка – одна з форм суспільної свідомості, відображення процесу суспільного буття, результат організованого теоретичного мислення у відповідній галузі знань, який відображає специфічне ставлення до дійсності і є умовою її свідомого перетворення і розвитку.

Музично-педагогічна думка – узагальнення теоретичних знань і практичного досвіду в галузі музично-естетичного виховання та освіти. З одного боку, як одна з форм узагальнення суспільно-педагогічної практики, музично-педагогічна думка є відображенням загальних тенденцій музично-виховного процесу. З іншого боку, як теорія, форма дослівірних наукових знань про певну сукупність об'єктів та явищ, музично-педагогічна думка повинна випереджати практику, прогнозувати напрями її подальшого розвитку.

Педагогічна думка, як специфічна форма відображення дійсності, існує за законами суспільного розвитку, її процесам та явищам притаманна соціальна обумовленість. Музично-педагогічна думка Галичини у 20-30-ті роки нинішнього сторіччя формувалась в контексті специфічних геополітичних та соціокультурних факторів. Як невід'ємні складові загальноєвропейського суспільно-педагогічного процесу, формування та розвиток теорії і практики музичного виховання в Галичині у першій половині ХХ століття відбувались при активній взаємодії різних національних культур. Зокрема, музична педагогіка Галичини у 20-30-ті роки синтезувала досягнення європейської педагогічної школи. В галицькому педагогічному соціумі знайшли подальший розвиток основні положення теорії "вільного" виховання (її представниця – шведська письменниця та педагог Еллен Кей рішуче виступила за творче та продуктивне навчання, проти методичного формалізму, проголосивши девіз виховання: " Для всіх і в усьому – мистецтво"); "творчого" виховання (Еміль Жак-Далькроз та його теорія поєднання звуку і пластики), ідеї "Радісної школи" Мікаеліса, набули нового тлумачення загальні положення педагогіки культури (Г.Кершеништейнер, С.Гессен).

Музично-педагогічна думка Галичини у 20-30-ті роки нинішнього сторіччя акумулювала нові досягнення європейської музично-педагогічної та музично-теоретичної школи: німецько-австрійської (зосередженої в науково-освітніх центрах Лейпцига, Мюнхена, Берліна, Відня); чеської (Прага, Подебради); польської (Перемишль як центр музичного професіоналізму, Варшава, Krakів – осередки українського музичного книговидавництва; державне шкільне законодавство як юридична основа національного музичного шкільництва в Галичині); здобутки теорії і практики музичного виховання Наддніпрянської України.

Внутрішнім фактором становлення та розвитку музично-педагогічної думки в Галичині, її важливою складовою виступила музично-теоретична та педагогічна спадщина діячів української музичної культури та шкільництва (М.Моравецький, С.Людкевич, Ф.Колесса, З.Лисько та інші). Опираючись на традиції європейської школи теоретичного та "педагогічного" музикознавства, беручи за основу українське народне та професійне музичне мистецтво (засіб та предмет педагогічного впливу), враховуючи специфіку сусільної та індивідуальної ментальності (об'єкт впливу), представники галицьких педагогічних та мистецьких кіл у 30-ті роки нинішнього століття прагнули налагодити власну альтернативну систему музичного виховання та навчання, яка б втілювала основні ідеї української національної школи, сприяла формуванню високоосвіченої людини-громадянина. Подальші історичні події перешкодили реалізації задумів.

Важливу роль у відродженні загальних освітньо-виховних тенденцій українського музичного шкільництва, формуванні та поширенні нових прогресивних педагогічних ідей відігравала фахова педагогічна та мистецька преса, музично-педагогічна критика. Саме на сторінках громадсько-політичних та педагогічних часописів Галичини середини та другої половини ХІХ століття вперше постали цитання музично-естетичного виховання, всеобщого та гармонійного розвитку, необхідності цілісного виховання особистості, які у 20-30-ті роки нинішнього століття набули нового змісту, стали предметом систематичних педагогічних досліджень. Як активний учасник виховного процесу, преса об'єднувала навколо себе передові творчі учительські сили, формувала однодумців, завойовувала прихильників новітніх педагогічних ідей, була виразником та пропагандистом цих ідей, сприяла формуванню теоретичних основ музично-педагогічної думки в Галичині.

Важливим чинником розвитку музично-педагогічної думки в Галичині у 20-30-ті роки її важливим компонентом виступало музично-теоретичне книговидавництво. На сторінках україномовних музичних навчально-методичних видань відбувався процес узагальнення теоретичного та практичного педагогічного досвіду діячів галицького музичного шкільництва, визначення змісту, форм і методів музичного виховання та освіти, формування вітчизняного теоретичного музикознавства.

Ретроспективний аналіз джерел дає підстави твердити, що теорія і практика музичного виховання в Галичині розглядається у контексті вокально-хорової культури. Зусилля педагогів були спрямовані на художній розвиток особистості, здобуття знань й умінь в галузі вокально-хорової творчості. У музичній педагогіці Галичини зазначеного періоду відбувалось формування єдиного методичного підходу до навчання музики та співу, розробки методичного апарату предметів музично-естетичного циклу, що було одним з ключових питань музичної педагогіки не лише в

Україні, але й за кордоном. В основу навчання музики та співу у галицькому загальноосвітньому шкільництві було покладено прогресивні форми та методи, спрямовані на реалізацію творчого потенціалу особистості, формування її художнього світогляду, творчого ставлення до дійсності. Музика, зокрема, розглядалась як засіб розвитку музичних здібностей (слуху, голосу, емоційної чутливості), здобуття необхідних знань з теорії музики (на основі музично-слухового досвіду), основ вокалу. Пісня за цих умов виступила одночасно як мета, зміст та засіб навчання.

Обговорення теоретичних аспектів, формування єдиних концептуальних засад музичного виховання відбувалось також на з'їздах українського учительства товариств "Рідна Школа", "Учительська Громада", на Першому Українському Педагогічному Конгресі (ПУПК).

Конгрес відбувся в листопаді 1935 року. Це було найвище зібрання представників українських наукових та культурно-освітніх кіл не тільки Галичини, але й усієї Європи. Цей єдиний незалежний орган українського шкільництва в Галичині став найвищою установою, яка взяла на себе відповідальність за виховання тогочасного і майбутнього покоління. Організацію та проведення конгресу підтримали: ректор Українського університету у Празі О. Колесса, В. Січинський (Український педагогічний інститут ім. М. Драгоманова в Празі), голова Українського педагогічного товариства в Празі С. Сірополко, доктор Зенон Кузеля з Українського народного інституту в Берліні, голова Жіночої Національної Української Ради в Празі), Софія Русова, І. Раповський та І. Крип'якевич (Наукове Товариство ім. Т. Шевченка у Львові), що свідчило про високий рівень форуму.

Проведення педагогічного Конгресу було зумовлено кількома факторами. Найважливіші з них – нові процеси й тенденції у європейському освітньо-виховному процесі, необхідність переосмислення стану українського шкільництва в Галичині в окреслений період. Форум відіграв важливу роль у розвитку української школи, теорії і практики мистецького, зокрема музичного виховання в Галичині у першій половині ХХ століття. Конгрес засвідчив наявність у Західній Україні в середині 30-их років активних дієзнатих національних мистецько-педагогічних сил, які повинні були організувати шкільництво у справі духовного відродження. Крім цього організація Конгресу була рішучим кроком до самоствердження українського шкільництва у світовому культурно-освітньому процесі.

Матеріали педагогічного форуму стали ідеиною та програмною основою розвитку школи в Галичині в середині 30-х років нинішнього століття. Перебуваючи в складних умовах політичної та соціокультурної експансії, незважаючи на тиск державного (польського) шкільництва, представники українських мистецьких та науково-освітніх кіл, поряд з офіційним напрямом виховання та навчання, накреслили альтернативну програму національного мистецького, зокрема музичного виховання, проголошену на Першому українському педагогічному конгресі і зафіковану в його резолюціях та постановах. В основу програми було покладено українське народне та професійне мистецтво, досягнення вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки. Конгрес визнав вітчизняне мистецтво, музику зокрема, важливим засобом національного, морально-релігійного, музично-естетичного виховання, базовим компонентом цілісного виховання.

Саме на Конгресі було сформовано основні напрями розвитку української школи в Галичині, накреслено шляхи вдосконалення змісту, форм та методів виховання та навчання, закладено наукові основи національного мистецького виховання.

Таким чином, 20-30-ті роки нинішнього століття стали вирішальним етапом в розвитку теорії і практики музичного виховання в Галичині. Саме в цей період було сформовано наукові основи музично-педагогічної думки, які знайшли своє продовження у сучасній теорії і практиці музичного виховання в Україні та служать базою для їх подальшого розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базник М. Нові (модерні) шляхи сучасного виховання і навчання // Шлях виховання і навчання. – Львів, 1927. – Ч.10, 11.
2. Біланюк П. Не лише навчаємо але й виховуємо // Рідна школа. – Львів, 1939. – Ч.20. – С.293.
3. Біланюк П. Суспільне і індивідуальне виховання // Рідна школа. – Львів, 1939. – Ч.13–16.
4. Перший Український Педагогічний Конгрес. 1935. – Львів, 1938. – С. 252.
5. Сакульський . З проблем сучасного виховання – педагогіка культури. // Шлях виховання і навчання. – Львів, 1937.– Кв. 4.
6. Шамаєва К. Музична освіта в Україні у першій половині ХІХ століття. – К., 1996. - С. 110.

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ Г. СКОВОРОДИ

Сьогодні українське національне відродження вимагає невпинних пошуків у галузі розробки нової моделі вищої освіти, які нині відбуваються у рамках державної національної програми "Освіта" ("Україна ХХІ століття"). Зумовлена цими процесами зміна орієнтації вищої школи потребує відходу від доктриною, вузькопредметної підготовки фахівців, дозволяє перехід на якісно інший рівень вирішення проблем світосприймання особистості і стимулює створення науково обґрунтованої системи виховання індивідуальності з рефлексивним ставленням до власного досвіду, здатної до творчої самореалізації, до зміння бачити нетрадиційні шляхи вирішення професійних та життєвих проблем, готової до постійного експерименту та творчого пошуку власної позиції у контексті загальнолюдських цінностей.

Існуючі гуманістичні тенденції розвитку педагогічної освіти зумовлюють проведення докорінних реформ й у музично-педагогічній школі: концепція розвиваючого творчого музичного навчання передбачає опанування "особистісним знанням" на основі активного світосприйняття і постійного прагнення до саморозвитку, самопізнання.

З огляду на сьогоднішні проблеми музичної освіти вдається актуальним звернення до філософсько-культурної спадщини українського народу, до творчих надбань видатних синів України, які створили її самобутню національну філософію, гуманістичну ідеологію, культуру та нетрадиційну систему виховання. Одним із них є засновник української класичної філософії Григорій Сковорода, який поєднав у своїй особі мудрого мислителя, натхненого поета, талановитого музиканта та чутливого педагога, як зазначав Д.Чижевський, посів чільне місце в історії розвитку української духовної культури [1].

Оригінальне, самобутнє, проникнуте могутнім духом просвітництва, його філософське вчення є синтезом багатовікового досвіду народної мудрості й провідних тенденцій античної та середньовічної європейської думки [2]. Незважаючи на те, що життєвий шлях Сковороди проходить у важкі, драматичні для України часи поступового нівелювання її державності та примусового скасування прав її народу на власне національне самовизначення, на свою культуру, в його творах не знаходимо безпосереднього відгуку на ці історичні події, вони позбавлені громадсько-політичного забарвлення: наріжним каменем вирішення проблем суспільства Сковорода вважав переосмислення феномену людини, що саме у наш час є основою подальшого розвитку наукової думки у галузі музичної педагогіки.

Виступаючи проти "усереднення" особистості, проголошуєши постулат "нерівної рівності", Сковорода розвиває концепцію щасливої самореалізації людини у "спорідненій", від Бога належній їй праці. Активна життєва позиція, усвідомлення законів природи, пріоритет духовного, морального начала над фізичними життєвими потребами, на його думку, повинні сприяти піднесення рівня самоусвідомлення людини як неповторної індивідуальності. Такі погляди привели філософа-просвітителя до створення глибоко гуманістичної теорії виховання, яка базується на його філософсько-етичному вченні про вільну, гармонійну, всебічнорозвинену людину [3].

На перший погляд здається дивним, що талановитий композитор, виконавець інструментальної та вокальної музики, музикознавець не залишив нашадкам "спеціальних", "вузькопредметних" музично-педагогічних порад. Але відповідлю на це питання є вищеозначена життєва позиція, філософські переконання: проголошуєши ідею синтезу наук та мистецтв як основу гармонійного, повноцінного розвитку особистості, він розширяє контекст розуміння проблеми виховання людини у конкретній професійній діяльності (наприклад, у музичній) до загального всеосяжного розкриття проблем взаємодії, взаємопроникнення Всесвіту (або "макрокосму") і людини ("мікрокосму"). Саме тому його творчість є благодатним матеріалом для дослідження на рівні вирішення сучасних проблем музичної освіти.

У наш час серед дослідників музичної творчості Г.Сковороди ніякого сумніву не викликає факт його визначної музичної обдарованості, яка проявилася ще змалку. Під час навчання в Кисловогорській академії він вступив у академічний хор та оркестр, де його яскрава індивідуальність,

визначні природні здібності звернули увагу диригента і невдовзі “дали привід взяти Сковороду до Придворної співацької капели (в Петербурзі), де він дістав грунтовну для того часу музичну освіту і звання “придворного уставщика” [4, 8]. Активному розвитку його професійної виконавської майстерності сприяла також атмосфера музичного життя Петербурга, де саме у той час відбувалося становлення оперного жанру, а високий професійний рівень музикантів та широкий репертуар інструментальних і вокальних творів сприяли розквіту популярних західноєвропейських форм концертного мистецтва [5].

М.Ковалинський, І.Срезневський, М.Костомаров, Г.Данилевський говорять про постійні музичні заняття Сковороди, які були його втіхою, його улюбленою справою. Віртуозно граючи на скрипці, флейті, бандурі, органі, гуслях, він водночас був творцем духовних канів, світських сатиричних та ліричних пісень з інструментальним супроводом. За свідченням сучасників, його композиторському стилю були притаманні оригінальні акордові співзвучності, сміливі для свого часу модуляції, досконале поєднання новітніх досягнень західно-європейської композиторської техніки й елементів українського народного багатоголосся. М.Ковалинський відзначає внутрішні благородність і зосередженість його музики, сповненої “гармонії простої, але величної, проникливої, чарівної, ніжної” [5, 61-62].

Про незвичайну музичну обдарованість у сполученні з “особливим магнетизмом”, привабливістю власної особи , про високий професіоналізм та неабиякий вплив змістового, емоційного виконання ним інструментальних та вокальних музичних творів (як власних, так й інших композиторів) свідчить популярність “мадрівного рапсода” серед українського народу: “Пісні Скороди справляли таке сильне враження, що досить було Сковороді проспівати навіть не свою, а яку навіть чужу пісню, що припадала йому до вподоби, щоб у пам'яті народній вона залишалась “Сковородина” та назавжди так і мандрувала з його ім'ям... сила того враження, що він справляв, одушевлення й пафосу, з яким він робив кожну справу, розплавляли темні, важкі слова і вони легко знаходили живий і глибокий відгук серед найбільш неосвічених слухачів” [6, 342].

З точки зору сьогоднішніх проблем музичної освіти цікаво відзначити взаємозв'язок, взаємопроникнення філософської, літературно-історичної й музичної творчості як характерну рису спадщини Сковороди. Так, музика є невід'ємною частиною його філософських творів, у яких автор з метою посилення емоційно-чуттєвого сприйняття читачем головної думки тексту органічно використовує асоціації, порівняння, метафори, пов'язані з музичним мистецтвом: “Мусикійські органи то напружуються, то відпускаються, і так світ цей і життя наше то тъмянє, то світиться, і без домуши ніде нічого не буває. Музиканти з високих і низьких голосів складають смачну й солодку симфонію, а муж мудрий з щасливих і нещасливих випадків тче життя свого поставу” [5, 59].

У багатьох філософських трактатах, байках, притчах (“Убогий жайворонок”, “Благодарний Еродій” та інших) музика несе важливе психологічне навантаження у наданні характеристик його творів; крім того, вона була для Сковороди втіленням естетичних ідеалів краси, істини та добра у реальному світі: “Чудний сей філософський догмат... Доброта живе в одній красі” [5, 68]. У духовних віршуваних творах, які доречі автор сам часто називає піснями, поетичне слово тісно пов'язане з музикою: їх взаємовляє підсилює філософську концепцію, яку автор передає суспільству. Поезія, філософія, музика і живопис завжди ішуть поруч у думках просвітителя, бо за його переконаннями, усі вони є засобами облагородження людської дути: “Опера, книга, песня и жизнь не од долготы, но от благолепия и доброты цену свою получает” [7, 350].

Таким чином, надаючи великої вагомості всебічному, гармонійному розвитку внутрішнього духовного світу людини, її індивідуальності, не підкорюючись існуючим суспільним догмам щодо професійної самореалізації особистості, Сковорода творчо, самобутньо втілює у життя педагогічні ідеали діячів античності й Відродження, поєднуючи художньо-образні (емоційні) та раціональні ціннісні надбання всесвітньої культури: “Навіть музичні вирави були для нього споріднені з філософськими міркуваннями над таємницями життя” [5, 25]. Мислитель впроваджує у життя актуальну сьогодні ідею глибності, корисності синтезу наук і мистецтв у справі виховання, зокрема у музичній педагогіці.

Численні дослідження, присвячені вивченню педагогічної діяльності видатного філософа ХУІІ століття, свідчать, що його турбували питання, які постають і нині. Маючи великий досвід

педагогічної роботи у Переяславському, Харківському колегіумах, він застосовував у процесі навчання своєрідні, новітні для свого часу педагогічні методи. При цьому, музика була одним із провідних засобів виховання, ключем до всебічного повноцінного розвитку природних здібностей, одною з найважливіших частин його педагогічної системи. Так, не бажаючи “безвременно обременять разум... науками”, Сковорода допомагав “вихованню серця” синові малоросійського поміщика Томари, Василю, саме музикою: “Це були дивні заняття. Учитель грав мелодії на флейті в лісочку замість того, щоб учити з ним тексти напам’ять, розказував про квіти й птахів, про дерева і звірів... Звичайно ж, були й уроки” [5, 105]. М.Ковалинський також згадував, що під час своїх візитів, Григорій Савич звертав увагу “на удобрення розуму його та духу”, проводячи з ним музичні заняття [6,12].

Велику увагу мислитель приділяв питанню залежності результативності та інтенсивності виховного процесу від індивідуальних властивостей особистості вчителя, що сьогодні, за визнанням передової наукової думки, набуває у галузі музичної педагогіки особливої гостроти. На його думку, вчитель повинен “направленім легким, нежним, нечувствителім”, за допомогою “живого слова”, тобто вербальних методів навчання (адже “Всяк беседник есть сеятель”), використовуючи власний життєвий та професійний досвід, враховуючи індивідуальні особливості вихованця, розпізнати суспільність, або ж “зерно” природної обдарованості, заховане під “корою” зовнішніх факторів виявлення його у навколошньому світі [7: 2, 491, 425-426; 8, 172].

Відзначаючи тісний взаємозв’язок первинних, природних, здібностей людини з ефективністю її професійної реалізації, Сковорода зауважує: “Сладок труждающимся труд, если он природный” [8, 420]. Філософ вважав за головне для педагога вміти перетворити навчальний процес у творчий акт самопізнання. Вихователь при цьому є тільки “служником природи”, що і є найвищим його досягненням, свідоцтвом високого рівня професійної майстерності: “От природы, яко матери, легенько стъет наука сама собою. Сія есть всеродная и истинная учительница и единая... Воспитание же истекает от природы, вливающія в серце семя благис вам да помало-малу, без препятствий возрасши, самовольно и доброходно дѣлаем все тое, еже свято и угодно есть перед Богом и человікі”[8, 104].

Вчителеві Сковорода заповідав: “Довго сам учись, если хочешь учить других” [7, 353]. За його переконаннями, педагог повинен мати не тільки високий рівень професійних знань, але й бути всебічно обізнаним. Це допоможе йому бути готовим до постійного пошуку й експерименту у своїй справі.

“Да учат те, кои познали человека, у которого мир и здравіе”, – говорив він, уважаючи багатство внутрішнього світу людини, рівень її духовності найголовнішими і першочерговими факторами успішної самореалізації у суспільстві [7: 2, 254-255]. І відзначав: “Я не люблю ніякого дару, якщо він не пов’язаний з любов’ю і доброзичливістю” [7: 2, 218]. Така життєва позиція Сковороди визначає актуальність його поглядів і сьогодні, ставить його в один ряд із провідними педагогами нашого часу.

Не залишається поза увагою цього талановитого композитора, філософа, поета та педагога питання інтерпретації тих або інших явищ навколошнього світу (в тому числі і музичних творів), яке нині набуває великої вагомості. Відомо, що онтологічною основою філософського вчення Сковороди стала концепція трьох світів – “макрокосму” (Всесвіт), “мікрокосму” (людина) та “світу символів” (Біблія, міфологія). Підґрунтам символічного пізнання дійсності, яке використав мислитель, був інтерес до проблем трактовки наочних емблематичних зображень та символів, який охоплює Європу у часи Ренесансу і продовжується аж до ХVІІ століття. Ці думки захопили також Україну: у 1712 р. у Києві виходить ілюстрована книга “Іфіка – ієрополітика”, яка була першою серед багатьох інших.

Для з’ясування “знаків” навколошнього світу й розуміння суб’єктивного світу людини в ті часи використовують поняття інтерпретації: “Слова,— зазначав Х.Чарнуцький,— є інтерпретами та знаками як речей, так і понять... Слово само собою не створює пізнання речі в того, хто слухає, але за допомогою розумового образу, який воно викликає. Якщо цей образ є досконалим у розумінні того, хто слухає, ніж в розумінні того, хто говорить, то він створює набагато досконаліше пізнання тієї речі в того, хто слухає” [9, 70]. На думку видатних українських діячів того часу Г.Кониського,

ІСТОРІЯ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Ф.Прокоповича, Г.Сковороди, слова, звуки, наочні зображення – це прийняті в процесі спілкування людей символічні “імена” речей та явищ дійсності, емблематичне зображення їх сутності, в основі процесу пізнання якого лежить проблема адекватної інтерпретації цих позначень: “Інше разуметь імя, а інше разуметь, що іменем означається”, – відзначає Сковорода [7, 165].

Можна припустити, що ці погляди Г.Сковороди повною мірою стосуються і музичних творів. Адже, як зазначалося вище, музика була важливою частиною його життя, його постійною супутницею. Популярність, розповсюдженість його власних творів серед професійних виконавців та аматорів зумовлювалася також тим, що ці твори давали змогу власного трактування, залишали виконавцеві великий простір для самореалізації, втілення власних емоційних, психологічних і чуттєвих станів. Саме за такий вияв індивідуальностіожної людини Сковорода вболівав протягом усього життя.

Таким чином, у контексті розгляду творчості Григорія Сковороди можливо висловити таку думку: його філософсько-етичні погляди, які зумовили неповторність власної долі, не залишаються в наш час осторонь від важливих, гострих проблем, пов’язаних із процесом переосмислення специфіки музичної освіти. В руслі цього процесу його погляди видаються гідними постійного сумлінного й натхненного аналізу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Чижевський Д. Філософія Г.С.Сковороди.– Варшава, 1934.
2. Мишаніч Олекса. Григорій Сковорода (1722 – 1794) // Сковорода Григорій. Твори у 2-х т. – Т.1. – К., 1994.
3. Попов П.М. Григорій Сковорода – К., 1969.
4. Шреер-Ткаченко О.Я. Григорій Сковорода – музикант. – К., 1972.
5. Драч І.Ф. та ін. Григорій Сковорода. Біографічна повість / Ред. В.М.Нічик. – К., 1984.
6. Багалій Д. Український мандрівний філософ Григорій Сковорода. – К., 1992.
7. Сковорода Григорій. Твори в двох томах. Т.1,2 – К., 1961.
8. Сковорода Г. Повне зібрання творів у 2 т.– Т.1 - К., 1961.
9. Філософія Григорія Сковороди – К., 1972.

АВТОРСЬКА ДОВІДКА

I. Мистецька освіта

1. Рудницька Оксана – доктор педагогічних наук, професор Українського педагогічного університету ім. М. Драгоманова
2. Кондрацька Людмила – кандидат педагогічних наук, доцент Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка [ТДПУ]
3. Масол Людмила – кандидат педагогічних наук, завідуюча лабораторією естетичного виховання Інституту проблем виховання АПН України, головний редактор журналу “Мистецтво і освіта”
4. Смікал Вікторія – аспірант лабораторії мистецької освіти Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України
5. Кальмучин – Дракчук Тереза – заслужена артистка України, доцент Прикарпатського університету ім. В. Стефаника
6. Свистельникова Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Українського педагогічного університету ім. М. Драгоманова

II. Проблеми художньої дидактики

1. Тарабенко Галина – доктор педагогічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського
2. Сова Маргарита – кандидат педагогічних наук, доцент Мелітопольського державного педагогічного інституту
3. Семко Майя – аспірант лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання АПН України

III. Професійна культура вчителя мистецтва

1. Деніжна Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент Мелітопольського державного педагогічного інституту
2. Шинкаренко Аліса – кандидат педагогічних наук, доцент ТДПУ
3. Гринчук Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент ТДПУ
4. Могилевська Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Одеської державної консерваторії ім. А. Нежданової
5. Панькія Людмила – аспірант Українського педагогічного університету ім. М. Драгоманова
6. Єлісовенко Юрій – кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії мистецької освіти Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України
7. Пічкур Микола – кандидат педагогічних наук, доцент Уманського державного педагогічного університету

IV. Питання музично-естетичного виховання

1. Завадська Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент Українського педагогічного університету ім. М. Драгоманова
2. Полякова Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент Прикарпатського університету ім. В. Стефаника
3. Стельмащук Зіновій – кандидат педагогічних наук, доцент ТДПУ
4. Семчинський Володимир – заслужений працівник культури України, доцент ТДПУ
5. Откоч Олена – кандидат педагогічних наук, співробітник лабораторії мистецької освіти Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України

6. Доронюк Василь – заслужений працівник культури України, доцент Прикарпатського університету ім. В. Стефаника

V. Психологія художнього розвитку

1. Рагозіна Вікторя – аспірант лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання АГН України
2. Брилін Едуард – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського
3. Лазаревська Ольга – кандидат психологічних наук, доцент ТДПУ
4. Дубас Оксана – викладач ТДПУ
5. Струк Оксана – викладач ТДПУ
6. Палій Наталія – аспірант ТДПУ
7. Чоловська Зоряна – викладач музично-хорової студії при Прикарпатському університеті ім. В. Стефаника

VI. Історія музичної педагогіки

1. Філоненко Людомир – кандидат педагогічних наук, доцент Дрогобицького державного педагогічного університету
2. Проща Лілія – аспірант лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання АГН України
3. Харченко Поліна – аспірант Національної музичної академії ім. П. Чайковського

ЗМІСТ

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА	3
Оксана Рудницька. Про філософію мистецької освіти	3
Людмила Кондрацька. Теологія в системі мистецької освіти	7
Людмила Масол. Зміст і структура курсу "Художня культура України" для загальноосвітніх шкіл	13
Вікторія Смікал. Мистецтво у культурологічному розвитку вчителя	16
Тереза Кальмучин-Дранчук. Формування культурно-мистецької домінанти у системі музичної освіти національних шкіл	20
Тетяна Свистельникова. Функціонування творів аудіовізуального мистецтва в сучасному суспільстві	22
ПРОБЛЕМИ ХУДОЖНЬОЇ ДИДАКТИКИ	26
Галина Тарасенко. Художнє пізнання природи як механізм аксіологічної діяльності особистості	26
Маргарита Сова. Конструювання процесу пізнання музики	29
Майя Семко. Педагогічні умови оцінювання на уроках музики	32
ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА	35
Світлана Деніжна. Педагогічне управління процесом професійного становлення вчителя музики	35
Аліса Шинкаренко, Ірина Гринчук. Шляхи інтеграції музичних дисциплін в процесі підготовки студентів до педагогічної практики	39
Ірина Могилевська. Виконавська інтерпретація: проблеми музичної педагогіки	43
Юрій Смаковський. Духовна музика як засіб формування культури особистості майбутнього вчителя музики	47
Людмила Паньків. Критерії готовності майбутнього вчителя музики до керівництва гуртовою діяльністю школярів	49
Юрій Єлісовенко. До питання про місце та роль культури і техніки мовлення в системі професійної підготовки вчителя мистецтва	52
Микола Пічкур. Композиційна культура майбутнього вчителя образотворчого мистецтва	56
ПИТАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ	60
Тетяна Завадська. Соціокультурний підхід до музично – естетичного виховання особистості	60
Ірина Полякова. Шляхи удосконалення художньо-естетичного виховання учнів у сучасних умовах роботи школи	63
Зіновій Стельмащук, Володимир Семчишин. Український музичний фольклор як засіб художньо-естетичного розвитку учнів сільської школи	66
Олена Отіч. Педагогічні можливості спецкурсу "Методика виховної роботи в початковій школі на матеріалі українського пісенного фольклору"	70
Василь Доронюк. Стрілецькі та повстанські пісні в системі підготовки вчителя музики	74

ПСИХОЛОГІЯ ХУДОЖНЬОГО РОЗВИТКУ.....	78
<i>Вікторія Рагозіна. Феномен творчих здібностей в психолого-педагогічних дослідженнях...</i>	78
<i>Едуард Брилін. Музична творчість як засіб формування художньої культури особистості....</i>	80
<i>Ольга Лазаревська, Оксана Дубас, Оксана Струк. Психолого-педагогічні умови розвитку креативності дітей на уроках музики.....</i>	82
<i>Наталія Палій. Особливості арттерапевтичної функції художньо-ігрової діяльності молодших школярів у сучасному соціокультурному контексті.....</i>	84
<i>Зоряна Чоловська. Психолого-педагогічні аспекти музично-виконавської діяльності учнів....</i>	87
ІСТОРІЯ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ	91
<i>Людомир Філоненко. Проблема опанування української музичної культури студентами музично-педагогічних факультетів у сучасній соціокультурній ситуації</i>	91
<i>Ірина Гринчук. Зв'язок традицій та інновацій у змісті курсу історії української музичної педагогіки</i>	95
<i>Лілія Проців. Теоретичні засади розвитку музично-педагогічної думки в Галичині у 20-30-ті роки минулого століття</i>	97
<i>Поліна Харченко. Сучасні проблеми музичної освіти в творчій спадщині Г.Сковороди</i>	100
АВТОРСЬКА ДОВІДКА.....	104
ЗМІСТ.....	106



Тернопільський
педуніверситет
ім. Володимира Гнатюка

Здано до складання 2.02.99. Підписано до друку 22.03.99. Формат 60 x 84/18. Папір друкарський.
Умовних друкованих аркушів — 9,81. Обліково-видавничих аркушів — 13,25. Замовлення № 49.

Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 282009, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97