

**ББК 74
Н 34**

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. – 2006. – №5. – 145 с.

Випуск присвячено проблемам мистецької освіти як чинника людиностворення

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 27 червня 2006 року (протокол № 11)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Анатолій Вихруш — доктор педагогічних наук, професор

Володимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України

Василь Мадзіон — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Григорій Терещук — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент

АПН України (головний редактор)

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Ольга Олексюк — доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України

Галина Падалка — доктор педагогічних наук, професор

Ольга Ідолкова — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Кондрацька — доктор педагогічних наук, доцент

**ББК 74
Н 34**

ЗАГАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Ольга ОЛЕКСЮК

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СФЕРІ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядаються основні положення концепції формування духовності особистості у сфері музичного мистецтва. Обґрунтовується дефініція духовності в контексті ціннісного дискурсу. Аналізуються принципи та наукові підходи до організації процесу формування духовності засобами музичного мистецтва.

Ключові слова: духовність, особистість, музичне мистецтво, духовні цінності, науковий підхід.

Foundation of the definite of spirituality in context of value discurs has been proposed. The principals and sciense approach to the organization of the process spiritual forming sn music has been analisysed.

Key words: spirituality, personality, musical art, spiritual values, scientifical approach.

Соціально-політичні процеси, що відбуваються сьогодні в Україні, розвиток етнокультурних традицій в освіті, інтеграційні тенденції у соціально-культурному просторі вимагають виявлення основних пріоритетів не лише в характері та змісті освіти, а й у розвитку педагогічних досліджень, орієнтованих на певні історичні зміни. Існує гостра потреба окреслення нової стратегії та виявлення головних напрямів науково-педагогічної діяльності з врахуванням глибини кардинальних зрушень, які принципово змінили людське співтовариство. Нині сформувалася специфічна ситуація, зумовлена загальномовними тенденціями до глобалізації суспільного розвитку, змінами в соціальній, економічній, культурній сферах українського суспільства та змінами самої сучасної людини. Невипадково сучасні філософи та історики, соціологи та культурологи так гаряче дискутують про вичерпність потенціалу постіндустріальної цивілізації та формування ноосферного суспільства. У ситуації, коли людство дедалі більше усвідомлює, що сама можливість його подальшого існування з гіпотетичної перетворилася на цілком реальну, по-новому ставиться проблема раціональності як гаранта стратегії виживання. Річ, проте, не в парадигмальних змінах, що відбуваються у філософському вимірі цієї проблеми, а в тому, що стався якісний стрибок – реальний перехід людства в історично новий стан. Створилася проблемна ситуація, коли вирішення нових завдань здійснюється в умовах своєрідної невизначеності, зумовленої високою динамічністю соціальних процесів, виходом на історичну арену нових суб'єктів, об'єктивним підвищеннем активності людини, досягненням її глибшої рефлексії, чітко фіксованої в перебудові ціннісних орієнтацій. Все це не лише підвищує відповідальність науки, а й наполегливо вимагає розробки нових теоретичних концепцій, розширення досліджень, які виявляють закономірності становлення духовно розвиненої особистості.

Тим часом загальний кризовий стан соціуму і багатогранно відображеній прояв цих процесів у сфері освіти та виховання висвітлюють одну з головних причин втрати чіткого цілепокладання у вихованні. Вона полягає у відсутності методологічно і теоретично обґрунтованої концепції, в основі якої були б чіткі орієнтири для подолання духовної кризи суспільства, конструктивні ідеї перебудови виховного процесу як гаранту духовного становлення особистості. Пошук підходів до оновлення загальної парадигми та вибору оптимальних технологій відродження і розвитку духовної культури особистості та

сусільства реально можливий передусім за умов забезпечення нових методологічних засад.

У таких умовах визначення духовності як невід'ємної і найістотнішої характеристики людини, обґрутування ціннісних основ, що постійно співвідносяться з онтологічними основами духовного, виступають на передній план процесу її соціалізації.

У сучасному світі існує безліч тлумачень духовності, розроблено різні підходи до її формування, але досягнення бажаного синтезу духовних цінностей і життєвих орієнтирів, створення цілісної картини світу стає завданням, непосильним для окремої особистості. Сьогодні можна стверджувати, що реалізація вищого "Я" людини можлива лише через пізнання нею своєї внутрішньої природи. У ситуації гострого дефіциту духовних орієнтирів дедалі вагомішу роль у формуванні духовності особистості відіграє музичне мистецтво. Отож *метою статті* постає теоретичне обґрутування музики як чинника процесу формування духовності, визначені основних засад, цілей, принципів, підходів, змісту, форм і методів, які разом з іншими складовими сприятимуть становленню духовної особистості майбутнього громадянина України.

Сьогодні поняття "духовність" повернулося в загальнопедагогічний дискурс у різних інтерпретаціях, парадигмах, контекстах – від трансцендентного до науково-раціонального.

У контексті нашої проблеми під духовністю розуміють насамперед онтологічну здатність людини будувати свій власний світ переваг і оцінок, відображати його через інтелектуальний, емоційний і творчий потенціал відповідно до життєвих ідеалів. Духовність як складне, багатовимірне явище можна визначити також як спосіб трансцендентально-іманентного буття людини, але не просто в світі, а в світі вищих почуттів і природи. Сутністю духовності людини є спосіб діалектичного взаємозв'язку вищих моральних почуттів (Віри, Надії, Любові), який має характер розуміння смыслів і цінностей цих почуттів, опосередкованих спілкуванням людей та їхньою діяльністю. Отож духовність людини – це спосіб вільного і творчого буття людини в світі.

Наша концепція ґрунтуються на визначені духовності як сутнісної якості людини, що втілює активне прагнення знайти найвищий сенс свого існування, співвіднести своє життя з абсолютними цінностями і, тим самим, прилучитися до духовного Універсуму культури.

Цінності, як чинник соціокультурної детермінації духовного світу індивідів, внаслідок функціональної специфіки їхнього (цінностей) входження в людське життя і духовність, виражають таку саму функціональну різноспрямованість "свого буття" в людському світі, яка адекватно виявляється і закріплюється в тому, що звичайно називають сферами культури. Тільки крізь призму ціннісних градацій і детермінації можна зрозуміти, як складається ієрархічна онтологія сфер, галузей культурного життя і формується можливий погляд на останнє як на рационально впорядковану множинність сфер, кожна з яких виробляє свої особливі духовні і життєві орієнтири, свій особливий світ, спосіб життя. Йдеться, таким чином, про необхідність вважати системно-структурне утворення культури ціннісною моделлю. Така постановка питання ґрунтуються на розумінні онтологічних підвалин цінностей, виявленні того прошарку людського буття, в якому цінності набувають свого сенсу призначення. І в цьому зв'язку не можна не погодитися з концептуальними положеннями більшості представників західноєвропейської філософської думку про те, що поняття "буття" є першоосновою всього сущого, а способами буття є реальне та ідеальне як автономні сфери. Цінності належать до сфери реального буття, вони проймають усі прошарки в ієрархічному порядку – від цінностей життя до надчасових і надісторичних цінностей духу, як вищої реальності прошарків буття. Залежно від прошарку, в якому перебувають цінності, вони по-різному впливають на людину, її життя і духовний досвід.

Філогенетичний шлях демонструє зміну ціннісних домінант, постійну реструктуризацію аксіосфери, яка відображає сенс епохи. Водночас необхідність набуття сенсу на індивідуальному рівні і відбору педагогічного змісту для виховання вимагає семантичної інтерпретації аксіосфер різних типів соціокультурних співтовариств (М. Каган).

Отож у виховному процесі важливо враховувати систему духовних цінностей, організовувати ситуації їхнього психологічного переживання. Виходячи з визначення

виховання як процесу становлення системи цінностей особистості, важливо підкреслити: в історії культури співвідношення цінності має безліч конфігурацій. Тим не менше, більшість дослідників вважають, що в аксіологічній тріаді “Істина – Добро – Краса” ієархія не може бути, вищі духовні цінності рівнозначні для визначення родового сенсу життя.

У сучасній філософії освіти відродження принципу пріоритету вищих духовних цінностей пов’язане із системою філософських принципів субстанційної єдності та діалогової згоди, які випливають з аналізу природних, соціальних та культурних детермінант духовності. Виходячи з цих принципів, ми, з одного боку, маємо підпорядкувати свою діяльність вищим духовним цінностям, а з іншого, – знайти якийсь свій, істотно новий шлях до цих цінностей і реалізувати його у своїй діяльності. Такий шлях духовного виховання автор пов’язує з концепціями гуманізації освіти, які включають прагнення до виховання учнів на основі вищих духовних цінностей і охоплюють не тільки стосунки між людьми, а й їхню взаємодію з явищами природи, особливо живої, з космосом. Йдеться про те, що в новій універсальній культурі відношення з Космосом мають формуватися на основі таких вищих духовних цінностей, як Істина, Добро, Краса, а також – християнській тріаді – Віра, Надія, Любов. Цей синтез найкраще втілюється в духовному потенціалі мистецтва, покликаному утверджувати людське в людині.

Визнання духовного потенціалу мистецтва, зокрема музичного, – традиція, коріння якої сягає європейської культури ще античних часів. Глибокий філософський смисл з цього приводу містить відома думка В.Медушевського про те, що втілювати духовну сутність людини музика може саме тому, що і культуру вона навчилася “згортати” в інтонацію, до розмірів якої зменшуються культурні стилі, художні епохи разом із світоглядним змістом. Отож, світ душевно-духовного буття людини втілюється в музичній інтонації як виражальному засобі, як у вищій формі вираження духовного буття людини.

Формування духовності особистості в сфері музичного мистецтва має спиратися на принцип науковості, що передбачає конкретно-історичний розгляд організації та структурування предмета крізь призму категорії “цивілізація”. Цивілізаційний підхід дає змогу осмислити традиції дослідження виховного потенціалу музичного мистецтва – від філософсько-музичних трактатів Стародавнього Сходу та Античності до ірраціональних поглядів сучасної естетичної думки.

У тісному зв’язку з цивілізаційним підходом перебуває культурологічний, оскільки духовні цінності й загальна культура становлять єдиний культурний конструктив.

Важливим підходом до висвітлення процесу формування духовності особистості у сфері музичного мистецтва є синергетичний підхід. Головна відмінність світоглядної цілісності у синергетичному підході полягає в тому, що вона ґрунується на нових закономірностях методології взаємодії логосу і хаосу та інших протилежностей у суті буття. Синергетика – це передусім черговий крок до розуміння феномена духовності, тому що через неї досягається більш глибоке розуміння найрізноманітніших явищ природи і світу людини.

Необхідність використання синергетичного підходу до формування нового типу світогляду сучасної людини не викликає сумніву. Успішне вирішення цього завдання багато в чому пов’язано з виходом освіти за рамки технократичної парадигми, а також виходом на передній план ціннісного знання і формування особистісно значущої картини світу. Отож синергетичний підхід спрямований на розуміння навколошнього світу, культури як багатоаспектності об’єктів і явищ, які взаємодіють між собою як усередині предмета, так і з іншими зовнішніми об’єктами, що передбачає створення складного поліаспектного гетерогенного продукту (цінності). Асиміляція синергетичних положень у контексті музичного мистецтва є органічною в різни видах музичної діяльності, особливо в музичній імпровізації. В передчутті художньої цілісності перебуває фактор вільного конструювання, “спалаху” інтуїції, який з точки зору синергетики є високим типом самодобудови структури (візуальних та мисливельних образів, ідей, уявлень).

Для нашого предмета виняткового значення набуває фундаментальний онтологічний поворот у філософії, пов’язаний з герменевтикою, феноменологією, екзистенціалізмом та ін. У цьому разі перспективу вбачають у становленні нового гуманітарного мислення на

основі принципів цілісності буття, культури і особистості, які виступають як “духовна опора” технократичного світогляду. Серед цих філософських тенденцій особливий інтерес і перспективу для нашої теми становить герменевтичний підхід і розуміння як один із центральних його моментів. Ставлячи питання про процедури осягнення смислових структур людського життя, герменевтика зосереджується на суб'єктивних формах його вираження, розшифровує втілені в них цінності, норми та ідеали (Х.-Г. Гадамер, П. Рікер). У рамках герменевтичного аналізу художня інтерпретація ґрунтуються на передіснуванні певної художньо-образної структури, детермінованої загальнолюдськими цінностями та ідеалами, і саме вони є тією первинною реальністю, яка робить можливим прочитання смислу музичного твору. В цьому плані раціональному знанню протиставляється дінтелектуальне, естетичне, символіко-образне осягнення ірраціональних основ людського буття, зокрема мистецтва. Особлива роль у цьому процесі належить духовним потребам, емоціям, волі, почуттям, інтуїції, натхненню, глибинам підсвідомого – всім тим духовним сутнісним силам, які становлять духовний потенціал особистості.

У герменевтичному аналізі проявляється активність особистісних засад, реалізується момент свободи, завдяки якому генеруються нові культурні цінності. В умовах формування нової гуманістичної парадигми особистісно-орієнтованої освіти цей підхід набуває особливої актуальності. В ньому фіксується набутий музично-естетичний і культурологічний досвід, що спирається на рефлексію, і реалізується можливість його використання для особистісно-ціннісного осмислення музики в інтерпретаційному процесі.

Виняткового значення для формування духовності особистості набуває феноменологічний підхід. На противагу традиційній гносеології й естетиці, феноменологічна свідомість спрямована на значущі переживання людиною самої себе і свого інтенціонального світу. Відправним моментом специфічної рефлексії стають конкретні значущі переживання – емоційний людський досвід, почуття з яких народжуються найважливіші події суспільного життя. Отож феноменологічне розуміння духовності зводиться до переживань часу, простору, тілесності. В кожному з цих феноменів життєвого світу так чи інакше присутній дух епохи. Відтак людина переживає свою причетність до соціуму, культури, стану світу в загалі. При цьому світ із гносеологічної категорії перетворюється на феноменологічну, в якій є об'єктивні й суб'єктивні моменти. Феноменологічний підхід вказує на те, що духовний світ людини охоплює простір взаємодії в континуумі з часом. Це такі світи, як: світ вищих духовних почуттів, світ ідей та ідеалів, світ нуміозних сенсів, почуттів та енергій.

Ключовим поняттям феноменологічного методу є інтенціональність, що характеризує якість будь-якого акту свідомості, співвіднесеність мети з об'єктом дії, в тому числі спрямованість акту сприймання музичного твору. Інтенціональність у феноменологічному підході дає можливість розкрити структуру музичного мистецтва як сукупності особистісних значень, смислів, пояснити індивідуальну природу осягнення змісту музичного твору, чуттєвої конкретності образу. У кожному інтенціональному акті виділяють три аспекти: 1) внутрішньо властивий свідомості інтенціональний об'єкт; 2) спосіб фіксації цього об'єкта (сприймання – уявлення – спогади – передбачення); 3) дослідження самого суб'єкта “Я”. У такому розумінні предметом рефлексії стає саме інтенціональність. Це поняття можна вважати наріжним для феноменології музики, оскільки воно дає характеристику ідеального способу буття музичного твору, його структурної організації, а також аналізу процесу музичного сприйняття.

Чимало ідей, проголошених у межах феноменологічного підходу, поступово інтегрувалися в суміжні з ним підходи. Такою є категорія музичної інтерпретації, в якій невизначеність, незавершеність музичного твору як особлива якість мистецтва в цілому стимулює творчу активність реципієнта: у процесі сприйняття він доповнює твір своєю уявою.

Необхідним для формування духовності особистості є системний підхід, що передбачає цілісний, динамічний і відкритий процес прилучення особистості до цінностей у їхньому постійному розвитку й саморозвитку, а також постійне ускладнення й урізноманітнення змісту і напрямів розвитку духовних якостей у сфері музичного мистецтва.

Концепція ґрунтуються також на діяльнісному підході, відповідно до якого збагачується музично-слуховий досвід, формуються духовні якості, здібності, реалізується творчий потенціал особистості.

Усі розглянуті вище підходи висвітлюють організаційні основи процесу формування духовності особистості у сфері музичного мистецтва. Методологічною основою формування духовності особистості у сфері музичного мистецтва є особистісна орієнтація музично-педагогічного процесу на основі прилучення особистості до вищих духовних цінностей у загальнолюдському вимірі.

Таким чином, необхідність осягнення онтологічних аспектів музичного мистецтва полягає в створенні нової педагогічної системи формування духовності особистості на основі нового розуміння призначення людини як органічної частини Космічного цілого, носія духовної еволюції Всесвіту.

У наступних наших публікаціях буде висвітлено мету, завдання, зміст, форми й методи, а також основні шляхи реалізації концепції формування духовної особистості у сфері музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтін М.М. К філософии поступка // Філософия и социология науки и техники: Ежегодник. 1984-1985. – М., 1986.
2. Гартман Н. Эстетика / Под ред. Васильева. – М., 1958. – 692 с.
3. Каган М.С.Філософская теория ценности. – СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1997. – 205 с.
4. Кант И.Соч.: В 6 т. Т.4. – Ч. I. – М., 1965.
5. Олексюк В.І. Християнська основа української філософії. – К.: Соборна Україна, 1996. – 253 с.
6. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К: А.П.Н., 2003. – 68 с.

Галина ПАДАЛКА

РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ

В статті розкриваються можливості мистецької діяльності в розвитку особистості та визначаються складові розвивального потенціалу художньої діяльності, а також з'ясовуються умови педагогічного забезпечення цілеспрямованого розвитку особистості в процесі мистецької освіти.

Ключові слова: розвиток, особистість, мистецька діяльність, педагогічні умови, методичні підходи.

The article opens up the capabilities of art activity in development of personality, defines the components of the developing potential of art activity as well as makes clear the conditions of pedagogical providing a purposeful development of the personality in the course of art education.

Key words: development, personality, art activity, pedagogical conditions, methodical approaches.

Актуальність обраної теми зумовлено значущістю розробки однієї з фундаментальних в теорії і практиці педагогіки проблеми становлення і розвитку особистості. Шляхи формування духовного світу людини, закономірності гармонізації її життя, забезпечення природного входження до соціального середовища складають нині особливо важливий предмет наукових пошуків.

Аналіз наукового доробку (К.Абульханова-Славська, І.Бех, В.Роменець та ін.) дає підстави для окреслення таких позицій, як визнання особистості суб'єктом діяльності, підкреслення ролі саморозвитку в становленні особистості, активізація індивідуально-стильового способу її життедіяльності. Сучасними вченими (І.Зязюн, О.Семашко та ін.) також підіно досліджуються проблеми визначення сутності мистецтва як форми відтворення дійсності, духовного світу людини та її самовираження; виявлення жанрових різновидів функціонування мистецтва в суспільстві; з'ясування ставлення різних прошарків

населення, різних його вікових груп до мистецтва. Культурологічні засади розвитку духовності, проблема актуалізації художнього досвіду як чинника становлення особистості знайшла ґрунтовне відображення у дослідженнях Л. Кондрацької, А. Могильного, О. Шевнюк. Разом з тим питання розвивального потенціалу мистецької діяльності, специфіки та педагогічних умов його реалізації в сучасних умовах функціонування мистецької освіти вивчено недостатньо.

Мета нашої *статьї* – дослідити можливості мистецької діяльності в цілеспрямованому розвитку особистості, визначити умови мистецько-педагогічної підтримки цього процесу та напрями розробки технологічних підходів.

Системний аналіз дозволив визначити ряд складових розвивального потенціалу художньої діяльності, особливо суттєвого значення серед яких набувають такі, як мотиваційно-виховна, культурологічна, пізнавальна, творчо-спонукальна, комунікативна, гедоністична та релаксаційна.

Мотиваційно-виховний вплив мистецької діяльності полягає в спонуканні особистості до самовизначення, формування життєвої позиції, світогляду, усвідомленого ставлення до себе і до світу. Ця складова базується на ціннісній основі мистецтва. Художній образ не існує поза вираженням оцінного ставлення до тих чи інших явищ. Навіть музика, найбільш абстрагований із видів мистецтва здатна, нехай і в надто узагальненій формі, виразити ставлення композитора до світу – визнання зла і добра як морально-ціннісних орієнтирів, підтримка світлого начала тощо. Оцінна сутність мистецьких образів спонукає того, хто сприймає художні твори, вільно чи невільно, усвідомлено чи підсвідомо стати на певну точку зору у вирішенні складних питань особистісного і соціального самовизначення, самооцінки, вибору шляхів самовдосконалення і саморозвитку. Провідним засобом педагога в процесі реалізації виховної функції має стати опосередковане, психологічно ненав'язливе зачленення учнів до сприйняття глибинного змісту твору, а також створення умов для вільного, нічим не обмеженого протікання процесів художньої рефлексії, спрямованої головним чином на “внутрішнє Я”, на зіставлення власної Я-концепції із художньо-оцінним ставленням до мистецьких образів, становлення суб’єктної життєвої позиції в контексті ~~захиси~~ оцінки змістових координат художніх явищ. Серйозного значення набувають також процеси гуманітаризації викладання мистецьких дисциплін, яка виявляється у встановленні оптимального балансу між мистецько-технічним і мистецько-змістовим вивченням художньої творчості, з’ясування особистісних обставин та соціально-історичного супроводу створення мистецтва. Загальнолюдські цінності: істина, добро, краса – однічні імперативи побудови мистецької освіти. Абстраговане їх сприйняття в творах мистецтва наповнюється конкретикою – музичними темами, фарбами, літературними героями.

В річиці художньо-акціологічного і рефлексивного підходів як більш узагальнених напрямків педагогічної реалізації виховного потенціалу мистецтва особливо слушними видаються такі технологічні засоби, як впровадження індивідуалізованих форм мистецького аналізу творів, методи порівняння і варіантного тлумачення художніх образів.

Особливе місце в системі педагогічного забезпечення дієвості розвивального потенціалу мистецтва посідає культурологічний компонент, що орієнтує мистецьку діяльність на розвиток загальної та художньої культури учнів як особистісного надбання. Значення культурологічного впливу мистецтва на становлення особистості важко переоцінити, особливо в контексті нової парадигми людинотворення.

З’ясовуючи педагогічні умови реалізації культуротворчого впливу мистецької діяльності, підкреслимо роль інтегративного характеру художнього виховання, забезпечення цілісності художнього світобачення учнів. Мистецько-освітні програми сьогодення не можуть не враховувати необхідності зачленення учнів до різних видів мистецтва, ознайомлення їх із широкою палітою художніх образів. Профільне мистецьке навчання має “вписуватись”, органічно співвідноситься із поліхудожнім. Ефективна реалізація культурологічного впливу мистецької діяльності можлива на тлі усвідомлення не тільки специфічних ознак, а і того спльного в різних видах мистецтва, що забезпечується його художньо-виражальною сутністю.

Серед педагогічних умов, що сприяють втіленню культурологічної функції мистецької діяльності, слід назвати і таку, як відкритість мистецьким новаціям в навчанні, спонукання учнів до роздумів і самостійних висновків. Динамічність мистецького сьогодення створює умови для розвитку в учнів здатності рефлексувати, задавати питання собі, шукати на них відповіді, виявляти істинне в мистецтві, відрізняти його псевдохудожнього, наносного, випадкового. Цілеспрямовано реалізувати культурологічну складову художнього впливу означає розвивати в учнів уміння не тільки засвоювати відсторонний емоційно-художній досвід, відтворений в мистецтві, а й створення особистої позиції в оцінюванні результатів художньої діяльності. Звідси особливого значення ми надаємо впровадженню герменевтичного підходу до мистецького навчання з метою активізації у учнів практичних навичок інтерпретації явищ життя, зафікованих в художніх образах.

Система розвивальних можливостей мистецтва включає пізнавальну складову, що передбачає залучення особистості до цілісно-образного пізнання світу. Жива реальність, відтворена в мистецтві, сприймається людиною значно повніше, багатобарвніше, різноманітніше, ніж теоретичні викладки, науково-концептуальні схеми. Завдання педагога – спонукати учня через художні образи поєднати в єдине ціле складні схеми роз'єднаного знання щодо життя. В процесі мистецького навчання це означає максимально можливе дотримання таких навчальних орієнтирів, як розгляд художніх творів на тлі естетико-філософських узагальнень, суспільних явищ, історико-біографічних відомостей; поєднання змістово-інтелектуальних і емоційно-почуттєвих характеристик сприймання з метою забезпечення його цілісності; зміщення пріоритетів з опанування відокремленими художньо-технічними прийомами на цілісно-духовне окоплення художніх образів. Крім того, пізнавальна складова розвивального впливу мистецтва в сучасних умовах має забезпечуватись шляхом формування в учнів прагнення до самоосвіти і саморозвитку. За старіла теза: "Художня освіта на все життя" має бути заміненою іншою: "Художня освіта через все життя".

Важливою складовою розвивального потенціалу мистецької діяльності слід вважати комунікативну, завдяки якій людина отримує можливість художнього полісуб'єктного спілкування. Мистецький образ не є безликою інформацією. Зміст його людина має сприймати як духовне послання автора твору, який чекає зустрічі зі своїм читачем, слухачем, глядачем. Композитор, художник, поет пише не в простір, не тільки самовиражається, не тільки прагне передати певну інформацію, а й чекає співчуття, оцінки. Отже, дидактичний контекст реалізації комунікативної функції мистецької діяльності передбачає створення навчальної ситуації, коли учень налаштований сприйняти не тільки художній текст, а й те, що стоїть за ним, що передує створенню образів, зрозуміти і відчути переживання автора, його надії, прагнення.

Провідна педагогічна умова, що забезпечує реалізацію комунікативної складової розвивального потенціалу мистецької діяльності, передбачає насамперед встановлення особистісного смислу спілкування з мистецтвом. Художній текст має бути перекладеним на мову внутрішнього світу безпосереднього учасника художнього сприймання. В процесі навчання художній твір має розцінюватись педагогом як пункт можливого перетину художнього світовідчуття митця і учня. Відсторонене споглядання повинне змінитись на зацікавлене очікування: "Що мені хотів сказати автор художнього твору?" Зміна особистісних орієнтирів учнів може відбутись за умови трансформації кожним з них змісту художніх образів відповідно до свого бачення, лише тоді, коли "чуже", авторське відчуття стане власним надбанням.

Відповідно методична технологія передбачає спочатку створення в учнів установки на діалог з автором твору, далі – конкретизацію його у відповідних питаннях, і вже потім – самовираження як підґрунтя до художньої інтерпретації.

Творчо-діяльнісна складова розвивального потенціалу мистецтва передбачає активізацію творчих підходів особистості до життедіяльності. Реалізація впливу мистецтва на розвиток учнів в творчому напрямку ґрунтуються на можливості активізації як усвідомлюваної, так і неусвідомлюваної сфер психіки. Мистецька діяльність в усіх її формах, в тому числі і навчальній, передбачає інтуїтивний пошук. Центральною ланкою

творчого процесу в будь-яких різновидах життєдіяльності людини також визнано інтуїцію. Отже, залучаючи учня до художньої творчості, педагог тим самим сприяє розвитку творчих якостей учня, які можуть виявиться в різних сферах його життя.

Дослідження педагогічних умов активізації творчої діяльності учнів в процесі мистецької освіти має для наукового съогодення неабияке значення. Серед особливо перспективних наземо такі напрямки, як відхід від уніфікації мистецького розвитку учнів (навчальна мета і способи її досягнення); надання переваг творчо-пошуковій орієнтації у мистецьких діях учнів, систематичне досягнення і підтримка творчої напруги заняття, високого емоційного тонусу учнів; забезпечення колегіальних засад мистецької співпраці між педагогом і учнем, який має перетворюватись на ініціативного партнера, а не виконавця художніх планів учителя; запровадження варіативних моделей мистецької освіти.

Системне окреслення розвивальних можливостей мистецтва було би неповним поза визначенням гедоністичного компоненту, що має на меті акцентування ролі естетичної насолоди в сприйнятті і творенні мистецтва. Розвивальні можливості мистецької діяльності можуть бути зреалізовані тільки за умови стимулювання в учнів гедоністичного ставлення до естетичних явищ. Відчуття краси, переживання гармонії, досконалості, усвідомлення прекрасного як духовного піднесення – неодмінні характеристики естетичного пізнання. Немає сумніву в тому, що поза гедоністичним ставленням процес сприйняття і творення мистецтва буде не тільки неповним, а й взагалі не відбудеться, як, на жаль, немає сумніву і в тому, що сучасні орієнтири мистецької освіти надто мало уваги приділяють гедоністичним моментам. Мистецька педагогіка відверто нехтує процесами естетично виповненого споглядання, зачарування, милування мистецькими творами. Цілком слух не завдання – привчити учня до систематичної праці нерідко затуляє перед педагогом питання кінцевої мети навчання мистецтва. Наполеглива праця – це важливий, необхідний, але тільки засіб сходження на мистецькі вершини, де має панувати вільне, нічим не скуте і не обмежене почуття радості від художнього пізнання, насолоди від зустрічі з прекрасними образами, від можливості наблизитись і доторкнутись до Краси.

Педагогічними важелями, що сприяють розвитку у учнів гедоністичного ставлення до мистецтва мають стати насамперед ті, які пов’язано з осягненням, усвідомленням і розумінням художньо-виражального значення формотворчих засобів мистецтва. Питання єдності змісту і форми як однієї з найсуттєвіших характеристик мистецької досконалості, відточенності стилізових засад творчості, оригінальності, неповторності застосування засобів виразності тощо мають не тільки раціонально, з позицій теорії мистецтва сприйматись учнями, а й бути осягнуті шляхом актуалізації естетичних емоцій, гедоністичного ставлення до мистецтва.

Насамкінець зазначимо, що дослідження розвивальних потенцій мистецької діяльності не може оминути питання щодо релаксаційного та рекреаційного її впливу на особистість, що дає підстави для визначення такого компоненту, як психологічна розрядка. Важливою функцією мистецтва виступає гармонізація внутрішнього життя людини, відновлення енергетики особистості. Отже, учитель має дбати не лише про мистецькі успіхи учня, а й про забезпечення його психологічного комфорту в процесі навчання. Плідний розвиток особистості в процесі мистецьких занять передбачає максимальне послаблення тиску внутрішніх конфліктів навчального процесу; прагнення учителя до якнайкращого розуміння учня, відмову від упереджених підходів, нейтралізацію негативних оцінок. Емоційний комфорт підвищує мистецько-навчальну працездатність. Досягнення духовного рівня спілкування залежить від багатьох чинників, зокрема, від здатності учителя до емпатії, уміння вибрати психологічно обґрунтovanий зміст навчально-художнього матеріалу і засоби педагогічного впливу, від його спроможності до зняття емоційної напруги, опосередкованої регуляції міжособових контактів в учнівському середовищі, уникнення непотрібних протиставлень з іншими учнями тощо. Забезпечення позитивного фону навчання – одна з серйозних вимог виковного процесу засобами мистецтва.

Висновком із сказаного може слугувати думка про те, що реалізація розвивальних можливостей мистецької діяльності передбачає актуалізацію тих педагогічних засобів, які

виходять із усвідомлення внутрішньої сутності мистецтва, передбачають взаємодію мистецтва і педагогіки, а також враховують провідні позиції гуманістичної парадигми освіти.

Перспективою подальших дослідницьких пошуків можна вважати винайдення педагогічних шляхів забезпечення єдності мистецької і психологічної компетентності майбутніх педагогів; відпрацювання педагогічних засад досягнення взаємодії у розвитку загальної і художньої культури особистості; розробку методики втілення особистісно орієнтованих підходів до практики людинотворення засобами мистецької діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бех И. Нравственность личности: стратегия становления. – Ровно: РИО управления по печати, 1991. – 146 с.
3. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
4. Кондрацька Л. Світова художня культура. Програма для вчителів шкіл різного типу і студентів мистецьких навчальних закладів України. – Тернопіль: Астон, 1998. – 92 с.
5. Могильний А. Культура і особистість. – К.: Вища школа, 2002. – 303 с.
6. Роменець В. Психологія творчості: Навч.посібник – 2-ге вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
7. Семашко О. Соціологія мистецтва. – Львів: "Магнолія плюс"; видавець СПД ФО В.М.Піча, 2005. – 244 с.
8. Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: Монографія. – Київ, НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – 232 с.

Людмила КОНДРАЦЬКА

ЗМІСТ АНТРОПОЛОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В СУЧASNOMU COЦIOKУALTУRNOMU KONTEKSTI

У статті подано критичний аналіз сучасних рецепцій людиностановлення і запропоновано зміст антропологічної парадигми мистецької освіти, що ґрунтуються на ідеї синергізму існуючих моделей гуманістичної стратегії та передбачає реалізацію епістемологічної концепції викладання мистецьких дисциплін.

Ключові слова: антропологічна парадигма мистецької освіти, епістемологічне мислення, майєвтична модель епістеми, технологія рефлексивного навчання

The critical analysis of modern research of the problem of personal building has been given; the content of anthropological paradigm of art education, based on an idea of synergism of existing models of humanitarian strategies and demands realization of epistemological conception of the artistic knowledge has been proposed.

Key words: epistemological thinking, anthropological paradigm, art education, mijevtical model of epistem, technology of reflexive education.

Характерною особливістю сучасної освітньої ситуації є її антропологічне спрямування. Воно зумовлене незгасаючою актуальністю проблеми людини, за рефлексією якої проглядається логіка *наскрізної драми*. Її перший акт завершився на межі ХІХ-ХХ століття, коли розпалена смисложиттєвими пошуками інтрига дослідницьких рецепцій зініціювала переход від класичної антропології (що прагнула виразити людську сутність єдиним принципом чи субстанцією) до некласичної (з її ідеєю людського буття як єдності у розмаїтті). У результаті цього переходу універсалізований просвітницький погляд на природу людини (І.Кант, Л.Фейербах), що ґрунтувався на предметності етнології та етнографії (зокрема, спорадичних "польових вислідах" примітивних культур), на початку ХХ століття породив змістовий пласт соціології (англійська школа) і культурології (американська школа). Цей пласт, спираючись на ідеї "філософії життя", постав основою створення концептосфери сучасної філософської антропології (М.Шелер, Г.Плеснер, А.Гелен).

У другій половині ХХ століття стан антропологічних досліджень нагадував величну *кульмінацію драми*: безпрецедентного розширення набула їх проблематика. Чинниками такого розширення постали рефлексування персоналістів (американська школа – Б.Боун, Р.Флевелінг, Г.Хаусон, Д.Мюллер; французька – Г.Бергсон, М.Блондель, Ж.Марітен, Наукові записки. Серія: Педагогіка – 2006. – №5.

І.Муньє, Т. де Шарден, німецька – Р.Лотце, В.Стерн, Т.Хакер, Р.Гуардін) і екзистенціалістів (С.Кьєркегор, М.Бердяєв, Л.Пестов, М.Унамуно, Н.Аббаньяно, П.Тілліх, Р.Бультман). Вони спрямували свої зусилля на фіксацію суперечностей людського існування як “буття-між”, непідвладного раціонально-логічному поясненню, та, відповідно, – рефлексію “істинного і неістинного існування”, зокрема осмислення таких понять, як “інше”, “ніщо”, “абсурд”, “трансценденція”. Завдяки цьому було виявлено “новий вимір людини” (такого собі Колоса у світі вавілонізму), розпочались пошуки його методології. Причому, людська природа як предмет рецепцій абсолютноїзувалась, тобто досліджувалась лише у біологічному (А.Портман, К.Лоренс), соціобіологічному (А.Гелен, Ф.Ніцше) й історичному контексті (В.Дільтей, Г.Зіммель, О.Шпенглер). Наслідком цієї редукції постало “дроблення” антропологічного об’єкта між такими предметними галузями, як біологічна, фізична, медична, екологічна антропологія.

Почесне місце у цій галереї посіла психологічна антропологія, яка зосередила свою увагу на проблемах співвідношення раціонального та іраціонального у мисленні і поведінці людини (як у ментальних структурах, так і у формах колективного безсвідомого); на проблемах норми і патології перебігу психічних процесів у традиційному і сучасному суспільстві; на проблемі змінених станів свідомості і радикального досвіду людини (Ф.Хрю, Дж.Хонігман, А.Уоллес, М.Спіро) тощо. Утім, саме поняття “психологічна антропологія”, як показує контент-аналіз, є дещо надуманим і радше підходить для назви світового тренду (навіть за умови очевидності парадигмальних змін у даній галузі). Розвиток нової гуманістичної психології (спрощеної версії ідей К.Роджерса), на жаль, призупинився на рівні психотехнічної практики (зокрема тренінгів особистісного росту і засобу невідкладної соціальної допомоги), розрізняючи положень гештальттерапії і психодрами.

Неоднозначно у згаданому вище “антропологічному бумі” виявилась і “партія” історичної антропології, предметність якої розширилась у дослідженнях 70-90-х р.р., зокрема рецепціях ментальних моделей полікультурного простору (Ф.Ар'єс, Ж.Ле Гоф, А.Бюргєр, Р.Шартре, Ю.Безсмертний). Сучасні висліди варіативності і альтернативності історичних виборів у дослідженнях унікального особистісного досвіду (дискусії М.Блока – Л.Фєєра) зумовили доцільність побудови різних проектів і моделей “досконалої людини” [1, с.132], що, як очікується, врешті-решт покладе край пошукам “загадкової єдиної універсальної сутності людини” [6, с.12] і деструктивним оцінкам буття людини (їдеться про звинувачення її у гріховності). Причому, висувається ідея різних історичних антропологій як історій окремо взятих свідомостей, різних траекторій саморуху вибору (навіть у пошуку Божої Істини) як панорами становлення різних суб'єктів історії – “ідеолога”, “конструктора”, “підприємця” і т.п.

Таким чином, досліджуючи структури “людської повсякденності”, “масової свідомості”, сучасна наука блукає у вертикальних і горизонтальних дискурсах, розпорощуючись на нові відгалуження – економічну, юридичну і політичну антропологію. Тому не дивно, що фінальним актом згаданої вище антропологічної драми постає картина цілковитої втрати орієнтації у вивчення людської сутності. Після ніцшеанського “Бог вмер” усе частіше лунають аналогічні вигуки і на адресу людини. У пошуках виходу із абсолютного методологічного цейтноту одні вчені спішать знову відкрити антропологічну перспективу і утвердити можливість філософського погляду на усі феномени людського буття, посиливши увагу до онтології і метафізики (В.Фішер, Б.Вільямс). Інші покладають особливу надію на холістський підхід вивчення “людини загалом” (П.Гурин). Треті обирають альтернативну позицію, запевняючи, що потужний “антропологічний рух”, сформований наприкінці 90-х р.р., не можна вмістити в одній галузі дослідження, оскільки єдина антропологічна парадигма є звичайнісінським міфом (М.Хоркхаймер, В.Лох, Ж.Дерріда, Л.Кампер, К.Гірц). На їх думку, створення універсальної теорії людини може привести до небажаної тоталізації, нормативності та ідеологічної заангажованості антропології. Тому вирішальною перспективою сучасної антропології, згідно з даною

позицією, є вивчення відмінностей у її вихідних теоретичних передумовах і принципах та редукція “методологічного підходу в універсамі соціальних наук” (Б. Лепті).

Таке переосмислення “міждисциплінарного синтезу” має конституювати розмаїття добре обґрунтованих коментарів соціального об’єкта: його тлумачень кожною дисципліною у руслі заданої проблематики і концептуального інструментарію “буття, яке сприймається і твориться самою людиною” (В.Іванов). Це дає підстави підготувати тимчасовий “відступ” суб’екта у раніше окресленій трагічній перспективі.

Світло істини у поданій вище фундаментальній суперечності допомагає прозріти “пояснювальна модель” педагогічної антропології. У поверхово окресленому тематизмі антропологічної драми вона проходить виразною лейттемою і, підпорядковуючись логіці загального розвитку, морфологічно і парадигмально постає знаком великого дискурсу. Розпочавши свій розвиток у ситуації проголошення лозунгу “смерті людини”, сучасна педагогічна антропологія зупинилась на перехресті різних концепцій людини, серед яких:

- феноменологічна, яка розглядає людину у конкретній соціальній ролі (Р.Лавсан, М.Лангевельд);
- континуальна, що тлумачить людину як відкриту систему (О.Больнов, І.Дерболав, Б.Бім-Бад);
- рефлексуюча, в якій людина виявляє себе у модусі соціального та індивідуального самоздійснення (М.Бубер, Е.Левінас, В.Клафка);
- герменевтична, що розглядає людину як анаграму (Ж.Дерріда, М.Фуко, К.Гірц);
- інтегральна, яка інтерпретує людину як суб’екта виховання (А.Фліткер, Г.Род, М.Лідтке).

Ці та багато інших концепцій можна було б типологізувати за екзистенціальною і сцієнтистською орієнтацією та класифікувати на основі гуманітарно- і морально-психологічного підходів до вивчення людської сутності. Однак така типологізація зумовила б новий (черговий!) прецедент фрактального поділу і, врешті-решт, виправдала б запровадження поняття “комунітас” (В.Тернер) для означення перехідного стану людини як “ламінальної персони” (М.Коул), що характеризується амбівалентністю статусу і поведінки.

Така практика, на жаль, не є нерозпізнаною утопією. Для її реалізації існує цілий арсенал нових методів, зокрема методичний інструментарій теорії символу і метафори (В.Пропп, У.Еко), метафізичних досліджень (Ю.Еволо, М.Еліаде, А.Дугін), магічних практик і містичного досвіду структурної поетики (В.Савельєва), міфічної (К.Крашенінников) і поетичної антропології (В.Зінченко, Л.Карасьов), психопоетики (Е.Еткінд, І.Шугайло). Перспективи такого міждисциплінарного і принципово незавершеного дослідження є неоднозначними: воно не виходить за межі герменевтичного виміру (образу “я”, “самості” – К.Юнг) та онтогенетичного рівня, що означає редукцію онтичного до психофізичного, а духовного – до морально-етичного. У цих умовах самореалізація майбутнього фахівця постає процесом адаптації і збереження самоцінності на рівні бути, а гносеологічно обумовлене пізнання – процесом повторення (осмислення) чужого досвіду, засвоєння готового знання (*gnome*)¹. Отож, вважаємо доцільним перейти від проектної мережі моделей освітньої парадигми, нескінченного ряду “сценаріїв” і культурних траекторій розвитку людини до прозріння цілісної людської природи як обоженої у Христі, а її становлення – як свободне співтворення своєї істинної людяності. Дане положення методологічно спрямовує сучасні антропологічні дослідження педагогів В. Зеньковського, І. Ільїна, психологів Б. Братуся, А. Пузирея, В. Слободчикова, Ф. Василюка, Р. Введенського, С. Воробйова, А. Хоружого.

Як показує тисячолітній досвід розвитку культури, одним із чинників спонукання людського індивіда до розвитку сутнісної здатності самоудосконалюватись є дія герменевтичного закону “нероздільноті відкриття – перетворення” у процесі розкодування художнього тексту. Він регулює свою негентропійну функцію завдяки психологічному

¹ У семіосфері тлумаченого таким чином соєто відсутні концептуальні поля *gnosis* – “бачення, відання” і *gnomon* – “миркування-припущення, миркування-уявлення”.

механізму афективної зaintригованості особистості діалектикою хаосу-гармонії. Реалізація цього механізму відбувається у процесі практичного споглядання художнього смыслу, відкритого як у безодні Божественної безконечності, так і у безодні тварного небуття, тобто сфери позасвідомого і колективного безсвідомого. Це практичне споглядання вимагає від людської особистості єднання розуму і серця у намірі сходження до досконалої єдності з Богом за допомогою віруючої думки і совісної волі. У такий спосіб, через “сердечну увагу” (Ісаак Сирин) людська особистість приходить до *покаяння і очищення*. Воно передбачає принципову зміну мислення, тобто подолання честолюбного наміру “описати Божество в каком-то образе и зраке” (Ніл Синайський) “мовчанкою розуму”, здивуванням і захопленням у любові.

Зважаючи на сказане, *метою* даної *статьї* є послідовне викладення концептуальних положень розробленої нами антропологічної парадигми підготовки фахівця нової генерації, зокрема педагогічного змісту художньо-епістемологічної стратегії сходження особистості до своєї сутності. Данна стратегія наповнена дидактичним змістом фахової підготовки майбутнього вчителя мистецтва і конкретизується у таких завданнях:

- визначення закономірностей і принципів епістемологічної концепції викладання мистецьких дисциплін у вицій школі;
- виявлення ефективної педагогічної технології її реалізації.

Епістемологічна концепція дидактичного змісту мистецьких дисциплін, ґрунтуючись на програмах символічного осягнення світу (М. Бахтіна, Ф. Зелінського, Л. Карсавіна, О. Фрейденберга) та проекті “конкретної метафізики” П. Флоренського, забезпечує створення духовно-просвітницького середовища, необхідного для становлення антропологічної культури майбутнього вчителя мистецтва. Тому сутнісну основу цього тематичного змісту становлять положення про історію мистецтва як месіанський процес; художню традицію як стратегічну модель людиностановлення; мистецтво як монаду, що інтегрує зміст людиностановчої функції інших форм культури; художню творчість як ритуал вияву людської сутності; художній текст як енергетично-смислове поле “проростання” людської сутності; культурну семантику жанрово-стильового діалогу як літопис руйнування первинного антропокосмічного зв’язку.

Осмислення цього змісту відбувається у процесі художньо-епістемологічного аналізу культурного тексту. В його основі – розгортання діалогічного процесу у векторах “сущє – буття”, “художній текст – культурний контекст”, “стиль – жанр”, “художній знак – художня епістема” за принципами метафоричного сходження від дискретності до цілісності та композиційними правилами відтворення антропологічного смыслу (жанрова цитата – стилізація як алюзія; жанрове узагальнення – дифузія стильових ознак; жанрове відчуження – полістилістика; авторизація жанру – моностилістика). Здійснення художньо-епістемологічного аналізу вимагає попередньої сформованості відповідних умінь: виходити за межі усталеної причиново-наслідкової залежності і діяти по-новому; мислити не лише абстрактно-логічно, але й латерально-інтуїтивно, асоціативно (за допомогою методів контемплляції, імагінації) і міфологічно (numіnозно); “затримуватись” у процесі художнього переживання культурного артефакту; проводити ретроспективний аналіз жанрово-стильової метафори з метою виявлення та інтерпретації вміщених у ній алюзій онтологічної цілісності культури і людини; проникати у смисловий енергетичний простір художнього тексту і прозрівати духовну “вертикаль” його сакральної семіосфери; художнім текстом “бачити” подію (факт) у цілісності, тобто інтерпретувати антропологічний смысл, розширюючи, поглинюючи і доторюючи його аж до повного “злиття” з ним; виструктуровувати цілісність композиції культурного артефакту (“над тактової структурою”, “пульсування не озвученої матерії”, “хореїчної структури ямбічного такту”, “органічної єдності спектральної і резидуальної висоти звуку”) як цілісність культури; оцінювати себе крізь призму цієї цілісності; рефлексувати зміст вибудованої епістеми; адекватно (вербально і невербально) виражати свої інтуїтивні “прозріння”, міркування-фантазії, міркування-припущення, асоціативні уявлення. Їх формування в умовах ампліфікації переживання інтриги смислової недовершеності жанрово-стильового

діалогу (як діалогу сущого-буття) передбачає спонукання майбутнього вчителя мистецтва до безпосередньої участі у становленні знання-саморефлексії.

На жаль, переважна більшість сучасних освітніх систем ґрунтуються на інформаційних, або знакових моделях знання (Дж. Ерунер, Дж. Гілфорд, К. Де-Сото, Д. Джонсон, В. Келер, К. Левін, Ч. Огуд, Ж. Шаже, М. Позер, Р. Шепард), де воно тлумачиться як система певних семантичних зв'язків між об'єктами сприйняття, а процес пізнання – як інтеріоризація індивідом предметного світу культури у процесі діяльності. Означена модель знання не передбачає актуалізацію естетичного типу психіки, який зумовлює ефективність когнітивних процесів імагінації і контемплляції при переході на вищий, духовний рівень пізнання (практичного споглядання), коли здійснюється інтуїтивний скачок до нового (на перший погляд, навіть абсурдного) знання. Активізація цього інформаційного типу психіки забезпечує особистисне структурування інформації у цілісному перцептивному просторі (свідомості і позасвідомого) і постає результатом такого типу учіння, який спонукає майбутнього фахівця до пізнання як до особистісного “народження”, “пригадування” істини. “Народження” епістеми як трансцендентного смыслу культурного “факту” чи “події” постає процесом поетапного упорядкування (негентропії) гештальтом сенсорних утворень пізнавальних структур психіки. Вони постають алгоритмами попередньо осмисленої різnobічної інформації, що регулюється потребою гомеостазу (не лише у її психофізіологічному і морально-естетичному, але й у онтологічному розумінні). Психологічними механізмами цього процесу є фрактальний поділ, інсайт і реорганізація зовнішніх структур свідомості.

Умови реалізації процесу “народження” епістеми забезпечує виокремлений нами майєвтичний тип учіння, який реалізує концепцію педагогічної рефлексології (С. Ананьїн, В. Бехтерев, О. Залужний, К. Лебединцев, В. Протопопов, Я. Чепіга). У художньо-епістемологічній інтерпретації він передбачає розвиток здатності структурувати художній ряд через “співбуття” безконечної у своїй людській потенції особистості з невичерпним семантичним потенціалом художнього символу: обидва учасники діалогу рухаються у напрямку завершення свого буття, констатуючи себе істинного у своїй унікальності. Істина, таким чином, безнастінно з'ясовується у культурній формі питання-відповіді як смыслотворних процесів саморефлексування.

Педагогічними умовами становлення антропологічної культури майбутнього вчителя мистецтва є:

- забезпечення осмисленості особистістю базових знань з філософії, релігієзвінства, мистецтвознавства, психології та педагогіки;
- забезпечення ефективності переживання особистістю фрустраційної ситуації “знаючого незнання” як духовної недосконалості;
- актуалізація естетичного інформаційного типу психіки з метою застосування методів вірогіднісної уяви;
- детермінованість художньої комунікації (як сугестії) феноменологічною стратегією художнього сприймання.

Названі вище педагогічні умови взаємопов'язані і зумовлені логікою процесу практичного споглядання людської сутності.

Створена у контексті антропологічної парадигми педагогічна технологія мистецької освіти спрямована на реалізацію художньо-епістемологічної стратегії людиностановлення. Нескінченість і онтичний характер цього процесу зумовлює *відкритість* освітньої системи. Закономірним для неї є принципово *новий спосіб кодування* змістових компонентів, зорієнтованість на процес їх становлення. Ця закономірність логічно зумовлена методологією *розуміння* і *послання*, зокрема її тактичними модусами – *майєвтичністю* і *діалогічністю*.

Усебічне дослідження проблемно-діалогічної форми навчання дало підстави вважати її однією з найефективніших умов становлення антропологічної культури особистості, зокрема майбутнього вчителя мистецтва. Розроблена нами модель людиностановлення, у свою чергу, інтегрує дидактичні здобутки так званих активізуючої, особистісної і вільної

моделей проблемно-діалогічного навчання на основі стильового підходу. Його основною теоретичною установкою є визначення педагогічного стилю спілкування на основі взаєморозуміння особистостей викладача і студента, що передбачає взаємне “вслуховування”, пошанування. Психологічними характеристиками даного підходу є диференційованість поля спілкування (“полезалежність – поленезалежність”), типу реагування на співбесідника (імпульсивний – рефлексивний) та рівня концептуалізації спілкування (конкретний – абстрактний).

Упровадження майєвтичного типу учіння у процес проблемно-діалогічного навчання зумовлює визначення змісту і логічну послідовність форм предметно-рефлексивної діяльності відповідно до етапів осмислення епістеми. Телеологічна спрямованість дидактичного циклу “інтрига – рефлексія – дискурс – моніторинг” реалізується у ставленні до пізнання як до способу (особистісного уміння) відтворення філогенетично набутого досвіду. Її результативність забезпечує організація педагогічного спілкування як взаємовслуховування (за принципом “рівний рівному”), запровадження культурної форми питання-відповіді, навчальної корекції як автокорекції. Ефективним засобом цієї організації постає розроблена у контексті антропологічної парадигми культурологічна модель проблемно-діалогічного навчання, змістову основу якої становить стильова інтерпретація інтерактивних методик “спільногого навчання” і рефлексивної дії (зокрема методів “Сократівська бесіда”, “Сократ навпаки”, “прецедентна база даних”, “оглядового читання”, “трансформації”, “проектів”, “ілюмінаційного аналізу інцидента”, “антинципаційного прочитання”, “активного мовчання”).

Для з’ясування рівня вихованості потреби майбутнього вчителя мистецтва у духовному самовдосконаленні ми спеціально розробили репертуарну методику, яка надала унікальну можливість виявити досліджувану змінну антропологічної культури особистості у ієрархічній системі мотивів через опосередковані процеси: вплив мотиваційних тенденцій на когнітивні оцінки структурування (ранжування) конкретного стимульного матеріалу; означення топологічної зони досліджуваної потреби; з’ясування системи спонукальних цінностей (притаманних семантичному полю досліджуваної потреби) і особистісного ставлення до них респондента; символічного кодування актуальних мотивів у продуктах уяви і асоціативного мислення респондента; забезпечення достовірності інтроспективного аналізу через передбачаючу експектацію (англ. expectation – очікування), яка визначає вірогіднісний характер “вживання” респондента у конкретну життєво-смислову ситуацію з урахуванням його індивідуальних особливостей. Компонування системи конструктів (характеристик) репертуарної методики, що репрезентують феноменологічне поле діагностуючої змінної (духовної потреби), ми здійснювали однорідними групами та інтегративно: на рівні субстанціальної, екзистенційної та емоційно-смислової модальності.

Конструкти субстанціальної модальності були скомпоновані на основі адаптованих до проблеми дослідження моделей життєвих потреб і цінностей А.Маслоу і Д.Мак-Клеланда – Аткінсона. У конструктивний ряд екзистенційної модальності входив перелік психічних станів і настроїв – від узагальненого, нерозчленованого емоційного фону (піднесеність, пригніченість) до чітко ідентифікованих станів (“світла” печаль, “сіра” апатія, “благодатна” радість тощо), які є типовими для обраних рольових позицій. Емоційно-смислова модальність методики був представлений адаптованим варіантом тесту М.Люшера, синтезуючого тлумачення В.Авдеєва, Л.Собчик і М.Шевандрина.

Діагностика готовності майбутнього вчителя мистецтва до духовно-просвітницької діяльності у школі здійснювалась за попередньо визначеними критеріями на основі психолого-педагогічного аналізу організації майбутнім учителем мистецтва дидактичного циклу “інтрига-рефлексія-дискурс-моніторинг”, під час проходження педагогічної практики.

Апробацію запропонованих діагностичних процедур на статистичну достовірність ми здійснювали за допомогою обчислення середнього квадратичного відхилення і наступного графічного відтворення частотного розподілу отриманих числових даних. Контент-аналіз письмових звітів студентів дав змогу нам виокремити рівні виконання творчих завдань та

здійснити їх якісну характеристику. Спеціальна діагностична процедура передбачала кореляцію визначених рівнів для відстеження динаміки змін до і після педагогічної взаємодії.

Кореляція вихованості духовної потреби майбутнього вчителя мистецтва здійснювалась нами за результатами репертуарної методики, на основі контент-аналізу індивідуальних матричних листів з ранжуваннями конструктів кожної з модальностей духовної потреби до і після формуючого педагогічного впливу. Їх порівняльний аналіз у експериментальній групі показав:

– превалювання конструктів потреби у самопізнанні, культуротворчій діяльності, житті у злагоді зі своєю совістю, в честі і порядності – на рівні *субстанціальної модальності* ($k_{k_1} = 0.24$ при $k_{k_2} = 0.64$);

– перевагу жовтого, синього і фіолетового кольорів, що символізують мотивацію щиріх і сердечних взаємин, гармонії і благодаті у стосунках з довкіллям, душевного спокою, аналітичного підходу до вирішення етичних проблем на основі самопізнання як людини, а також – глибокої естетичної чуттєвості, витонченості і душевної делікатності; духовної самореалізації у єднанні з трансцендентним, ідеалізації суб'єкта міжособистісних стосунків, пошуку своєї “ніші” у царині мистецтва і духовної традиції – на рівні *емоційно-смислової модальності* ($k_1 = 2,8; 3,2; 2,64$ при $k_2 = 2,63$);

– превалювання конструктів урочистої піднесеності, стриманої шанобливості і передчуття величини та просвіщеності, глибокої естетичної чуттєвості, душевної налаштованості на переживання благодаті і гармонії – на рівні *екзистенційної модальності* ($k_{k_1} = 0.23$).

Аналіз показників відповідних рангових оцінок, виставлених респондентами *контрольної групи* до і після експерименту дає підстави констатувати відсутність суттєвих змін. Статистична перевірка підтвердила цей висновок. Значеннями коефіцієнтів рангової кореляції конструктів духовної потреби є: на рівні *субстанціальної модальності* ($k_{k_2} = 0.85$), *емоційно-смислової* – ($k_1 = 0,9; 1,0; 1,1$) і *екзистенціальної* – ($k_{k_1} = 0.58$).

На завершення діагностики вихованості духовної потреби майбутнього вчителя мистецтва було проведено парну кореляцію результатів усіх трьох ранжувань, яка довела не лише валідність використання цього феномену як змінної антропологічної культури майбутнього вчителя мистецтва і статистичну достовірність якісної переваги її сформованості у представників *експериментальної групи*, а й ефективність розробленої педагогічної технології.

Аналіз результатів сформованості змінних антропологічної культури майбутнього вчителя мистецтва виявив:

- валідність визначених змінних антропологічної культури;
- статистичну достовірність якісних і кількісних переваг показників у експериментальних групах (де викладання мистецьких дисциплін здійснювалося за епістемологічною концепцією);
- підтверджує висунуте на початку дослідження припущення щодо умов ефективної реалізації антропологічної парадигми, зокрема довів їх каузальну взаємозалежність і, таким чином, доцільність розробленої педагогічної технології.

Перспективним напрямком подальших досліджень проблеми є розробка шляхів впровадження антропологічної парадигми мистецької освіти у масову шкільну практику.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности. – М.: Издат-центр “Академия”, 2001. – 592 с.
2. Бердяев Н. О назначении человека. Опыт парадоксальной этики // Путь в философию. Антология. – М.: ПЕРСЭ; СПб: Университетская книга, 2001. – 326 с.
3. Братусь Б.С. Опыт христианской психологии и антропологии. – М.: Наука, 2004. – 224 с.
4. Воробьева Л.И. Субъект и / или автор // Вопросы психологии. – № 2. – 2004. – С.149-159.
5. Кондрацька Л.А. Художня епістемологія у вимірі педагогіки. – Т.: Богдан-книга, 2002. – 408 с.
6. Хоружий А. Метафизика человека. – Р. н/Д.: ФЕНИКС, 2001. – 101 с.

СТАНОВЛЕННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

У статті висвітлено поняття сутності духовності як системи цінностей, завдяки якій формується унікальна людська сутність. Цінність у моралі виступає інакше, ніж на практиці, коли людина дбає про власні інтереси. У моралі цінність виступає як належне, а цінне опосередковується через належне.

Ключові слова: цінність, духовність, духовні цінності, людська сутність.

The following article is aimed to elucidate the notion of the cultural essence as a system of values by means of which the unique human essence is formed.

Moral value is different from practical one when a human minds his own interests. Value in morality appears as it should be, and valuable is recognized through expected. So that what should be is valuable in morality.

Key words: value, spirituality, spiritual values, human essence.

Категорія цінності відображає найзагальніші типи міжсуб'ектних стосунків, які складаються в соціальній практиці з приводу тих або інших об'єктів як матеріальних носіїв цих цінностей. Цінність, на думку А.Здравомислова, не зводиться до значущості як до своєї основи. Вона є “не тільки необхідною і належною, а й бажаною метою, яка стає ідеалом і тим самим бере участь у зворотному регулюючому впливі на ці відносини, а через них на соціальну практику” [4]. Цінності виникають, формуються і розвиваються внаслідок міжсуб'ектних відносин. Цінності є поєднанням об'єктивного та суб'єктивного, почуттєвого та раціонального.

Метою статті є висвітлення поняття сутності духовності як системи цінностей, завдяки якій формується унікальна людська сутність.

Найважливішою характеристикою цінностей, як вважає Б.Раушенбах [6], є почуттєва основа. Він підкреслює, що стосовно людських цінностей, велику роль відіграє ірраціональна складова людської свідомості. За концепцією А.Здравомислова [4], цінності – це інтереси, відокремлені у процесі розвитку самої історії завдяки розподілу праці у сфері духовного виробництва.

Цінність у моралі виступає інакше, ніж на практиці, коли людина дбає про власні інтереси. У моралі цінність виступає як належне, а цінне опосередковується через належне. Отже, у моралі цінним є те, що є належним.

Сфера людських цінностей принципово не піддається раціоналізації. Так, В.Шердаков [14] щодо моральних цінностей відзначає, що вони не ґрунтуються на теоретичних умовиводах і доведеннях. На його думку, любити Батьківщину, шанувати батька і матір, могили і пам'ятки предків (і поважати їхню віру) – все це не має бути обґрунтовано.

Нині виділяють три основних групи концепцій цінностей. Перша має назву “функціональної” і розглядає цінність як реальний предмет, який корисний суб'єкту завдяки тим або іншим властивостям. Її можна було б назвати утилітарною концепцією, тому що під цінністю тут розуміють здатність задовольняти потреби суб'єкта, практично ототожнюючи їз матеріальними чи духовними благами. Друга, яку називають “оцінною”, подає концепцію як ідеал, пізнавальне чи духовно-практичне ставлення до об'єкта, як оцінку. Третя концепція, яка є “сигніфікативною”, або “значущісною”, ототожнює цінність зі значущістю.

У педагогічній діяльності для нас важливо розуміти цінності як ідеал, прийнятий особистістю, як значущі для неї явище, поняття, установка.

Проблема цінностей набула свого розвитку і в педагогічних дослідженнях. В.Вахтьоров і К.Вентцель [2] у своїй педагогічній концепції розглядають проблему становлення індивідуальності дитини через розвиток її творчих здібностей, формування духовних цінностей і моральних ідеалів, що ґрунтуються на визнанні гуманістичних цінностей життя та культури, соціальних свободах, які створюють реальні можливості для

розвитку духовності дитини. Концепція К.Вентцеля ґрунтуються на тому, що людину визнають найбільшою метою, а не засобом розвитку соціуму та космосу; становлення духовних цінностей особистості дитини узгоджується з проблемою розвитку соціальних свобод, які створюють умови для духовного самовизначення кожного, що передбачає розвиток талантів і дарувань особистості вихованця.

У минулому проблему мети і цінностей людського життя намагалися розв'язати, створюючи численні системи освіти. К.Ушинський [13] відзначав, що такі цінності, як патріотизм, людяність, любов до праці, воля, чесність, правдивість, є основою морального виховання особистості. Основними духовними началами народу були “патріархальна моральність” – віра у правду і добро.

У центрі філософських пошуків Л.Толстого [12] завжди перебували людина, проблема духовно-моральних основ розвитку і самовдосконалення її особистості, її особистої волі і сенсу життя. Л.Толстой, спираючись на поняття “релігія”, “віра”, “Бог”, “совість”, “любов”, створив вчення про онтологію як духовну, спрямовану до сенсу і цінності життя людини, до науки. Для нього повноцінна думка Н.Нікандро娃 [9], цінності фіксують те, що відбулося у житті, у менталітеті народу і проголошено нормою. Якщо змінюються цінності, то змінюються норми, змінюються цілі виховання.

С.Анисимов [1] поділяє цінності на: абсолютні, які незмінно зберігають для людей значення безумовної цінності (життя, здоров'я, знання, прогрес, справедливість, гуманність, духовна досконалість людини); антицинності, або псевдоцинності (неуцтво, передчасна смерть, хвороби, голод, містичка, деградація людини тощо); релятивні (відносні) цінності, які є непостійними, змінюються залежно від історичних, класових, світоглядних позицій (політичні, ідеологічні, релігійні, моральні, класові, групові цінності).

Чимало дослідників, які вивчають ціннісні орієнтації (Т.Брайченко, В.Дряпіка, О.Олексюк та ін.), користуються класифікацією В.Ядова [15]. Термінальними (цинностями-цілями) В.Ядов називає такі: творчість, любов, воля, краса, пізнання, мудрість, робота, родина, друзі, активна життєва позиція, впевненість у собі, самостійність, здоров'я, суспільне визнання, збереження світу. До інструментальних (цинності-засоби) автор відносить: освіченість, життерадісність, чуйність, вихованість, тверду волю, чесність, широту поглядів, раціоналізм, високі запити, ретельність, самоконтроль, відповідальність, терпимість, акуратність, сміливість, ефективність у справах, непримиренність.

Існують й інші класифікації: поділ на матеріальні і духовні цінності, фактичні і визнані.

Дехто з вчених, як наприклад, Л.Масол [8], розуміють духовність як особливий вимір людського буття, що виявляється у процесі реального самовизнання і самовизначення в навколошньому світі, що передбачає формування цілісного універсуму внутрішнього життя. За умов домінування світоглядної парадигми, спрямованої на духовну творчість особистості, освітньо-виховна роль мистецтва значно зростає, набуваючи цілісності, концептуальної єдності.

Свою класифікацію щодо визначення поняття “духовність” пропонує Н.Коваль [7]. Автор вважає, що в сучасній науці духовність можна вивчати з різних позицій: а) потребнісно-інформаційного підходу (духовність визначають як індивідуальну вираженість у структурі двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання і соціальної потреби для “інших”); б) аксіологічного підходу (духовність – ціннісний зміст свідомості); в) діяльнісного підходу (духовність – специфічний вид діяльності); г) такого підходу, коли духовність пов'язують із системою особистісної активності і ставлення до різних сфер життєдіяльності людини; д) такого підходу, при якому духовність ототожнюють зі здатністю розглядати своє “Я” в контексті світобудови в ролі суб'єкта діяльності, який активно реалізує свій потенціал на благо людству; е) такого підходу, відповідно до якого духовність – це певний спосіб життєдіяльності людини, суть якого полягає в тому, що замість ієархії вузько особистісних потреб і цінностей індивід орієнтується на широкий спектр загальнолюдських цінностей; є) акмеологічного підходу (духовність – психологічне явище, яке являє собою процес неперервного

самовдосконалення і прагнення особистості до ідеалу; ж) такого підходу, коли духовність своїми вихідними характеристиками має цілеспрямованість і прагнення до нього; з) психотехнічного підходу, коли через психотехніку пошуку, очищення тощо відбувається набуття індивідом духовності; к) такого підходу, за якого духовність розуміють як орієнтацію на розв'язання життєвих проблем.

Глибинну основу духовності особистості, її сутність становить самореалізація наявного духовного потенціалу. Програма самореалізації здійснюється на основі емпатійного розуміння і прийняття іншої людини, взаємодії з нею. Відтак можна говорити про емпатію в духовності як про готовність, здатність й уміння ділитися емоційним зарядом з іншим, співчувати, співпереживати. Осягнення своєї духовної сутності відбувається через ставлення до іншого, причому останній стає унікальною цінністю. Це те, що можна назвати духовними здібностями особистості, які визначають якісну специфіку її поведінки. В індивідуальному розвитку духовні здібності відображують систему цінностей, значень та особистісних смислів. Так, знання стає духовним тільки тоді, коли воно перетворюється в особистісно значуще, набуває особистісного смислу, адресованого до соціального оточення.

Духовні цінності утворюють систему, здатну стимулювати і спрямовувати діяльність людини на творчий, свідомий вибір життєвих варіантів розв'язання соціальних та індивідуальних проблем. Цінності – це одна з найбільш стабільних характеристик особистості, її духовності. Вони завжди пов'язані з еталоном, на який орієнтується людина в своєму житті, з ідеалом, який вона наслідує або намагається наслідувати. Духовні цінності ніби “програмують” діяльність людини на тривалий період, визначають генеральну лінію поведінки та окремі її вчинки.

Як свідчать дослідження, уявлення про духовні цінності є досить різноманітними. Так, у сучасному середовищі поширені прагматичні установки та орієнтації. Це пояснюється порівняно низьким рівнем розвитку, що проявляється в більшій значущості матеріальних потреб порівняно з духовними. Вітчизняні вчені звертають увагу на неприпустимість абсолютизації ролі духовної основи, закладеної в дитячі і юнацькі роки. Попри її значущість вона містить переважно почуттєво-емоційний компонент, такі особистісні якості, як совісність, чесність, сміливість тощо. У духовному розвитку людей зрілого віку істотно підвищується роль самостійного аналізу й оцінки зовнішніх соціальних умов, явищ, а також самовиховання та інших форм самодетермінації. У будь-якій духовній цінності виражається проблематичність реалізації актуальних духовних потреб у реальному житті. Істина виступає цінністю тому, що існує брехня, добро цінують тому, що є зло, прекрасне є цінністю завдяки тому, що існує огидне. Духовні цінності певних явищ і дій людей залежать як від об'єктивних факторів (місця і ролі особистості в соціальній структурі), так і від суб'єктивного сприйняття людини, зокрема, розуміння нею соціально значущих потреб інтересів.

На думку багатьох психологів (О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, Г.Костюк, А.Маслоу, К.Роджерс, М.Рокіч та ін), які аналізують феномен духовності, її сутність полягає в прилученні індивіда до загальнолюдських цінностей як орієнтирів самореалізації.

Особливості духовного дають нам змогу проаналізувати існуючі позиції щодо визначення поняття “духовні цінності”. Іноді термін “духовні цінності” застосовують як синонім поняття “загальнолюдські цінності”, що нині набуває більшого значення. Найточнішим є філософське визначення “загальнолюдського” як “сукупності життєважливих цінностей і значень, що пов’язують індивіда зі світом і утворюють єдність людини та світу, якому людина у процесі своєї практичної діяльності додає ціннісного змісту і наділяє значенням” [3].

Проблема існування загальнолюдських цінностей є дуже складною і досі дискусійною. За теорією Л.Гумильова [3], їх немає, оскільки для цього людство має злитися в один єдиний гіперетнос.

З критикою поняття “загальнолюдські цінності” можна погодитися, оскільки у смислі самих цінностей закладено суперечності. Наприклад, покірливість – “моральна якість, яка

характеризує ставлення людини до самої себе і виражається у приниженні своєї гідності, у зневірі у свої сили і зневаженні своїх можливостей, у готовності підкоритися долі, визнати своє становище, відмовитися від надій на майбутнє". Для віруючих (православних) людей смиреність – це одна з найвищих цінностей.

Аналогічні суперечності можна виявити під час порівняльного аналізу розуміння тих самих цінностей у різних релігіях. Тому ми дійшли висновку, що поняття "загальнолюдські цінності" є не досить коректним, відтак правомірніше казати про духовні цінності. Саме поняття "духовної цінності" тривалий час ототожнювали з релігійними цінностями. Розгляд багатовимірного простору втілення духовних цінностей (від матеріальної форми до духовного субстрату, більшою мірою вже пов'язаного із психічним життям індивідів) дає змогу погодитися з висновками А. Уледова про те, що духовне життя суспільства є сукупністю духовних цінностей. Хоча це визначення і не є досить вичерпним, проте воно дає нам змогу звернутися до розгляду поняття "духовність", що є, на нашу думку, найважливішим в аспекті цього дослідження. Наповнення цього поняття різним значенням змістом сприяє визначенням тих або інших духовних цінностей як пріоритетних у процесі прилучення до них.

Духовні цінності – це специфічний ряд цінностей, які є максимально ідентичними сутнісним силам людини і сприяють їхній оптимальній реалізації. Вони є основою гуманізації суспільних відносин, утвердження людини вищою цінністю в ієрархії цінностей. Гуманістичній природі духовно-ціннісного найбільше відповідають моральні, естетичні й художні цінності.

Духовні цінності, як основа духовного світу, зводяться до знання про життя, людей, природу, культуру. Головна особливість духовних цінностей полягає не в абсолютній їхній духовності, а в тому, що вони матеріалізовані у процесах діяльності і праці.

До вищих цінностей духовної культури, до "власне" духовних цінностей варто віднести, на думку О.Олексюк [10], моральні, естетичні і пізнавальні цінності. Саме вони адекватно виражают сутність духовної культури. Зв'язок моральних, естетичних і пізнавальних цінностей має свої корені в родовій сутності людини. Здійснений автором аналіз моральних, естетичних і пізнавальних цінностей свідчить про їхню єдність як специфічні людські відносини, єдність духовної сутності як "позитивної всеєдності". Єдність моральних, естетичних та пізнавальних цінностей має об'єктивний характер, оскільки вони є сторонами единого цілісного духовного світовідношення. Особливістю взаємозв'язку моральних, естетичних і пізнавальних цінностей є те, що вони не існують окремо, але разом із тим є незалежними, автономними та самоцінними. Духовні цінності трактуються нами як настановлення і орієнтири, які відіграють роль ідеалів Істини, Добра, Краси і визначають ставлення людини до дійсності, регулюють її поведінку.

Прилучення людини до цінностей, формує духовний спосіб життя, який в індивідуальному плані означає певний комплекс якостей, властивостей та вмінь, що дають їй змогу самореалізовуватися, здійснювати самостійну, внутрішньо вмотивовану діяльність. У процесі самореалізації особистості виявляється сукупність тих цінностей, які потенційно здатні поширюватися на оточуюче середовище. Згадану сукупність можна назвати духовним полем особистості. Це поняття, на наш погляд, може слугувати для позначення істотних характеристик процесу духовного становлення і розвитку особистості у всіх його взаємодіях, єдності пізнавальної, моральної та естетичної сфер духовності, значущих особистісних смислів, що конструюють соціально-професійну перспективу індивіда.

Таким чином, аналіз філософської і психологічно-педагогічної літератури дає змогу визначити поняття "духовні цінності" як орієнтири, що відіграють роль ідеалу, еталона належного, з'ясовують світовідношення людини і регулюють її поведінку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимов С.Ф. Ценности реальные и мнимые (Критика христианского истолкования и использования ценностей жизни и культуры). – М.: Мысль, 1970. – 183 с.
2. Венцель К.Н. Основные задачи нравственного воспитания. – М.: Госполитиздат, 1986. – 47 с.

ЗАГАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

3. Гумилев Л.Н. Энтомогенез и биосфера Земли /Под ред. В.С.Жекулина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 495 с.
4. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
5. Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта. – М. – Париж, 1993. – 448 с.
6. Интервью с Б.В. Раушенбахом // Вопросы философии. – 1989. – №4. – С.111-115.
7. Коваль О.В. Формування музичних здібностей молодших школярів на уроках музики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Націон. пед. універ. імені М.П.Драгоманова. – К., 2002. – 19 с.
8. Масол Л.М. Виховний потенціал мистецтв – джерело освітніх інновацій // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 1. – С. 18.
9. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания//Нар. образование. – 1997. – №4. – С.3-8.
10. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді. – К.: КІПК, 1996. – 253 с.
11. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посібник. – К.: Знання України, 2004. – 236 с.
12. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М.: Педагогика 1989. – 544 с.
13. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русской воспитанности. / Собр. соч. – Т.2. – М., Л., 1948. – 433 с.
14. Шердаков В.Н. Добро – Истина – Красота. – М.: Знание, 1983. – 64 с.
15. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С.89–106.

Галина САВЕЛЬЄВА

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

В даній статті акцентується увага на психолого-педагогічному ракурсі розгляду музично-виконавської і музично-педагогічної діяльності. Обґрунтуються особистісно орієнтований підхід до формування професійної майстерності студентів середніх і вищих музичних навчальних закладів. Визначаються принципи, цілі, методи і умови особистісно орієнтованого підходу в музично-педагогічному процесі.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, гуманізація освіти, особистість, музично-педагогічний процес, професійна майстерність, психолого-педагогічний ракурс.

This article emphasizes psychologic and pedagogic aspect of the music performing and music teaching activity. It explains the personality oriented approach to forming professional skills of the students of secondary and higher musical schools. It defines principles, purposes, methods and conditions of the personality oriented approach in music pedagogical process.

Key words: personality oriented approach, humanization of education, personality, music pedagogical process, professional skills, psychologic and pedagogic aspect.

Упродовж останніх років значно зрос інтерес до особистісно орієнтованого підходу у педагогічній психології та практичній педагогіці. Це зумовлено аксіологічним аспектом гуманістичної парадигми, де на першому плані постають педагогічні принципи гуманного ставлення до учнів.

Проблеми особистісно орієнтованого підходу активно розробляли сучасні науковці: І. Зязюн, О. Олексюк, Є. Бондаревська, І. Бех, О. Пехота, В. Кремень, О. Савченко та інші.

Велику увагу проблемам гуманізації освіти приділяють І. Зязюн і Г. Сагач. Так, у книжці "Краса педагогічної дії" [2] автори вказують на актуальність процесу гуманітарної освіти, який доляє інерцію традиційної системи викования, що ґрунтуються на засадах безособистісності, "бездітності", "безлюдкості". Автори відмічають також актуалізацію філософських, соціологічних, психолого-педагогічних досліджень проблем людини, міжособистісного спілкування, людської творчості. Вони зазначають, що "гуманістичний напрямок об'єднав не лише психологів, а й філософів, педагогів, соціологів на шляхах пошуку смислу людського буття, самоактуалізації, творчості, свободи вибору, цілісності,

інтерактивності мислення, управління людиною власним розвитком” [2, с.54]. На їхню думку, при розробці конкретних технологій гуманізації освіти увага акцентується не на змісті освіти, а на формуванні міжособистісних відносин, які забезпечують комфортні умови для розвитку особистості.

Важомий за значенням і методологічною спрямованістю є матеріал наукового дослідження доктора педагогічних наук О. Олексюк [6], присвячений формуванню духовного потенціалу в професійній підготовці студентської молоді. Визначаючи важливість Державної національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), науковець особливу увагу звертає на актуальність формування духовного потенціалу майбутнього фахівця соціокультурної сфери. Однією із складностей розв’язання проблеми формування духовного потенціалу О. Олексюк називає суперечність “між розвитком духовних потенцій студентів і недосконалістю гуманістичної особистісно орієнтованої технології навчання” [6, с.4]. Центральною ідеєю концепції автор дослідження визначає “положення про те, що духовний потенціал як інтегральне явище відображає органічний взаємозв’язок вищих духовних цінностей – Істини, Добра, Краси, об’єднує в єдине ціле сутнісні сили особистості, можливості їхньої актуалізації в цілеспрямованій соціокультурній діяльності” [6, с.5].

Є.Бондаревська [1] нові підходи до освіти протиставляє традиційним підходам, які ґрунтуються на знаннєвій спрямованості. Підкреслюючи особливе значення ідей гуманістичної культури, які утверджував В.Сухомлинський, вона формулює три основні положення “парадигми особистісно орієнтованого підходу”. Так, перше положення стосується уявлень про сутність і призначення цього підходу, які визначаються через найважливішу функцію освіти; на її думку, освіта – це становлення людини, віднайдення нею себе, свого образу: неповторної індивідуальності, творчого начала. Друге положення визначає ставлення педагога до учнів: викователь оптимістично мислить про учнів, ставиться до них як до самостійних суб’єктів, здатних вчитися не за примусом, а добровільно, за власним бажанням і вільним вибором. Третє положення пов’язане з визначенням людиноутворюючої функції – гуманітарної, культуротворчої, соціалізаційної. Сутність гуманітарної функції полягає в збереженні і відновленні екології людини: її тілесного і духовного здоров’я, смислу життя, особистої свободи, моральності. Культуротворча функція забезпечує збереження, передачу, відновлення і розвиток культури засобами освіти. В цьому розумінні культурна ідентифікація – це встановлення духовного зв’язку між собою і своїм народом, відчуття належності до національної культури. Функція соціалізації характеризує забезпечення засвоєння і відновлення індивідом соціального досвіду.

Ідейно-змістовим стрижнем науково-дослідної роботи М.Олійника [5] є розгляд специфічних ознак особистісно орієнтованої освіти. Серед них науковець називає: а) створення можливої самореалізації; б) принципову варіативність навчального матеріалу; в) моделювання ситуацій смислопошукового діалогу; г) проблемність як метод засвоєння педагогічних понять; д) імітація ситуацій професійної діяльності; е) наявність моменту “художнього відкриття”. Ці основоположні принципи особистісно орієнтованого професійного мислення майбутніх вчителів музики ми намагалися якісно доповнити і трансформувати їх відповідно до обраної нами теми.

Питанням формування індивідуального стилю виконавської діяльності музиканта-інструменталіста присвячено дисертаційне дослідження С. Йоркіної [3]. Науковець висуває гіпотезу про те, що повноцінна реалізація індивідуально-психологічних якостей музикантів у стресовій ситуації виступу можлива тільки тоді, коли є сформований оптимальний стилекомплекс діяльності виконавця і створено адекватні педагогічні умови його функціонування. Хоча в дослідженні С. Йоркіної проблема особистісно орієнтованого підходу є центральною, вона дещо звужується рамками формування індивідуального стилю виконавства.

У дисертації О.Прудникової [7] проблема професійної підготовки студентів музичних училищ набуває форм педагогічного спілкування, в основі якого також

лежить особистісно орієнтований підхід. Проблематика цій дисертації зближується з нашим дослідженням у двох аспектах: це – фортепіанна спеціалізація і середня ланка музичної освіти (музичне училище). Аспект педагогічного спілкування, з одного боку, є ширшим від проблематики особистісно орієнтованого підходу, бо включає, крім особистісних, і загальні, типологічні умови перебігу комунікативних актів. З другого боку, педагогічне спілкування як одна з форм особистісно орієнтованого підходу є більш вузьким поняттям. Тому наше дисертаційне дослідження спрямоване на якісне доповнення у вирішенні проблеми виховання піаніста в музичному училищі завдяки можливостям особистісно орієнтованого підходу в цій формі музично-творчої діяльності.

Проаналізувавши наукові дослідження, можна зробити висновок, що попри різноманітні аспекти особистісно орієнтованого підходу музично-педагогічний аспект стосовно музичного виконавства ще не має цілісної наукової розробки. У зв'язку з необхідністю підвищення якості підготовки фахівців (щоб адаптуватися до вимог Болонського процесу) визначення методичних засад реалізації особистісно орієнтованого підходу в музично-педагогічному процесі набуває особливої актуальності.

Метою і завданнями статті є: а) обґрунтування особистісно орієнтованого підходу до формування професійної майстерності студентів у середніх і вищих музичних навчальних закладах; б) визначення головних принципів, цілей, методів та умов цього підходу в музично-педагогічному процесі.

Основною проблематикою особистісно орієнтованого підходу до формування професійної майстерності музиканта-педагога стає психолого-педагогічний ракурс розгляду музично-виконавської і музично-педагогічної діяльності. Його можна структурувати і скомпонувати з двох найтісніше взаємопов'язаних блоків – “психологічного поля студента” і “психологічного поля викладача”.

Психологічне поле студента включає:

1) мотивацію вибору професії (власне бажання стати музикантом або батьків чи іншої особи);

2) психологічні передумови самоусвідомлення вибору професії (наявність чи відсутність такого самоусвідомлення; вік, в якому прийшло це самоусвідомлення; мотивації остаточного вибору професії – успіхи в навчанні, бажання досягти певної мети тощо);

3) психологію взаємовідносин з батьками в процесі професійної підготовки (чи є батьки музикантами, головними вихователями у набутті музичної освіти; вони лише допомагають чи музично-професійні взаємини з батьками відсутні);

4) психологію взаємовідносин із фаховим викладачем (впродовж навчання був один викладач чи вони змінювались з різних причин і яких саме; стосунки, що склалися між студентом і викладачем);

5) психологію професійної діяльності студента – музичну виконавську інтерпретацію (мотивування самого процесу виконання, тобто розглядаються мотиви: агональний, глорічний, меркантильний, традиційно-узвичаєний, ціннісно-раціональний або фідеїстичний та багато ін.; психологічні механізми виконавської діяльності стосовно втілення художньо-образного змісту твору, майстерності психологічно передачі емоційного змісту, глибинних духовних потенцій людської особистості, психологічно достовірного втілення стилю історичної епохи створення музичного твору, вираження індивідуально-стильової характерності музики композитора, цим самим – і передачі його особистості, а також вираження індивідуальної особистості виконавця);

6) викову психологію, тобто психологію розвитку студента музичного училища (виковий період актуалізації формування самоусвідомлення та ідентифікації власного “Я”, чітке розуміння майбутньої професійно зорієнтованої діяльності);

7) соціальну психологію студента (соціально-економічні, національні та етнічні коріння);

8) психологію природних рис і здібностей (психологічний тип характеру, темперамент, певні природні здібності в оволодінні музичною професією – як загальні, такі

як зосередженість, витривалість, цілеспрямованість та ін., так і сухо музичні – відчуття ритму, слухові дані, музична пам'ять, рухово-моторні здібності).

Психологічне поле викладача залежить від вирішення таких питань:

1) кого викладач бачить в студенті – рівноцінного партнера у співпраці (1.1) чи “піддатливий матеріал” для диктату своїх настанов (1.2);

2) викладач вибирає того, хто має яскраво виражені природні музичні здібності, бо з ним легше працювати (2.1), чи того, в кого їх ще треба виявити і розвинути (2.2);

3) при можливості вибору студента педагог більшою мірою враховує професійні задатки (3.1), чи людську симпатію, яку відчуває до студента (3.2);

4) педагог формує у своєму студенті “копіюваньника” певного виконавського стилю – власного чи іншого (4.1) чи бажає розвинути в ньому індивідуальні, самобутні риси виконавського стилю (4.2);

5) педагог враховуватиме індивідуальні риси характеру, темперамент студента при виборі репертуару (5.1) чи орієнтуватиметься на методику протидії, виправлення, зміни темпераменту в грі (5.2);

6) педагог вважає доцільним у своїх стосунках зі студентом виходити за межі сухо виконавської роботи (у музикознавчу і мистецтвознавчу проблематику, світоглядні проблеми, або цікавиться позаурочним життям, побутовими умовами і проблемами студента) (6.1) чи педагог перекладає ці проблеми на інших – викладачів, батьків, товаришів свого студента (6.2);

7) педагог ставить перед собою проблеми психологічного порядку (тобто дошукується причин конфліктів у роботі зі студентом, засобів їхнього усунення, знаходить психологічні важелі стимуляції заняття, засоби зняття “естрадного хвилювання” на академконцертах та іспитах тощо) (7.1) чи вважає головним критерієм оцінку з фаху, отриману на іспиті (7.2).

На перший погляд, позитивні риси психологічного поля діяльності педагога простежуються в позиціях (1.1), (2.2), (4.2), (6.1), (7.1), а позиції (3.1) і (3.2), (5.1) і (5.2) мають взаємодоповнюватись. Але є й інший фактор – індивідуальна характеристика студентів, частина яких не здатна до рівноправного партнерства і легко підкоряється диктату педагога за власним бажанням (1.2), або студент не здатний продукувати власну манеру виконання, але добре репродукує манери іншого виконавця (4.1). Вибір викладачем студента із яскраво вираженими здібностями може стати проблематичним, бо такий студент є більш самовпевненим і важче піддається педагогічному впливу. Тому пріоритетною може бути і позиція (2.1).

Незаперечними є пріоритети позицій (6.1) та (7.1): викладач має пов'язувати фахову підготовку із суміжними дисциплінами, із проблемами навколошнього життя.

У процесі роботи над музичною інтерпретацією педагог-музикант стикається з різними психологічними проблемами. Він надає перевагу розвитку природних здібностей або тих вмінь і навичок, які, здавалося б, відсутні у студента; педагог обирає методику навчання за принципом наслідування розробленим “технологічним картам” або керується інтуїтивною методикою, яка підкоряється своєрідності, неповторності розвитку індивідуальності, особистості студента.

Звичайно, абсолютнозувати ці граничні стани методики не слід, оскільки саме гнучкість методики професійного виховання дає позитивний результат.

Грунтуючись на загальній меті педагогіки – виховання особистості, ми поглибуємо, конкретизуємо розуміння цієї мети на професійній діяльності, яку обирає студент. Для нас такою діяльністю є професійне музичне виконавство і професійна музична педагогіка. Саме тут взаємодіють загально-естетичне і професійно-музичне виховання, музичне виконавство і педагогічна дія, художньо-образне мислення, мовлення виконавства і переконливе вербальне мислення змісту музичного твору. Функція музиканта-виконавця спрямована на слухача в тому ж особистісному сенсі, що й функція ораторської майстерності педагога, спрямована на студентів з метою їхнього особистісного духовного збагачення. Музикант-педагог вчить майстерності виконання насамперед через розуміння

механізму технологічно-професійного втілення образів Краси, Істини, Добра, тобто безпосередньо продукує активну цілеспрямовану професійну діяльність студентів, орієнтовану на виховну естетично-освітню роботу. І ця професійна робота, потребуючи особливої уваги до вербальних визначень-описів художньо-образного змісту творів, дає змогу виконавців опанувати технічну форму втілення образного задуму в його цілісності. Такі “вербальні форми описів” як необхідний інструмент навчання не повинні бути вульгарними, примітивними. Водночас вони не вимагають наукової обґрунтованості, а включаються в широкий світ асоціацій. Запропонований Г. Нейгаузом музичний образ “квітки, що розпускається” [4, с.36-37] не означає, що музика ілюструє саме зоровий феномен квітки. Це викликає в людській душі приемне відчуття краси життя, його особливої одухотвореності. Саме володіння вербальною культурою опису художньо-образного змісту вказує на певний віковий ступінь зрілості сприйняття музичного твору, що проявляється і в процесі виконання музичного твору. Асоціації художньо-образного змісту з життям удосконалюються під час навчання (стає глибшим розуміння історії, культури, людської особистості). Через тканину музичного твору дедалі чіткіше оформлюються, виявляються риси особистості композитора, переломлені через особистість інтерпретатора-виконавця. Музикант-виконавець входить у зацікавлений діалог з композитором, бо розкриття феномена особистості є найголовнішою метою виконавської інтерпретації. Ця мета зазнає певного коригування, якщо виконавець прагне передати слухачеві характерні риси особистості композитора чи акцентовано показати власну особистість.

Отже, музична педагогіка – це не тільки педагогіка продукування творчої особистості (як єдино можливої передумови музично-професійної діяльності), а й насамперед педагогіка, на основі якої особистість моделюється у формі втілення художньо-музичних образів у процесі виконавства.

Обґрунтовуючи особистісно орієнтований підхід до формування професійної музично-виконавської і педагогічної майстерності студентів, виділимо основні принципи, цілі, методи та умови цього підходу. Серед основних принципів і цілей особистісно орієнтованого підходу можна назвати такі: а) гуманістичний підхід; б) свобода творчої самореалізації студента; в) формування індивідуального, самобутнього виконавського і педагогічного стилю; г) розвиток творчої активності музичного мислення студентів; д) формування духовного потенціалу студента; е) коригування характеру, особистісних якостей студентів.

Принципи особистісно орієнтованого підходу конкретизуються у таких методах і умовах: а) врахування сімейного стану, соціального статусу, економічного становища та психологічного клімату в сім'ї тощо; б) створення сприятливого психологічного клімату в класі за спеціальністю; в) виховання в студентів почуття поваги, любові, взаєморозуміння в міжособистісному спілкуванні; г) навчання мистецтва гомілетики (благодатних слів); д) запровадження креативного підходу до виконавської і педагогічної практики студента, розвиток творчих асоціацій; е) формування психологічних настанов з оптимістичним прогнозуванням; є) включення музично-терапевтичних методів до процесу фахового навчання; ж) запровадження педагогічної діагностики характеру, темпераменту, сформованості духовного потенціалу, професійного потенціалу музично-виконавських і педагогічних здібностей, рівня сформованості виконавської і педагогічної майстерності; з) розумний розподіл часу (робота в класі і самопідготовка); и) стимулювання професійного саморозвитку студентів; і) формування індивідуального репертуару і програми навчання студента; к) активізація концертної і педагогічної практики студентів; л) стимулювання науково-методичної і дослідницької діяльності студентів у своїй фаховій галузі.

Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів особистісно орієнтованого підходу в музично-педагогічному процесі. Подальшої наукової розробки потребують особистісно орієнтовані методи і умови у навчанні студентів-музикантів різних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 11-17.
2. Зязюн І., Сагач Г. Краса педагогічної дії. – К.: Укр. фін. ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
3. Йоркіна Є. Психолого-педагогічні умови формування індивідуального стилю виконавської діяльності музиканта-інструменталіста: Дис... канд. пед. наук. – К. : Київ. д-р. н-т культ., 1996. – 210 с.
4. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Музыка, 1982. – 300 с.
5. Олейник М. Формирование личностно ориентированного профессионального мышления будущих учителей музыки: Автореф. дисс... канд. пед. наук. – Волгоград, 1998. – 21 с.
6. Олексюк О. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: Автореф. дис... д-ра пед. наук. – К., 1997. – 50 с.
7. Прудникова О. Вплив педагогічного спілкування на професійну підготовку студентів музичних училищ: Дис... канд. пед. наук. – К., 2001. – 220 с.

Ольга ЩЕРБІННА

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІЗНАННЯ МУЗИЧНОГО СТИЛЮ

У статті розглядаються найважливіші теоретичні положення, що виступають підґрунтам продуктивної інтерпретаторської діяльності музиканта. Розкривається сутність феномену стилю, значущість стилювого домінант у музичному виконавстві. Висвітлюється проблема взаємозумовленості композиторського та виконавського стилю. Виходячи зі специфіки музичного мислення, досліджуються механізми усвідомлювання музично-стильових явищ.

Ключові слова: музичний стиль, іntonacія, музично-стильові уявлення, музичне мислення, осягнення, інтерпретація.

In article the major theoretical positions which act as a basis productive activity of the musician as an interpreter are considered. The essence of a phenomenon of style, the importance of a style dominant in musical performance practice is opened. The problem of interrelation composer and performer style is covered. Leaving specificity of musical thinking, mechanisms of comprehension of musical-style phenomena are investigated.

Key words: musical style, intonation, musical-style ideas, musical thinking, comprehension, interpretation.

У системі художнього буття музиці належить особливе місце. Специфіка музичного мистецтва, що потребує звукової матеріалізації музичного твору, зумовлює значущість виконавської діяльності. Вперше набувши офіційного статусу в Олімпійських іграх Стародавньої Греції, музично-виконавське мистецтво пройшло багатовіковий шлях розвитку. Важливим джерелом його становлення вважається пісенна творчість рапсодів, бардів, ашугів, скальдів, лірників, кобзарів. Існуючи за часів усної музичної традиції, творчість народних митців найповніше відбиває сутність музичного мистецтва, поєднуючи в собі процеси творення та відтворення. Імпровізаційна природа творчості народних співаків значною мірою відобразилась у подальшому розвитку професійного музичного мистецтва. Якісно новий етап в історії музичної культури пов'язаний з викоремленням виконавства у самостійний вид художньої діяльності, що зумовило актуальність проблеми інтерпретації музичного твору. Її найважливішим аспектом стало питання адекватної реалізації творчої ідеї композитора у виконанні.

Кожному мистецтву притаманна певна кількість засобів виразності, сукупність яких утворює його мовний фонд. Проте, перш ніж стати елементом конкретного музичного твору, засоби виразності конкретизуються у мовних формах, типових для епохи, нації, окремого художника. У такому контексті перспективним вбачається культурологічний підхід, згідно з яким підґрунтам осягнення різноманітних творів музичного мистецтва виступають узагальнюючі категорії художньої культури. Один з напрямків вирішення проблеми адекватного та цілісного пізнання явищ музичного мистецтва пов'язаний з використанням у творчій діяльності художньо-когнітивних можливостей стилювого підходу.

У науковій літературі проблема пізнання сутності музичних явищ крізь призму стилювого феномену дістала ґрунтовного та багатоаспектного висвітлення. Методологічним джерелом сучасного теорії стилю стали фундаментальні дослідження Б.Асаф'єва, М.Михайлова, С.Скребкова, Б.Яворського. Розглядаючи стиль як "генотип" культури (Ю.Борев), "модель світосприйняття" (В.Медушевський), "якість музичних явищ" (Є.Назайкінський), вчені підкреслюють універсальний статус стилю в процесах становлення та розвитку духовної культури. Усвідомлення духовної природи феномену стилю зумовило його тлумачення як вияву творчого мислення в працях О.Катрич, В.Москаленка, О.Сокола. Важливе значення в науковій літературі надається проблемі музично-виконавської інтерпретації стилю (О.Гольденвейзер, Г.Коган, Є.Ліберман, Я.Мільштейн, Г.Нейгауз, Д.Рабінович, С.Савшинський, С.Фейнберг та ін.). У галузі музичної освіти дослідницький пошук вчених з означеної проблеми представлений працями щодо виконавського стилю (В.Антонюк, Є.Йоркіна), розвитку музично-стильового досвіду школярів (М.Красильникова, О.Критська, Л.Школяр), стильового аналізу твору як засобу естетичного виховання (О.Рябініна), вдосконалення фортепіаної підготовки на засадах історико-стильового підходу (В.Буцяк).

Незважаючи на вагомі здобутки вчених-музикантів, проблема пізнання музичного стилю вимагає подальшого вивчення. Результати аналізу наукової літератури і зіставлення їх з реаліями музичної практики виявили потребу у систематизації теоретичних напрацювань у даній галузі та визначені засобів об'єктивації провідних позицій теорії стилю в площині музичного виконавства. *Мета статті* полягає у висвітленні найважливіших теоретичних положень, що мають скласти підґрунтя практичної діяльності музиканта-виконавця-педагога, визначені механізмів пізнання явищ музичного стилю.

Феномен стилю належить до найскладніших явищ мистецтва, відносно якого в сучасній науці спостерігається певна суперечливість поглядів. Філософи, вчені, художники впродовж багатьох століть намагались відповісти на питання щодо сутності стилю, природи його походження, закономірностей розвитку, принципів класифікації, структури тощо. Багатозначність і складність поняття зумовили його міждисциплінарний характер, належність до категоріального апарату таких наук, як філософія, психологія, естетика, філологія, мистецтвознавство, педагогіка тощо. Слово "стиль" належить до тих слів, про які В.Гете писав: "... кожен вживає їх в особливому значенні і розуміє при цьому те чи інше залежно від того, наскільки він оволодів поняттям, що його виражає" [1, с. 12].

За висновками вчених етимологія слова "стиль" пов'язана з інструментальним оснащенням людини Стародавньої Греції. Початкове значення грецького *stylos* – паличка для письма – пізніше набуває таких значень, як почерк, манера, характер викладання. Тлумачення слова "стиль" як способу, прийому, методу будь-якої роботи, діяльності [5, с. 638] зумовлює його розуміння як засобу зв'язку людини зі світом, форми виявлення людської особистості. Подібне розуміння стилю знаходить відбиття і у висловлюваннях мислителів давніх часів та сучасності. "Стиль є обличчя душі" (Сенека). "Стиль – це людина" (Ж.Бюффон). "Становлення особистості визначається тим, як людина діє в реальному світі, у що вірить і що любить. Становлення стилю – тим, як людина себе виявляє" (В.Медушевський).

Духовна природа стилю своєрідно відбувається у мистецтві. Виступаючи однією з форм "культурної пам'яті людства", історією "розвитку людського духу, світогляду, ідеалів...", стиль водночас постає і як "історія способів і форм вираження цього духовного змісту" [2, с. 39]. Будучи специфічною формою суспільної свідомості та людської діяльності, мистецтво існує в певних своїх видах. Різноманітність видів мистецтва зумовлює неоднорідність змісту художнього стилю в архітектурі, літературі, образотворчому мистецтві, музиці.

На відміну від інших видів мистецтва, де образ несе певну інформацію про життєве явище, яке викликало відповідні емоції, музика відбуває дійсність опосередковано – через звукову інтонацію, що розглядається як звукове втілення музичної думки і є виявом соціально та історично детермінованої людської свідомості [4, с. 214]. Обрунтоване в працях Б.Асаф'єва поняття інтонації, стало підґрунтям для сучасного розуміння музичного стилю, як "психологічно зумовленої специфічності музичного мислення, яка виражается

відповідною системою організацією ресурсів музичного мовлення в процесі творення, інтерпретування і виконання музичного твору” [3, с. 88].

Багатозначність та невичерпність стилю спричинили розгляд цього явища на різних смыслових рівнях – онтологічному (як типологічну цілісність), аксіологічному (як носія естетичних цінностей), інформативному (як механізму симультанного узагальнення), комунікативному (як об’єкта художньої комунікативної системи). Прагнення зафіксувати різноманітні форми вияву стилю в музиці зумовили його численні визначення. Вивчення різноманітних наукових підходів щодо розуміння сутності та структури музичного стилю дало підстави сформулювати таке визначення: стиль – це багаторівнева, організована за діалектичним принципом єдності загального та особливого, система образного мислення і музичних засобів, музично-інтонаційний зміст якої, зумовлений соціально-історичними та індивідуально-психологічними чинниками, відбувається в окремому музичному творі.

Необхідність об’єктивації музичного стилю в окремому музичному творі актуалізує проблему музично-виконавської інтерпретації. Усталене в науковій літературі тлумачення виконавської інтерпретації як “другого творення” (А.Рубінштейн), “відтворення” (Б.Асаф’єв), “переінтонування” (О.Катрич, В.Москаленко) засвідчує “співавторські права” виконавця на музичний твір, які ґрунтуються на нерозривному взаємозв’язку композиторської та виконавської діяльності. Будучи взаємозумовленими сферами художньої діяльності, композиторська і виконавська творчість по-різному здійснює процес стилюетворення. Композиторський акт творення спрямований у напрямку від авторської ідеї до її матеріального втілення – нотного тексту музичного твору, що відбуває різні рівні музичного стилю (індивідуальний, історичний, національний тощо). Творчий процес виконавця починається зі сприймання, декодування та осянення авторського тексту, а закінчується втіленням ідеї твору у виконанні, де відтворюється як стиль автора, так і стиль виконавця. Це дає підстави вважати вивчення принципів організації творчого мислення композитора (тобто його стилю) ключем до осянення змісту музичного твору та зумовлює висновок щодо необхідності пізнання явищ музичного мистецтва на засадах стилюового підходу.

У світлі взаємозумовленості композиторського та виконавського стилю виникає ряд питань, пов’язаних з реалізацією когнітивно-пізнавального потенціалу стилю у виконавсько-інтерпретаторській роботі. Їх вирішення потребує дослідження механізмів осянення музично-стильового феномену. Істотне значення щодо висвітлення процесів осянення музично-стильових явищ має з’ясування властивостей музичного мислення, яке в науковій літературі розглядається як “мислення музично-образними уявленнями” (М.Михайлов), а також обґрунтування можливості існування стилю у вигляді “більш або менш яскравих чуттєвих уявлень” (С. Шип).

Якщо живописець, втілюючи явища навколошнього світу в художніх образах, спирається на графічно-кольорові уявлення, скульптор – на пластичні образи, архітектор – на об’ємно-просторові, музикант у своїй творчій діяльності оперує інтонаційно-звуковими уявленнями. Взаємозумовленість іntonування (як способу втілення музичної думки) та стилю (як вияву особливостей мислення) відбуває сутність музичного феномену і дає підстави вважати цілеспрямоване формування музично-стильових уявлень основою процесів адекватного осянення музичних творів різних стилів, ефективним способом активізації художнього мислення виконавця у процесі інтерпретаторської роботи. Дослідження феномену стилю, специфіки музичного мислення та функціональних властивостей уявлень у контексті пізнавальних процесів зумовило розуміння музично-стильових уявлень як утворених в результаті стиле-слухового та аналітичного досвіду і збережених в свідомості особистості образів музичних творів, яким притаманний певний спосіб інтонаційно-художнього вираження і відповідний вибір музичних засобів, зумовлений соціально-історичними та індивідуально-психологічними чинниками.

Узагальнення результатів різnobічного вивчення проблеми музичного стилю, надає можливості визначити теоретичні засади пізнання музично-стильових явищ:

- духовна сутність стилевого феномену зумовлює розуміння стилю як специфічної форми творчого мислення;

ЗАГАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

- будучи системним явищем, що функціонує за діалектичними законами, в музичній реальності стиль виявляється в окремому музичному творі;
- стиль існує в свідомості людини у вигляді музично-стильових уявлень, які виступають наслідком сприймання певної кількості конкретних творів;
- опосередкований характер та інтонаційна природа музичного мистецтва потребують пізнання музичних явищ крізь призму взаємодії композиторського та виконавського стилю;
- виступаючи невід'ємним компонентом художньої свідомості особистості, музично-стильові уявлення сприяють адекватному осiąнню та відтворенню явищ музичного мистецтва.

Вивчення феномену стилю дозволяє суттєво розширити наукові погляди щодо його когнітивно-пізнавального потенціалу у контексті музично-виконавської діяльності; дослідження механізмів усвідомлювання музичного стилю, що пов'язані з формуванням музично-стильових уявлень, надає можливості цілеспрямовано активізувати художньо-образне мислення музиканта. Висновки даної роботи можуть становити підрунтя для оновлення змісту та методики викладання дисциплін інструментально-виконавського циклу, навчальних програм з музично-виконавських дисциплін, а запропонований підхід до активізації процесів осiąння сутності музичних явищ може мати практичне застосування в діяльності викладачів різних мистецьких закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гете В. Статьи и мысли об искусстве: Сб. ст. //Под ред. А.С. Гущина. Л. – М.: Искусство, 1936. – 412 с.
2. Медушевский В. Музыкальный стиль как семиотический объект //Советская музыка. – 1979. – №3. – С. 30-39.
3. Москаленко В. Творчий аспект музичного стилю //Київське музикознавство. – К., 1999, вип. 1-й. – С.85-93
4. Музыкальный энциклопедический словарь /Гл. ред. Г.В. Келдыш. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 672 с.
5. Словник іншомовних слів /За ред. О.С.Мельничука. – К.: УРЕ, 1977. – 775 с.

Юлія МЕЛЬНИК

МУЗИЧНА СЕМАСІОЛОГІЯ ТА САМОПІЗНАННЯ ОСОБИСТОСТІ: ПОШУКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

У статті розглядається проблема музичної семасіології як чинника самопізнання особистості. Запропоновано можливі напрями пошуків відповідної педагогічної технології.

Ключові слова: музична семасіологія, самопізнання особистості, педагогічна технологія, епістема.

The problem of the musical semasiology as instrument of the personality self – consciousness is discussed and the findings of the answerable pedagogical techologic approaches are proposed.

Key words: musical semasiology, personal self-consciousness, pedagogical technology, epistem.

Актуальність дослідження феномену людського буття зумовила необхідність розвитку філософського вчення про людину і методологічної розробки нових підходів до осмислення проблеми людини у психолого-педагогічних науках. Серед концепцій сучасної психолого-педагогічної антропології ми виокремлюємо системно-стильову (Г.Щедровицький) і художньо-епістемологічну (Ф.Зелінський, А.Карсавін, Л.Кондрацька, О.Фрейденберг). Вони зорієнтовані на маргінальну сферу мислительної діяльності людської особистості, в якій уможливлюється процес практичного споглядання. Саме шлях практичного споглядання, як з'ясовується у згаданих концепціях, реалізує родову здатність людини розпізнавати "ейдос"(օμογένη, subsistentia) "безмасштабності" свого буття у процесі акмеїчного сходження.

Ретроспективний аналіз культуротворчої практики людства показує, що рефлексивним кодом прозріння "самоочевидності" і "самозрозумілості" людської сутності

постає художній текст як унікальний спосіб показу “неелімінованого відчуття смыслої морфології” (Ж.Нансі). Це спонукає дослідника до поступів у сферу художньої семасіології (як науки тлумачення художніх символів і знаків), проблематика якої має різnobічні висліди у рецензіях Р.Барта, М.Бахтіна, І.Габричевського, У.Еко, В.Кандінського, Ю.Лотмана. Їх аналіз дає підстави виявити езотеричні переваги музичної символіки як “найчистішого і найтаємничішого елемента культури” [6, с.72]. Зважаючи на сказане, *метою* пропонованої *статьї* є визначення майєвтичних можливостей текстологічного аналізу в музиці і стратегічного напряму педагогічної технології їх реалізації.

Концептосфера *музичної семасіології* вперше була виокремлена у дослідженні П.Булеза, присвяченому духоритмам “Весни священої” І.Стравінського (1963 р.). Згодом у музикознавстві розпочалось “мирне співіснування” лінгвосеміотичного підходу (“музика – це мова мінус смысл” – К.Леві-Стросс) і парадигматичного принципу повторення (“як основи синтаксичної структури процесу” – Ж.Наттьез). Відтак, завдяки розробці методології текстологічного аналізу оновилася не лише концепція музичного неокласицизму (наприклад, функціональна обумовленість хоральної символіки “Dies irae” П.Хіндеміта). Конструктивного продовження набули й дослідження структурно-семантичних властивостей музичного тексту, співвідношення *смыслу-значення-знака* в музиці; семіосфери семантичної кодифікації; форм семантичної інтерпретації і семантичної репрезентації; проблеми “семантичної пам’яті” у характеристиках стилістичних формаций музичного тексту як метаісторичного феномена.

Впродовж останніх десятиріч музикознавстві. Він пов’язаний із семантичною розробкою інтонаційної теорії (О.Маркова, О.Сокол), обґрунтуванням методологічного значення проблеми тексту та інтерпретації (М.Арановський, В.Москаленко), теоретичним обґрунтуванням аналізу музичної форми як мовного і мовленневого феномена (В.Задерацький, О.Козаренко, А.Муха, С.Шип), музикознавчою адаптацією теорії діалогу М.Бахтіна, зокрема апробацією епістемологічного підходу до виявлення ноетичної функції музичного діалогу (О.Самойленко).

У результаті фідеїстичних (ірраціональних) та інтуїтивних вислідів означеного кола проблем відкриваємо можливості аналізу дихотомії *розуміння-знання* музично-антропологічного смыслу у контексті соціонічної теорії інформаційного метаболізму (А.Чучін-Русов, К.Ясперс). Дана теорія обґруntовує наявність різних видів “інтертипного діалогу” у процесі текстологічного аналізу. На цій підставі стверджуємо, що структура художнього (музичного) інформаційного обміну (феноменологія художнього сприймання зорієнтована на найвищий рівень розуміння предмета художнього осмислення (в даному випадку – людської сутності) у прямуванні до “ідеального Над-адресата” (О.Самойленко), первообразу. У цій ситуації, як виявляємо, музичний текст пропонує низку запитань, на які відповідає серією нових, ще складніших. За цих умов, відповідь як презумпція смыслу з’являється не у своїй безпосередній данності, а постає здобутком “хресної дороги” індивідуального пошуку. Досвід показує, що такий пошук часто вінчується “умовчанням” (згадаймо архетипний жест Софії-Премудрості), яке розкриває суть феномена “почутості, завдяки тиши” (П.Флоренський).

У такій характеристиці пошуку істини впізнаємо риси діалогу між математиком Теететом і його вчителем Теодором, описаного Платоном у відомому трактаті. Він передбачає “відкриття” незнання там, де панує “автаркія” епістеми, тобто перетворення прекрасно вибудованої форми *пояснення* художньо-антропологічного смыслу у *питання* про власне форму і смысл його розуміння. Це питання, вважаємо, визначає алгоритм нескінченого процесу становлення homo sapiens як “людини мислячої”, а самого *розуміння* (*cogito*) – як *сумніву* (*dubito*). Згідно з цим алгоритмом учасник художньої комунікації вступає у діалог із самим собою, усвідомлюючи, що чинником його людяності постає ноумenalна свобода (незалежність мислення) і невгамовність пізнавальної потреби. Ефективність такої комунікації залежить, на нашу думку, від її принципової відкритості у просторово-часовий континуум ідей “універсального і цлісного розуміння” та “людини розуміючої”. Подібна толерантність визначає зміст музично-семасіологічної дидактичної ситуації. На цій підставі стверджуємо про

перевагу концептуального діалогу одночасно можливих логічних світів з приводу предмету розуміння (зокрема, антропологічного смыслу музичного знаку, смыслу) перед безпредметною організацією мистецтвознавчих, культурологічних і т.п. знань. Ефективність цього діалогу зумовлена не стільки результативністю педагогічного впливу, розмaitтям методичного інструментарію, скільки рівнем семасіологічно зорієнтованої професійної підготовки реципієнтів – майбутніх музикантів-педагогів. Вона передбачає:

– інтенсивний розвиток здібності до “екзистенційної інтерпретації” (К. Дюркхайм) музичного тексту (за допомогою механізмів “повернення чуттєвого досвіду” і “прожиття ноологічного смыслу”);

– усвідомлення і афективне переживання особистістю свого незнання у дидактичних ситуаціях, де вона безпосередньо “зустрічалась” (у ході художньої комунікації) із “закодованими” у музично-риторичних фігурах архетипами і не помічала або “не впізнавала” їх;

– “занітригованість” студента можливістю зазирнути в “позаобрійне” через осмислення художньої епістеми духовної традиції того чи іншого типу культури (відповідно йому просторово-часової парадигми, або хронотопу, характеру ритуального ставлення до світу, семіотичної сфери антропологічного коду; онтогенетичного зв’язку цього коду з іншими духовно спорідненими сакралами у єдиному культурному континуумі (на конкретному художньому матеріалі);

– конструювання епістеми у процесі майєвичної діяльності, до якої належать: а) рефлексія питань; б) обмін думками, позиціями в парах і малих групах; в) взаємооцінювання позицій; г) корегування і утвердження позицій під час колективного обговорення;

– художнє розпізнавання людської душі у дзеркалі сакральної традиції, що передбачало попередню сформованість у студента здатності змоделювати (“відновити у пам’яті”) міфологічний стиль відповідного відчуття простору і часу – через порівняння невідомого з відомим у образній, метафоричній формі;

– герменевтичний аналіз сакральної символіки музичних текстів, у процесі якого контемплаторно осмислювався не лише закон лінгвістичної відносності, але й ірраціональність “неозвученого метроритму”, “рухомого акцентного поля”, “спектрального відчулення” тощо.

Вибудовуючи смыслову цілісність музичного тексту і осягаючи епістемологічну причиново-наслідкову зумовленість поступової і невідворотної духовної редукції музично-семасіологічного мислення у напрямі стильової реалізації ідеї “саморуйнівної суб’ектності”, студенти, як показує досвід, “прозрівають” історичну тенденцію відмови людства від утопічного задуму “повернення втраченого раю”. Наступне залучення майбутнього вчителя до безпосередньої участі у дискурсивних і дискусійних обговореннях передбачає корегування самого себе як людини.

Аналіз передового досвіду сучасної практики мистецької освіти показує, що педагогічно доцільні умови впровадження вище розглянутого концептуального діалогу з приводу антропологічного смыслу музичної семіосфери може забезпечити мультимедійна технологія. Вона передбачає не лише реалізацію принципів інтегральності, контекстуальності, доступності, багатоканальності і наочності подачі інформації, а і переживання “двоголосого слова” (М.Бахтін), точніше непрямого висловлювання “через” мову, об’єктивовану і дистанційовану від власних уст. У такий спосіб виявляється трансцендентування власного буття музичного твору. Останнє, постаючи то “тайновіданням” (І.Ільїн) чи “загадковим сяйвом” (Г.Лукач), то “музейним кічем” (В.Ізер), а то і “алергією на ауру” (Т.Адорно), спонукає глузд слухача-виконавця-критика “неустанно сплітати тонке мереживо фантазій принципово іншого” (В.Бичков). Розгортання цього процесу у контексті практичного споглядання первообразу, як показує наше дослідження, здатне переорієнтувати креативність особистості як хтонічного, хаосогенного, діонісійського *Nomo ludens* у руслі “людини співаючого серця” (І.Ільїн). Там творчість залишає власне сферу культури, перетікаючи в саме буття і стаючи теургією – мистецтвом, що творить (боготворить) красу як сутність.

Як показало наше дослідження, одним із чинників реалізації мультимедійної технології в ході інструментальної підготовки майбутнього музиканта-педагога є використання методів рефлексивної дії, зокрема активізації пошуку ідей (А.Осборн, У.Гордон). Серед них своєю ефективністю вирізняються методи “синектичного штурму”, “фокальних об’єктів”, “морфологічного ящика” і “евристичних питань”. Так, метод “синектичного штурму”¹ сприяє появі, висловлюванню та комбінуванню максимальної кількості ідей, а також заохоченню до сміливих, незвичних задумів і вільних асоціацій. Метод “фокальних об’єктів” спонукає особистість до пошуку істини шляхом перенесення ознак випадково обраних феноменів на той предмет, який постає у фокусі уваги. Метод “морфологічного ящика” оснований на принципі системного аналізу нових зв’язків, що виникають у ході текстологічного аналізу. Нарешті, адаптований нами метод “евристичних питань” (Сократ, Квінтіман) передбачає постановку чотирьох питань щодо антропологічного смыслу музичних знаків і символів (хто? чому? як? чим?). Названі методи актуалізують естетичний тип психіки, який зумовлює ефективність когнітивних процесів імагінації і контемплляції, а відтак – особистісне структурування музично-антропологічної інформації у цілісному перцептивному просторі “пригадування істини”. Така філігранна гра розуму і асоціацій на обертонах мислительного поля готове людську свідомість до переходу на новий рівень – у новий духовний стан. Даний перехід покладається на продуктивну онтологічну здатність мови і забезпечує припинення процесу “дрейфування особистісних цінностей у безконечну невизначеність” (Ж.Наттьєз).

Застосування описаних вище методів, звісно, передбачалось у процесі текстологічного (семасіологічного) аналізу музичних творів. Йому передувала діагностика готовності студентів до здійснення такого аналізу.

Таблиця інтерпретації рівнів самооцінки цієї сформованості майбутнього вчителя мистецтва для відстеження її динаміки до і після експериментального дослідження була складена на підставі первинних статистичних розрахунків після контент-аналізу відповідей респондентів на питання, сконструйований за спеціальним алгоритмом: ствердження – формульовання-симіляр – опозит на базі шкали неправди.

Ступінь декларативності Q-даних визначався нами за допомогою кореляції з Т-даними – результатами самозвітів студентів (у вербалній і невербалній, художній формі) після виконання серії творчих завдань. *Перша серія* завдань – вирішення парадоксальних задач – коанів була спрямована на діагностику здатності майбутнього вчителя мистецтва до переорієнтації традиційного (гносеологічного) мислення. *Друга серія* завдань вимагала від майбутнього вчителя мистецтва сформованості уміння вибудовувати “особистісний міф” про смысловий простір художнього тексту (внаслідок тривалого переживання-рефлексії низки сакральних знаків і символів музичної і візуальної природи). *Третя серія* завдань передбачала діагностику уміння визначати антропологічний смысл музичного знака, символа запропонованого ряду художніх творів. *Четверта серія* передбачала діагностику уміння майбутнього вчителя музики вибудовувати епістему-самопізнання, тобто уміння пізнавати і довершувати свою “неповноту” у процесі “конструювання” антропологічного смыслу музичного тексту.

Для з’ясування доцільноті становлення семасіологічних умінь особистості у контексті завдань традиційної інтеріоризованої парадигми мистецької освіти ми розробили тест “семасіологічної компетенції”, у якому передбачено виконання інтелектуальних завдань на визначення ступеня осмисленості студентами сакральної семіосфери великих культур давньої, віхової і Христової доби та концептуальних культурологічних знань (української, європейської і світової культури).

Аналіз результатів становлення готовності студентів до семасіологічного аналізу передбачав контент-аналіз творчих завдань показав, що до педагогічної взаємодії 36% респондентів експериментальної групи виявили відсутність семасіологічних умінь. У письмових самозвітках 64% респондентів (середній рівень) демонструвався традиційний

¹ Синектика (грец.) – “об’єднання різномірних елементів”.

спосіб особистісного осмислення музичного артефакту (як аналіз художніх засобів вираження дискретної культурно-історичної художньої моделі світобудови і суб'єктивних варіантів її відчуття) ставив під сумнів достовірність діалогу автора і реципієнта у їх нескінченному становленні (на фенотипному рівні)).

Після педагогічної взаємодії 34% респондентів експериментальної групи досягнули *вищого рівня*. Вони виявили уміння проводити ретроспективний аналіз жанрово-стильової метафори для виявлення та інтерпретації вміщених у ній аллюзій онтологічної цілісності космосу і людини; “проникати” у енергетичний смысловий простір художнього тексту і “прозрівати” “духовну вертикаль” художніх символів і знаків; екстраполювати сакральні смысли цілісної людини на конкретно-історичну особистість; довершувати художній смысл культурного артефакту. 12% респондентів досягнули *найвищого рівня*. Контент-аналіз їх самозвітів показав впевнене засвоєння основних епістемологічних умінь. До того ж у конструюванні епістеми вони допомагали своїм колегам у парах, малих групах, що дуже важливо з огляду на їх майбутню педагогічну діяльність.

Щодо результатів контент-аналізу самозвітів, поданих респондентами *контрольної групи*, то вони виявили традиційний зміст стратегії технології культурологічної підготовки. Статистичну достовірність результатів якісного аналізу змісту письмових самозвітів респондентів *експериментальної і контрольної груп* доводить кореляційний аналіз середніх значень і вибікових дисперсій готовності студентів до семасіологічного аналізу (*для експериментальної групи* – $k_{t_1} = 4,2$; $k_{t_2} = 0,13$ – *для контрольної групи*).

Він був доповнений дослідженням ефективності такого аналізу в умовах традиційної парадигми мистецької освіти, де замість вибудови епістеми практикується інтеріоризація “об'єктивного знання”. Кореляційний аналіз результатів тестування сказує, що у першому випадку педагогічна взаємодія виявилась ефективнішою ($k_t = 3,2$; $\chi^2 = 20,64$ – *для експериментальної групи*; $k_{t_1} = 0,95$; $\chi^2 = 6,87$ – *для контрольної групи*).

На завершення сказаного зазначимо, що парна кореляція ранжувань показала:

- значення коефіцієнтів рангової кореляції даних експериментальної і контрольної груп – відповідно $k_{t_1} = 4,2$ і $k_{t_2} = 0,13$;
- табличні значення коефіцієнтів – $k_t = 2,63$.

Наступним етапом нашого дослідження постане доповнення цієї технології моделлю становлення цілісної особистості та її експериментальна перевірка.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козаченко О.В. Українська національна музична мова: генеза та сучасні тенденції розвитку: Автореф.дис.докт.мист.: 17.00.03.– К., 2001. – 23 с.
2. Кондрацька Л.А. Художня епістемологія у вимірі педагогіки. – Т.: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 408 с.
3. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: Человек – текст – семиосфера – история. – М., 1996. – 236 с.
4. Новикова Л.И. Методологии гуманитарного познания // Бахтин М.М. как философ / Отв.ред.Л.А.Гоготишвили, П.С.Гуревич. – М.: Наука, 1992. – С.92-109.
5. Самойленко О.І. Діалог як музично-культурологічний феномен: методологічні аспекти сучасного музикознавства: Автореф.дис.докт.мист.:17.00.03. – К., 2003. – 37с.
6. Силичев С.А. Семантические концепции искусства // Эстетические исследования: методы и критерии. – М.: РОССПЭН, 1996. – 168 с.
7. Чучин-Русов А. Природа культуры // Соционика.– № 9. – 2003. – С.31-40.
8. Nansy J. Petites mythologies de l'oeil et de l'esprit. Pour une sémiotique plastique. – Р., 1985. – 110 p.
9. Nattiez J. Musicologies générale et sémiologie. – Р., 1987. – 196 p.

ОСЕРЕДКИ ДУХОВНОГО ПРОСВІТНИЦТВА В УКРАЇНІ ДО ХІХ СТОЛІТТЯ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено просвітницькі традиції в Україні, показано їх роль у становленні музичної освіти Поділля.

Ключові слова: просвітництво, церковний спів, система музичної освіти.

The traditions of enlightenment in Ukraine are distinguished in the article; their role in formation of the musical education of Podillia region is shown.

Key-words: spiritual enlightenment, church singing, system of music education.

Однією з найсуттєвіших характеристик буття української культури в усі періоди її історії є ідея духовного єднання народу, християнської спільноти, співдружності. Вона допомагає згуртувати український народ навколо великої мети – відродження України, спрямувало вирішення питань з розвитку національної культури. Так, актуалізувалась проблематика досліджень з мистецької, зокрема її складової – музичної освіти. Досліджувати музичну освіту на Поділлі недоцільно без аналізу культурно-історичних передумов, що склалися в українській культурі впродовж багатьох віків, адже система освіти України ґрунтуються на просвітницьких традиціях минулых століть.

Розвиток музичної освіти в Україні висвітлений у виданнях, авторами яких є В. Іванов, К. Шамаєва, О. Шреер-Ткаченко. Деякі питання з розвитку музичної освіти в Україні та в окремих її регіонах з точки зору дослідження досвіду минулых століть цікавили таких дослідників як Н. Бовсунівська, А. Желан, Я. Мельничук, А. Омельченко, О. Ростовський, Г. Самойленко, О. Цвігун.

В даній публікації ми ставимо за *мету* поринути в історію та розглянути процес становлення мистецької освіти в Україні означеного періоду. На шляху досягнення мети заплановано вирішити такі завдання:

- 1) виявити осередки розвитку музичної освіти в Україні та на Поділлі зокрема;
- 2) розкрити особливості просвітницьких традицій минулого;
- 3) проаналізувати результати, яких досягнуто системою музичної освіти до ХІХ століття.

Музична освіта була невід'ємною ланкою всього культурно-освітнього руху, що охопив українські землі в XVI-XVII століттях. Україна, більша частина якої в той час знаходилася під владою Польщі, крім тяжкого соціального ще й зазнавала жорстокого національного і релігійного гноблення від іноземних загарбників. Польсько-католицька експансія викликала могутній національно-визвольний рух, високе піднесення громадського та культурного життя, релігійної та національної самосвідомості. У противагу зусиллям Польщі покатоличити українську національну культуру виник небувалий опір національних сил, що супроводжувався розвітком літератури і мистецтва, громадської та філософської думки, загальної і музичної освіти.

На захист православної віри, національних інтересів встали братства – релігійно-національні організації православного міщанства, що виникали у містах навколо церковних приходів у XV-XVII ст. Саме їм належить ініціатива у справі піднесення народної освіти на Україні. На свої кошти братства відкривали школи з українською мовою навчання, щоб запобігти ополячуванню свого народу в єзуїтських навчальних закладах, яких на той час існувала досить густа мережа. Перші братства та школи при них виникли на Західній Україні: у Львові (1439 рік) – I Ставропігійське братерство, згодом братства та школи при них виникають в Острозі, Переяславі. На початку XVI ст. мережа братських шкіл охопила майже всю Україну. Братства стали основними центрами культурно-просвітнього руху. За словами дослідника Б. Мітюрова: “Вчителі братських шкіл піклувалися не лише про освіту, а й виховання учнів, про прищеплення їм почуттів гарячої любові до свого народу і вітчизни. Ці школи відкрили широкий доступ для всіх бажаючих одержати освіту. Двері школи не були зачинені для сиріт і для бідних” [4, с. 34].

Велике значення в братських школах із самого початку їх виникнення приділяли музиці. Церковний спів відразу був запроваджений як один з головних предметів викладання, щоб підготувати досвідчених регентів та співаків. Українське православне духовенство добре розуміло необхідність протиставити пишному католицькому богослужінню з багатоголосою вокально-інструментальною звучністю щось неадекватне за емоційним впливом. Православна церква, яка забороняє музичні інструменти під час служби, могла виставити лише вокальні засоби – хори “a capella”, але в такому вигляді і стані, щоб успішно конкурувати з католицькою музичною пропагандою.

Таким чином, одним із першочергових завдань, що стали перед керівниками братства, була добра організація православного церковного співу під час відправи. “З цією метою наприкінці XVI ст. було проведено реформу церковного співу, унаслідок якої було запроваджено багатоголосний спів у церкві. У здійсненні цієї реформи важливу роль відіграли братства і братські школи” [6, с.98]. Вже у XVII ст. церковними хорами, які існували при багатьох братствах, виконувалися твори з багатою гармонізацією, імпровізацією і великою різноманітністю форм.

Викладання співу (“музикії”) у братських школах доручалося вчителеві-регенту, який відповідав за організацію, підготовку та керування хором. Крім того, слідкував за матеріальним забезпеченням учнів. Церковний спів, за словами дослідника Я.Ісаєвича, вивчався у школах різnobічно – старий гласовий і новий партесний. Хори в основному були чотириголосні – бас, тенор, альт, дискант. На заняттях з музики учні вивчали нотну грамоту, знайомилися з теоретичними основами музики, зі зразками творів західноєвропейських композиторів, вивчали основи композиції. Найбільш давнім українським посібником зі співу вважається книга “Что есть мусикія?” (автор невідомий); більш фундаментальною працею, де даються відомості з сольфеджіо, композиції багатоголосся, є праця “Наука всея мусикії” (автор невідомий); заслуговує на увагу праця М.Дилецького “Граматика мусикійська”. Дослідники О.Шреер-Ткаченко, О.Козицький, Я.Ісаєвич та інші відзначали, що музика і співи у братських школах визначались високим рівнем, навчання співу в братствах дбайливо оберігалося від будь-яких іноземників впливів. У такому ж напрямку проводилась робота і в подібних закладах Рогатина, Перемишля, Галича, Вінниці, Кам'янець-Подільського, Чернігова, Новгород-Сіверського, Путівля, Кропівців, Стародуба, Чигирина, Канева, Умані, Білої Церкви, Брацлава, Переяслава, Ніжина, Прилуць, Полтави (середина ХУІІ століття) [3, с.2].

Практика навчання співів у братських школах позитивно впливала на підготовку півчих в інших закладах, зокрема тих, що були при церковних парафіях, де готували півчих для місцевих криласів. З середини XVIII ст. ці школи набули професійного рівня і були возведені в офіційний ранг. В таких школах вивчення співів було обов’язковим. Навчання в школі було доступне для ремісників, міських жителів, які здобувши знання з музики, могли співати в церкві. Багато закладів подібного типу з’явилося у Львові, Перемишлі, Станіславі, Тернополі, Чернівцях та ін. Таким чином, основу просвітництва поряд із братськими складали дяківсько-парафіяльні школи, де крім співів навчали читанню і письму.

Історик О. Єфименко відзначала, що при обмежених наукових знаннях дяки мали різноманітні художні смаки та навички, уже не кажучи про спів, на який завжди був попит “вони знали різні канти і вірші, уміли малювати, уміли поставити для розваги вертепну драму тощо” [1, с.324]. За таких вчителів учні теж уміли і співати, і складати вірші. Коли братські школи, не витримавши натиску католицизму, припинили існування, парафіяльні школи продовжували просвітницькі ідеї освіти простого народу.

Близькими до таких шкіл були так звані полкові школи, де вчилися діти з козацьких сімей до 15-літнього віку [5, с.599]. Співи в школі відносились до числа необов’язкових наук, але вчителі і дячки вчили дітей співати, колядувати, виконувати гімни, читати вірші. Вихованці шкіл виступали в місцевому хорі і за це поважалися жителями міста, які називали їх “півчими”. Школи, які досягли

високого рівня навчання, ставали спеціалізованими закладами. Наприклад, в Умані і Вінниці були відкриті училища, де на заняттях співів засвоювались одноголосні піснеспіви, гармонізації мелодій. Випускником Уманського училища був Василь Машкевич, який у 90-ті роки XVIII століття викладав співи в селах Маньківці, Шумілівці на Поділлі [7]. Учителем Вінницького училища був Іван Сокальський – відомий знавець хорової справи [7]. У 1796 році це училище закінчив і став дячком у селі Хомутинці Вінницького повіту Іван Руданський [7].

Основи співацького мистецтва закладались і розвивались протягом наступного століття в духовних училищах. Відомими на той час були Шаргородське та Путивльське училища. З викладачів Шаргородського училища можна виділити Г.Губаренка, І.Панкевича, Х.Лозинського.

Наприкінці XVIII століття були відкриті духовні семінарії, в яких навчалися діти з родин церковнослужителів. Навчання співу в семінарії було дуже розвинене. На відміну від шкіл і училищ тут вчили складні три- або чотириголосні хорові твори, партесні концерти. Найталановитіші учні допомагали вчителю, а інколи й самі диригували хором. Серед таких семінарій відомі Луцька, Волинська, Кам'янець-Подільська. У семінаріях використовувався спів по нотах і на слух. Найбільш здібні учні співали по нота, а ті, хто не мав достатніх теоретичних знань, співали по слуху і до того ж брали активну участь в хорі [2, с.736].

Соціально-політичні процеси періоду піднесення в Україні народно-визвольної боротьби кінця XVI – початку XVII ст. і всеєвропейські культурні процеси Відродження, а, згодом, Реформації призвели до заснування в Києві першого у Східній Європі вищого навчального закладу – Києво-Могилянської академії. Упродовж півтора століття Академія була оплотом Просвітицтва в Україні та Росії. Тут були зібрані видатні мислителі, учені, письменники. Академія була однаково доступним усім верствам населення загальноосвітнім навчальним закладом [8, с.10]. Вихованці Академії зробили великий внесок у музичну освіту впродовж XVIII-XIX ст. Вони викладали церковний спів у духовних семінаріях, повітових і парафіяльних училищах, приватно навчали дітей музичі, випускали збірники з віршами, піснями, керували капелами у містах України, Росії та за їх межами.

Висока музична освіченість, письменність були притаманні усім верствам козацтва Запорізької Січі, що стало духовною традицією народу.

У XVI ст. почали створюватися музикантські цехи. Слідом за появою у 1578 році у Кам'янець-Подільському першого цеху такі об'єднання виникли у багатьох населених пунктах України. Діяльність музикантських цехів передбачала обслуговування урочистостей балів, парадів тощо.

Одним з важливих осередків просвітицтва була діяльність церковних братств в сільських місцевостях. Вони знайомили доросле населення і дітей з церковними наспівами. До того ж всі, хто мав освіту, повинні були навчати своїх рідних, згідно із указом Синоду в 1724 році. Так, у селі Богданівна Брацлавського повіту на Поділлі співу по нотах від батька навчався його 13-річний син М. Іванов [7, с.82], у селі Мала Покойвка Ушицького повіту – 9-річний С.Лондрацький [7, с.65], в селі Ластівці Камянецького повіту – 12-річний С.Станцевич [7, с.83]. Однак, таке індивідуальне навчання не завжди приносило очікувані результати. Ініціативу переймали на себе дячки, які виступали в ролі вчителя і відкривали в селі школу. Так, в селі Войтівка Латинського повіту вчителював дячок Ф.Шибецький, який вчив грамоті та нотного співу [7, с.73, зв. 9]. Такі школи були в багатьох селах, наприклад, в Грушках, Малому Острожину на Поділлі, а в Камянецькому повіті їх в кінці XVIII століття нараховувалось 19. Найбільш здібні учні навіть самі ставали вчителями або співаками в професійному колективі. Це не могло не вплинути позитивно на організацію співацької культури в Україні і, зрештою, на розвиток музичної освіти в цілому.

Методика навчання у кожного вчителя була своя, проте ми дізнаємося з архівних джерел, що у 1786 році Синодом були розроблені для школи спеціальні правила, як треба вчити: вчитель повинен роз'яснити учням матеріал і багато разів повторювати для кращого засвоєння; на слідуючи заняття все вивчене перевіряти; закріпити на певних зразках з виправленням помилок; нагадати про те, що було складним.

У XVIII ст. парафіяльні школи, які були дуже популярною формою освіти, закрили. Змінювалася суспільна свідомість, зростала політична культура. Доба Просвітництва вплинула на зміни в системі освіти з церковної на світську. Шкільна освіта перейшла до державної. Рушились вікові традиції навчання музики, тобто навчання церковному хоровому співу. XVIII ст. стало ерого перемоги Просвітництва, яке створило культуру Нового часу. Вогнищем професійної музичної освіти на Україні стали: Глухівська школа (1738 рік) і клас вокальної та інструментальної музики, відкритий у 1773 році при Харківському казенному училищі, музична академія в Кременчузі (кінець 80-х років). Діяльність навчальних закладів ґрунтувалась на кращих вітчизняних традиціях і мала величезне значення для розвитку в Україні музично-просвітницької справи. Цьому сприяла "широка хвиля народного і професійного просвітництва, пробудження національної самосвідомості, що особливо відчувалося в літературі та мистецтві, пожвавлення суспільного життя" [3, с.37].

Змінювався характер музичного навчання і виховання. Система музичної освіти відображала стан музичної культури, що поєднувало духовну, світську і народну музичну освіту. Ось так до XIX ст. українська музика прийшла з багатими традиціями і досягненнями.

Отже, до XIX ст. система музичної освіти досягла певних результатів, вона виявилась ефективною для залучення на музичні процеси всіх верств населення за допомогою церкви, навчальних закладів, народної музичної педагогіки. Практично в усіх осередках просвітництва, які діяли в Україні до XIX століття, були закладені основи музичної освіти, професіоналізму, музично-теоретичної думки, що отримали подальший розвиток і вдосконалення впродовж наступних століть.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єфименко А. Южная Русь. – Спб., 1905. – Т. 2. – С. 324.
2. Знаменский П. Духовные школы в России до реформы 1808 года. – Казань, 1881. – С. 736.
3. Іванов В.Ф. Співацька освіта в Україні у XVIII ст. – К.: Музична Україна, 1997 р. – 289 с.
4. Мітров Б. Розвиток педагогічної думки на Україні в 16-17 ст. – К., 1968. – С. 34.
5. Полное собрание законов Российской империи: В 45 томах. – Т. VIII, X. – Спб., 1830. – 997 с.
6. Ростовський О.Я., Ростовська О.В. Розвиток музичної освіти в Україні у другій половині XV– початку XVII ст. // Наукові записки. Психологопедагогічні науки, №1. – Ніжин, 2003. – С. 8-22.
7. Хм ОДА. Ф.315, оп.1 №1, № 4, № 3579, № 6241, № 6247, № 6699, № 6742.
8. Шамаєва К.І. Музична освіта в Україні у першій половині XIX ст.: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 112 с.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Ольга ЩОЛОКОВА

АНТРОПОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФАХОВОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розкриті особливості культурологічної підготовки майбутніх вчителів мистецьких дисциплін з позицій антропологічного підходу, а також виділені різні аспекти вивчення художньої культури у навчальному процесі.

Ключові слова: мистецька освіта, культурологічна підготовка, антропологічний підхід.

In the article to become opened features cultural of preparation of the future teachers of art disciplines from positions antropological of the approach, and also the different aspects of study of art culture in educational process are selected.

Keywords: art education, culturology preparation, anthropological approach.

В системі сучасної освіти антропологічний спосіб вивчення педагогічних проблем розглядається як інтегральний методологічно-інструментальний вектор освітнього простору, що забезпечує активність дій суб'єктів педагогічного процесу, спрямованість педагогічних технологій на саморозвиток, відповідність педагогічного впливу природі учнів. Теоретики і практики педагогічної антропології (В. Андрушенко, І.Аносов, Г.Балл, І.Бех, Є.Бондаревська, І.Зязюн, С.Сисоєва та ін.) намагаються визначити кардинальну педагогічну ідею, тобто виділити сучасні позиції світоглядного відношення, а також дати оцінку сучасного образу людини, що передбачає розгляд таких якостей як толерантність, комунікативність, ініціативність, творча активність тощо.

В галузі мистецької освіти антропологічний підхід розглядається в контексті культурологічної освіченості особистості. Вона передбачає цілеспрямоване заличення всіх школярів до цінностей культури, освоєння ними форм і методів спілкування з культурною спадщиною минулого і сучасності, формування навичок творчої діяльності й усвідомлення загальнолюдських цінностей. Результатом такої діяльності стає особистісна художня культура, в якій концентруються естетичні, мистецтвознавчі та загально культурологічні знання, а рівноцінними полюсами – універсальні (загальнолюдські) та особистісно-індивідуальні поняття.

У розвитку таких якостей учнів значно підвищується роль вчителя мистецьких дисциплін, зростає його відповідальність за навчання і виховання підростаючого покоління, отже його фахова підготовка повинна передбачати формування різnobічних професійних якостей, ключовими елементами яких стає широка культурологічна освіченість, творче мислення і власні світоглядні установки. Її особливість полягає не тільки у передачі певного змісту і формуванні відповідних вмінь і навичок, а, перш за все, у розвитку творчої індивідуальності та моральної свідомості, у спільному духовному зростанні вчителів і учнів.

Оскільки така орієнтація є необхідною умовою навчально-виховного процесу, вивчення художньої культури на теоретичному і методичному рівнях стало актуальною проблемою фахової мистецької освіти. Отже, *метою* даної *статті* є визначення основних положень нової моделі навчання, яка спрямовується на формування художньої культури, з одного боку, як складової частини особистісних якостей майбутніх вчителів, а з іншого – як основи їх професійної діяльності, утвердження педагогічної майстерності.

Розробка системи фахової мистецької освіти ґрунтуються на наукових засадах, які дозволяють інтерпретувати художню культуру в аспекті педагогіки вищої школи. Така інтерпретація детермінована загальним спектром духовного життя нашого суспільства,

його моральними і естетичними позиціями, що дає підстави трактувати мистецтво в якості історико-культурної та моральної цінності.

Визначення параметрів науково-педагогічного пошуку засновується на сучасних положеннях культурології, в яких феномен художньої культури представлений як вид людської діяльності, сформований у процесі художнього засвоєння світу; на принципах культурно-історичного розвитку мистецтв та їх значення у формуванні культурних цінностей; на висновках герменевтики про механізми спілкування людей; про творчу суть особистості та багатофакторний характер її розвитку, поєднання особистісного, діяльнісного і діалогічного підходів до творчої діяльності; взаємозв'язку педагогічної теорії і практики.

Як відомо, естетична свідомість суспільства найбільш повно виражена в мистецтві. У розмаїтті всіх своїх видів воно має чудову можливість акумулювати соціально-духовний досвід поколінь і переводити його в особистий досвід кожної людини, культтивувати якості і риси особистості, що відповідають ідеалам людства. Мистецтво формує в особистості ціннісне, загальнолюдське відношення, систему емоційно-чуттєвих уявлень про природу й людство, започатковує життєву програму, спрямовану на самовдосконалювання, самоосвіту і гармонізацію її з навколошнім світом. Саме це дозволяє розглядати мистецтво в антропологічному контексті.

Культурно-історичний аспект фахової підготовки студентів зумовлюється тим, що у науковій літературі історизм розуміють як пізнання явищ дійсності під кутом зору їх походження та розвитку в конкретних умовах. При цьому відбувається зближення історичних, гносеологічних та еволюційних понять, а історичний процес позбавляється випадкових рис.

Особливе місце в культурно-історичному огляді займає проблема взаємодії минулого і сучасності, адже у свідомості сучасної людини присутні спектри різних культур, які корелюють між собою. Тому стає очевидним неперехідне значення минулих голосів у загальний поліфонії сучасного мислення, постійний взаємовплив різних духовних цінностей, естетичних і моральних спектрів.

Крім того, звернення до минулого, віддзеркаленого у історичних свідченнях і художніх образах, є одним із засобів самопізнання, визначення свого місця у світі і часі (минуле, теперішнє, майбутнє), своїх ціннісних орієнтацій. Історичний опис віддзеркалює шкалу норм, цінностей, оцінок, які використовувалися у різні часи для певного художнього явища. Завдяки історичному мисленню приходить розуміння глибокої залежності художніх явищ від явищ суспільного життя, усвідомлюється, в яких конкретних історичних ситуаціях і чому з'явилися ті чи інші художні явища. Отже основним завданням у вивченні художньої культури стає відтворення її особливостей та історичної своєрідності на кожному етапі розвитку, розуміння якісної відмінності від інших культур.

Для професійної спрямованості студентів такий ракурс вивчення художньої культури набуває принципового значення, оскільки художньо-педагогічна діяльність вчителя завжди передбачає аналіз художніх творів у історичному контексті, а також інтерпретацію їх ідейно-естетичної та моральної значущості для сучасного покоління.

Розгляд сутності творчої діяльності митця дозволяє розкрити загальні риси і тенденції розвитку художньої культури окремої епохи, світогляд митців, їх відношення до світу, розуміння своєї ролі у мистецтві і той спосіб добирання художніх засобів, за допомогою якого вони виражають і доносять до сучасників свої ідейні та естетичні ідеали.

Кожний такий процес є унікальним, тому що в художньому засвоєнні світу діалектика об'єктивного і суб'єктивного проявляється своєрідно. Завдяки цьому особистість митця завжди "присутня" в його творах, пронизує їх, стає своєрідним змістовим моментом. Тому студентам стає зрозумілим, що творчість кожного митця завжди є унікальною, а кожний справжній художній твір – неповторним. У зв'язку з цим М. Каган зазначає, що творчий метод диктує таланту і майстерності, що ім треба робити, куди йти, який життєвий матеріал відбирати, яким способом його перетворювати, до якої мети прямувати, в ім'я чого творити.

Разом з тим, важливо враховувати в художньому методі митців тенденції стильового розмаїття, оскільки творчість видатного митця не обмежується рамками одного стилю. Це потребує особливого підходу до розгляду його творчості і, зокрема, до кожного конкретного художнього твору.

Розуміння значущості творів мистецтва для збагачення духовного світу людини дозволяє виділити ціннісний підхід як суттєву складову фахової мистецької освіти, оскільки в процесі спілкування з художніми творами людина не тільки знаходиться під їх впливом, а й сама виступає генератором ціннісного ставлення, надаючи певної забарвленості духовному зв'язку з мистецтвом, визначаючи характер його сприймання та оцінки.

Суб'ективно ціннісне ставлення виражається в тому, що кожна людина на основі попереднього досвіду та творчих здібностей намагається у цьому процесі реалізувати свої духовні сили і можливості, стверджувати ідеали прекрасного. Тобто, у межах духовного зв'язку людини з мистецтвом створюється і функціонує ціннісне поле, яке інтегрує вплив об'єктивних є суб'ективних параметрів.

Художньо-ціннісні уявлення стають орієнтирами в оцінюванні художніх творів і виступають регуляторами поведінки в процесі практичної діяльності, тому формування ціннісних орієнтацій стає неодмінною умовою фахової підготовки майбутнього вчителя. Вони породжують не тільки певні погляди на вивчення художньої культури, а й нову методику її викладення.

Педагогічний аспект вивчення художньої культури засновується також на узагальненні особистісного, діяльнісного і діалогічного підходів у вивченні художньої культури. Це зумовлено інтегративними і варіативними зв'язками та відношеннями, які існують у діяльності вчителя. Доцільність їх застосування обумовлюється тим, що в художньо-педагогічній діяльності вчителя естетичні почуття відіграють провідну роль. За їх допомогою він передає особистисне емоційне ставлення до творів мистецтва, а спілкування з мистецтвом на рівні художньо-творчої діяльності створює умови для олюднення його почуттів. Звідси стає зрозумілою значущість власної художньої діяльності студентів у розвитку ефекту емоційної ідентифікації мистецтва, що емоційно прикрашає педагогічну дію, утворює духовну спільність між вчителем і учнем.

Застосування особистісно-діяльнісного підходу спрямовується також на формування професійних вмінь студентів ставити педагогічні завдання, аналізувати виховну ситуацію, діагностувати художні здібності учнів. У відповідності з цими вимогами моделювання навчального процесу передбачає розробку педагогічних умов та ситуацій, а їх вирішення органічно входить у лабораторно-практичні та семінарські заняття.

Культурологічна спрямованість мистецької освіти ставить також проблему розробки й впровадження інноваційних технологій навчання і викования, які б допомогли подолати бездуховність, егоїзм, знеособлювання та інші вади педагогічного процесу. Відповідно розробляються нові моделі фахової підготовки студентів, що спрямовуються на формування особистісного рівня художньої культури та методики викладання цього навчального предмета у загальноосвітніх закладах різного типу.

Представлені у пропонованій статті матеріали дозволяють зробити наступні висновки:

1. Фахова підготовка студентів на культурологічних засадах є цілісною системою, яка включає зміст, організаційні форми, методи і засоби навчання. Її функціонування залежить від педагогічної інтерпретації художньої культури, яка розглядається в антропологічному контексті.

2. Викладання художньої культури у вищій педагогічній школі вимагає її розгляду на теоретичному і методичному рівнях, в межах яких реалізується широка програма соціалізації особистості, формування її емоційно-чуттєвої активності і художнього мислення.

3. Вивчення художньої культури в системі фахової підготовки студентів засновується на принципах культурно-історичного розвитку мистецтв та їх значення у

формуванні культурних цінностей, аксіологічних характеристиках мистецтва, творчої суті особистості та багатофакторного характеру її розвитку; поєднання особистісного, діяльнісного і діалогічного підходів до художньо-творчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введение в XXI в. – М., 1991. – 412 с.
2. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. – Л., 1991. – 380 с.
3. Конасова Н.Ю. Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся школ. – СПб, 2000. – 41 с.
4. Межуев В.М. Культура и история. – М., 1977. – 250 с.
5. Фохт-Бабушкин Ю.У. Художественная культура: проблемы изучения и управления. – М., 1986. – 326 с.

Лілія ПРОЦІВ

ДУХОВНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

В статті розглядаються загальні аспекти духовного становлення особистості майбутнього вчителя в процесі професійної музично-педагогічної підготовки.

Ключові слова: особистість, духовність, духовний розвиток, музична педагогіка, професійна освіта.

Spiritual forming the personality of the future teacher of music.

The article deals the general aspects of spiritual forming the personality of the future teacher in the process of professional musical and pedagogical preparing.

Key words: personality, spirituality, spiritual forming, musical pedagogics, education.

Сучасні мегапроцеси, які відбуваються у світовому соціумі, трансформація суспільної свідомості, перехід людства від техногенного до антропогенного типу цивілізації, важливі зміни у колективній та індивідуальній свідомості людей спричиняють необхідність формування інноваційних підходів до проектування освітніх систем. У вітчизняній освіті активізується пошук ідейних зasad, які б, з одного боку, відповідали європейським устремлінням України, вимогам приєднання країни до європейського освітнього співтовариства, а з іншого, – забезпечували збереження особливостей вітчизняної освіти, національної ідентичності молодої людини, особистісне вдосконалення, соціальну адаптацію, професійну реалізацію, а разом з тим збереження унікальності та неповторності людської особистості, її автономію, індивідуальний життєвий та духовний простір.

Сучасна модель професійної підготовки майбутніх фахівців уже не відповідає в достатній мірі вимогам часу, запитам сучасного життя. Важливим компонентом в структурі професійної моделі майбутнього вчителя, особливо вчителя мистецтва, стає духовна культура випускника: його індивідуальні якості, особистісна свобода, орієнтація на мегацінності, здатність до творчої самореалізації, проектування власного майбутнього, життєтворчості, здатність до Вчинку.

Структура зрілої, творчої, духовно спрямованої особистості містить ціннісні, мотиваційні, установочні, емоційно-вольові, комунікативні, діяльнісні та оцінно-аналітичні компоненти [13]. Разом з тим людині, індивідууму притаманні такі якості, які не підлягають вимірам і не можуть бути до кінця усвідомленими та осмисленими, а саме – дух, “що випереджає і опосередковує біологічні і соціальні впливи і який тлумачиться як “іманентна здатність людини до вільного діяння та вчинку” [4, с.3-4].

Сучасна наукова думка, опираючись на численні філософські, історичні та психолого-педагогічні джерела повертається до тривимірного бачення людини у формі новітньої концепції її біосоціодуховної природи, цілісність якої полягає у єдності її фізичної (тілесної), душевної (психічної) та духовної природи. І якщо сучасна науково-антропологічна традиція у більшій мірі розвинула природну концепцію людини, дослідила

ї фізичні та душевно-психічні прояви, то особистісно-духовний аспект у більшості випадків поки що залишається поза увагою науковців. Отже, *мета статті* – з'ясувати сутність процесу духовного становлення особистості майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки.

Теоретико-методологічні засади розвитку професійно-педагогічної освіти розкриваються у роботах І.Зязюна, Т.Іванової, М.Лещенко, С.Сисоєвої, О.Рудницької. Теоретичні аспекти гуманізації освіти висвітлюють І.Аносов, Є.Помиткін, А.Сущенко. Проблеми професійного та особистісного становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін розглядаються у наукових працях Л.Коваль, Л.Кондрацької, Л.Масол, О.Олексюк, В.Орлова, Т.Танько, О.Шевнюк, О.Щолокової, російських вчених Л.Арчажникової, Л.Надирової, В.Ратнікова, Р.Тельчарової. Активно розробляються теоретичні та методичні засади музичної педагогіки в межах середньої (О.Ростовський, Л.Хлебнікова) та вищої (І.Гринчук, В.Дряпіка, Р.Осипець, Л.Філоненко) освіти.

Сучасна вітчизняна науково-педагогічна думка тлумачить термін “духовність” як “індивідуальну вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти “для інших”... З категорією духовності співвідноситься потреба пізнання світу, себе, смислу і призначення свого життя [3, с.106]. Отже, тут поняття “духовність” ототожнюється з поняттям “людяність” і в значній мірі пов’язане з морально-етичними нормами поведінки в суспільстві. Інші джерела доповнюють знання про духовність, яка виявляється також у “багатстві внутрішнього світу особистості, її ерудиції, розвинених інтелектуальних та емоційних запитах, моральності, залученні до культурних цінностей” [10, с.70]. До визначення феномену духовності тут долучаються психологічні характеристики суб’єкта: інтелект, емоційність тощо.

Л.Масол визначає духовність – “як особливий вимір людського буття, інтегральний феномен, який виявляється у процесі реального самовизначення особистості в навколошньому світі і який передбачає формування цілісності внутрішнього життя в єдиності вищих духовних цінностей – Істини, Добра і Краси” [5, с.10]. У цьому тлумаченні духовність виступає необхідним компонентом цілісності людської особистості.

З погляду О.Олексюк, духовність виступає як “сутнісна якість людини, що втілює активне прагнення знайти найвищий смисл свого існування, співвіднести своє життя з абсолютними цінностями і тим самим прилучитися до духовного універсуруму загальнолюдської культури” [8, с.12].

Чисельні філософські, психолого-педагогічні та езотеричні концепції духовного становлення особистості об’єднують твердження про те, що, по-перше, людині притаманна природна здатність до самоеволюції, духовного саморозвитку, по-друге, метою, а отже, і результатом саморозвитку є досягнення надособистісного рівня буття. У різних вченнях це – ступінь універсалізації (В.Слободчиков, Є.Ісаєв); рівень полі- та метасуб’єкта (О.Киричук, З.Карпенко); еволюція свідомості до рівня духовної свідомості (І.Підласий), “вихід у трансцендентне” (Л.Кондрацька), досягнення стану Оновлення та Звільнення (Р.Ассаджолі), становлення “внутрішньої” людини (К.Вентцель) та інші.

Надособистісний є вищим рівнем духовного виміру життя, який проявляється в усвідомленні людиною сенсу буття, свого місця на землі, у Всесвіті, переживання духовної єдності з ним, відповідальності за майбутнє. Характерними рисами людини, яка досягла надособистісного рівня (рівня універсуруму, метасуб’єкта, стану Звільнення тощо) є прагнення до духовного розвитку, духовного буття як вищого способу особистісного існування, основою якого є Абсолютна Істина, Добро, Краса, сфера вищих фундаментальних сутностей буття. Суб’єкт рівня універсуруму, метасуб’єкта, з якостями “високої духовності” зорієнтований на творчість як на природний і універсальний спосіб дії за законами Краси і Гармонії. У нього відбувається розширення свідомості, набуття досвіду надособистісних переживань, синтез особистісного та надособистісного рівнів, завдяки чому людина стає здатною до істинної любові, духовного зростання, життєтворчості, продуктивної співтворчості з іншими, а отже до “духовно значущої дії” (І.Бех).

Сучасна музично-педагогічна освіта, окрім забезпечення рівних умов здобуття професійних знань та компетенцій, в значній мірі покликана забезпечити особистісне становлення, духовне зростання майбутніх фахівців.

Згідно вітчизняних та зарубіжних наукових концепцій, важливим фактором духовного становлення особистості, духовного відродження суспільства загалом є християнізація, гуманізація та одухотворення освіти усіх рівнів [12]. Християнізація виховного процесу передбачає створення виховного ідеалу, формування особистості на засадах християнських цінностей: любові, братерського ставлення до близького, поваги до гідності людської особи, створеної за образом та подобою Божою.

Сучасна педагогічна наука розглядає процес гуманізації освіти як центральну складову нового педагогічного мислення, яке передбачає перегляд, переоцінку усіх компонентів педагогічного процесу в контексті іхньої людинотворчої функції, що означає повагу до особистості молодої людини, прийняття її особистісних цілей, запитів та інтересів, створення необхідних умов для розкриття та розвитку творчих здібностей, підготовки до повноцінного життя в суспільстві, для її самовизначення [3, с.76]. Процес гуманізації освіти передбачає організацію навчально-виховного процесу на засадах толерантності, діалогу та співробітництва, поваги до особистого фізичного та духовного життєвого простору, формування емоційно-ціннісного досвіду розуміння людини людиною, створення передумов для її самоактуалізації, духовного самовдосконалення, життєтворчості.

Процес одухотворення освіти пов'язується з процесом її менталізації і розглядається як "субпроцес послідовного, безперервного залучення індивіда до культурно-національних, загальнолюдських цінностей (добрі, істина, краса, справедливість тощо); пошуку індивідом істини в системі духовного відкриття самого себе, свого призначення, своєї долі в умовах взаємодії із зовнішнім і власним внутрішнім світом", а також створення необхідних психолого-педагогічних умов для постійного, всепоглинаючого переживання своєї ідентичності, породження почуттів, прагнень, бажань, мотивів, вдосконалення моральної самосвідомості особистості в реальному соціокультурному контексті [4; 12].

Гуманізація та одухотворення професійної освіти – процеси взаємопов'язані та взаємодоповнюючі і, поряд з іншими, чинниками, потребують також вдосконалення та одухотворення змісту освіти як шляхом виявлення та використання людинотворчого потенціалу усіх навчальних дисциплін, так і запровадження в освітній процес вищої школи предметів людинознавчого циклу, створення особистісної форми змісту освіти в процесі організації навчальної діяльності студентів.

Сучасний етап розвитку педагогічної науки в Україні характеризується появою чисельних психолого-педагогічних напрямів, широкого кола галузевих педагогік, метою яких є поглиблена вивчення процесу особистісного, духовного становлення людини. Серед нових психолого-педагогічних напрямів та дисциплін з поглибленим антропологічним компонентом – "гуманна педагогіка", "педагогіка добра" (І.Зязюн), особистісно зорієнтована педагогіка, "педагогіка духовно значущої дії" (І.Бех), "педагогіка духовного потенціалу особистості" (О.Олексюк), "духовна педагогіка" (Т.Тюріна), гендерна педагогіка (В.Кравець), народна педагогіка, етнопедагогіка (М.Стельмахович), а також мистецька, зокрема музична педагогіка (Л.Масол, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька).

Терміни "мистецька педагогіка", "музична педагогіка" часто вживаються в сучасній науковій та освітній практиці, проте ще не відбулось їхнього активного включення у зміст мистецької педагогічної освіти. Як навчальні дисципліни вони перебувають на стадії формування: відбувається становлення категоріального, понятійного апарату, визначаються зasadничі принципи, закономірності, вдосконалюється зміст.

Специфіка процесу художньо-образного пізнання світу, особливості опанування мистецтва як особливої форми відображення навколошньої дійсності, зумовили необхідність виділення нової самостійної галузі педагогічних знань – педагогіки мистецтва, зокрема музичної педагогіки, якій притаманні особливі, відмінні від традиційних форм пізнання методологія, дидактика, педагогічні технології, обумовлені сутністю художньої

творчості. Мистецтво значно розширює коло пізнавальних можливостей людини, в якому поряд з науковою, раціонально-логічною сферою пізнання, присутні художньо-образна, а також позаціональні, позасвідомі (підсвідоме, надсвідоме) форми пізнання. Предметом вивчення в емоційно-образній (художній) сфері пізнання є емоційне (емоційно-ціннісне) ставлення до дійсності, інструментарієм виступає художній образ, а механізм засвоєння досвіду – процес проживання, переживання його змісту, а інколи і миттєве “включення” у стан знання.

Психологи стверджують, що можливості емоційно-образного пізнання дійсності становлять основу утворення ціннісно-смислової (за змістом), знаково-символічної (за формою) і творчої (за функціями) свідомості, адже саме образ є первинною величиною аналізу смислових утворень індивіда, оскільки в ньому інтерферовані різні психічні дії – сенсорні, перцептивні, mnemonic, імажинативні. І саме продуктивна сила уяви або трансцендентальна схема (ескіз, зразок), як посередник між чистими логічними категоріями та позакатегоріальною чуттєвістю, є генетично первинною як стосовно поняття так і стосовно образу. Уява, образне пізнання світу, фантазія як суть людська здатність, вирізняються з-поміж інших психічних процесів своїм виразно духовним змістом, який творить дійсність за власним індивідуальним проектом [4, с.5-6].

Такі психологічні особливості індивіда як образ, асоціації, уява є важливим інструментарієм як художньо-творчого процесу, так і процесу пізнання мистецтва, завдяки якому наука поступово наближається до з'ясування механізмів осягнення мистецтва, а також розкриття таємниці “метаморфоз духу” в процесі цього осягнення.

Особливості пізнавального процесу надають мистецтву виняткової ролі в опануванні культурного досвіду людства, в процесі самоеволюції, духовного становлення особистості. Мистецька освіта, як зазначає О.Рудницька, зміщує акценти з розумового на емоційний та духовний розвиток особистості (при тісній взаємодії), із засвоєння об'єктивної інформації – на осягнення суб'єктивного художнього смислу, з раціонально-логічної форми мислення – на емоційно-образну, інтуїтивну, з процесу усвідомлення художнього змісту твору – на акт осяяння, інсайту.

Отже в процесі пізнання мистецтва, в тому числі і музичного, з'ясування і тлумачення його механізмів (художня дидактика), відбувається нівелювання об'єктивного значення інформації, активізується пошук суб'єктивного особистісного смислу, що і зумовлює значний духовно-розвивальний потенціал педагогіки мистецтва. Таким чином музична педагогіка як цілісна система наукових знань, що вивчає та узагальнює основні принципи і закономірності художньо-пізнавального процесу, повинна стати важливим компонентом змісту професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

Курси “Музична педагогіка” та “Історія української музичної педагогіки” включені до навчального плану професійної підготовки фахівців за спеціальністю 6.0202.07 “Музична педагогіка та виховання” (освітньо-кваліфікаційний рівень “Бакалавр”) і вивчаються в Інституті мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка (ТНПУ) з 2001 року. Вони належать до циклу дисциплін професійної науково-педагогічної підготовки і є логічним продовженням вивчення студентами загальнопедагогічних дисциплін, таких як “Педагогіка”, “Історія педагогіки”, “Основи педагогічної майстерності”. У системі спеціальних дисциплін “Музична педагогіка” та “Історія української музичної педагогіки” вивчається з опорою на знання з філософії, психології, естетики, теоретичного та історичного музикознавства, методики музичного виховання. Основні завдання курсів полягають у підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності, розкриті особистісних якостей, духовного самовдосконалення майбутніх фахівців шляхом вивчення історії вітчизняної музичної педагогіки, принципів і закономірностей сучасної мистецької освіти. В основу побудови курсу “Історія української музичної педагогіки” покладено цивілізаційний, проблемний та феноменологічний підходи. В основі змісту курсу “Музична педагогіка” – її загальні закономірності як педагогіки мистецтва, а також особливості процесу пізнання музики як процесуального, тяглого в часі виду мистецтва, мистецтва “іntonованого смислу”[6; 9].

Навчальний курс “Теорія та історія музичної освіти” входить до навчального плану підготовки магістрів в Інституті мистецтв ТНПУ ім. В. Гнатюка з 2001 р. Опанування основних компонентів змісту курсу відбувається в результаті актуалізації базових знань, досвіду, професійної компетентності, здобутих студентами на попередньому освітньому циклі в процесі вивчення дисциплін “Музична педагогіка” та “Історія української музичної педагогіки”. Зміст курсу “Теорія та історія музичної освіти” розкриває сутність та теоретико-методологічні особливості мистецької освіти, традиційні та нетрадиційні форми наукового пізнання, основні етапи становлення, сутнісний характер сучасних музично-освітніх процесів. Зміст та основні завдання курсу передбачають вищий рівень наукового узагальнення і спрямовані на формування досвіду критичного аналізу та інтерпретації новітніх досягнень освітньої теорії і практики, особистісне та професійне зростання майбутніх вчителів музики [11].

Програми курсів розроблені згідно вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу, разом з тим, зміст дисциплін музично-педагогічного циклу спрямований на реалізацію гуманістичної, особистісно зорієнтованої парадигми освіти, одухотворення навчально-виховного процесу. Він передбачає включення студентів в особистісний та професійно-педагогічний діалог, співвіднесення загальних, задекларованих державою вимог освітньої системи з особистісними та духовними цінностями студентів.

Ключем до розв’язання завдань сучасної професійної освіти, проблем духовного становлення особистості майбутніх фахівців поряд з іншими чинниками слугують також інноваційні особистісно-розвивальні педагогічні технології, використання методів зворотнього зв’язку, які задіюють у механізмі пізнання емоційно-ціннісний та духовний компоненти, активізують процеси усвідомлення та осмислення навчальної інформації, згодом її “привласнення”. Перетворення професійного досвіду в особистісний досвід суб’єкта навчально-виховного процесу сприяє ефективності професійної освіти, спричиняє якісні зміни в духовній свідомості, зумовлює духовне зростання особистості майбутнього фахівця.

Висновки. В процесі дослідження з’ясовано, що в сучасній вітчизняній науковій думці склалось чотири підходи до розуміння і тлумачення феномену духовності: психологічний; етичний; культурологічний (світоглядний) та теологічний (богословський).

Існують певні діалектичні суперечності між наукою та феноменом духовності, якому поряд з психологічними та морально-етичними чинниками в значній мірі притаманний ірраціональний, позасвідомий (надсвідомий) аспект, який не підлягає раціональному осмисленню з точки зору матеріалістичної гносеології. Духовність можна споглядати, опановувати, осiąгнути, проте, на нашу думку, її не можна до кінця пізнати.

На думку вчених, з метою подолання методологічної кризи в теорії пізнання, з’ясування онтологічної та феноменологічної сутності духовного необхідно об’єднати здобутки гуманітарної психології з можливостями філософської, педагогічної та християнської антропології.

Духовне становлення особистості майбутнього вчителя музики передбачає поєднання особистісних та надособистісних чинників у процесі професійної підготовки, сходження до надособистісного рівня буття, здатність до альтруїзму, терпимості, милосердя, усвідомлення своєї місії педагога-вихователя, просвітителя, наставника, відповідального за духовне майбутнє підростаючого покоління.

Процес модернізації мистецької педагогічної освіти повинен здійснювати на засадах зміни пріоритетів у процесі підготовки майбутнього вчителя. Мистецька педагогіка, зокрема музична, як педагогіка цінностей, основним змістом якої є постійні величини духовної культури людства, як важливий чинник людино становлення, як цілісна система, що інтегрує вітчизняні та зарубіжні традиції із сучасними інноваційними освітніми тенденціями, повинна зайняти чільне місце у змісті професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

ЛІТЕРАТУРА

- Бех І.Д. Законопростір сучасного виховного процесу // Педагогіка і психологія. – 2004. – №1. – С.33-40.
- Бех І.Д. Принципи сучасної освіти // Педагогіка і психологія. – 2005. – №4. – С.5-27.
- Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
- Киричук О.В., Карпенко З.С. Метаморфози духу. До питання про предмет гуманітарної психології // Педагогіка і психологія. – 1994. – №4. – С.3-8.
- Масол Л.М. Теоретико-методологічні основи викладання музики в школі / Масол Л.М., Беземчук Л.В., Очаковська Ю.О., Наземнова Т.О. Вивчення музики в школі: Навч.-метод.посібник для вчителів. – Ч.І. – Х.: Скорпіон, 2003. – 144 с.
- Музична педагогіка: Програма навчального курсу / Укл. Л.Проців. – Тернопіль, 2005. – 24 с.
- Неменский Б.М. Познание искусством – М.: Издательство УРАО, 2000. – 192 с.
- Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч.посіб. / О.Олексюк, М.Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
- Проців Л. Історія музичної педагогіки в Україні: Методичні рекомендації. – Тернопіль: Видавництво ТНПУ ім.. В.Гнатюка, 2002. – 40 с.
- Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
- Теорія та історія музичної освіти: Програма навчального курсу / Укл.Л.Проців. – Тернопіль, 2004. – 14 с.
- Тюріна Т. Духовна педагогіка: витоки, сутність і перспективи розвитку. Монографія. – Львів: Сполом, 2005. – 276 с.
- Фишман Б.Е. Личность – основополагающее понятие педагогирования // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 57-61.

Петро КРУЛЬ, Лариса КРУЛЬ

ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Фахова підготовка у мистецько-освітянській царині, як правило, беззаперечно зорієнтовується на примноження інтелектуального потенціалу держави. А звідси, першочергове завдання мистецької освіти – сприяння загальному розвитку вітчизняної культури. І все це повинно функціонально здійснюватись в одній самодостатній, забезпечений матеріально та інтелектуально навчально-виховній системі, де б її сегменти гармонізували і синтезувались, і де б була можливість спостерігати за еволюцією професійного становлення студента-митця.

Ключові слова: Інновація, гуманізація, мистецька освіта, новаторське мислення.

Vocational training in the artistic education is aimed at augmenting the intellectual potential of the country. The primary task is to encourage the general development of the native culture. And all this should function in one teaching educational system, which is financially and intellectually supported, where its segments can harmonize and where there is a possibility to observe the evolution of the professional growing of the student as an artist.

Key words: innovation model, humanization, artistic education, innovative thinking.

Кожна епоха ставить до педагогіки свої вимоги. І, щоразу, майже традиційно могутнім стимулом пошуку найбільш досконалих педагогічних форм поставала, попри все інше, проблема ефективної суспільно-корисної діяльності людини. Пропаговане багатьма роками опанування мистецькими формами також забезпечить повноцінний розвиток творчо обдарованої особистості, що у часовій перспективі стане вирішальним фактором становлення і реалізації її життєвої програми.

В сучасній педагогіці України професійна мистецька освіта являє досить рельєфно окреслену самостійну модель, діапазон якої охоплює широкий спектр завдань: від духовного становлення особистості до забезпечення належного культурно-естетичного клімату цивілізованої держави.

Пошуком шляхів найбільш оптимального вирішення цих завдань сьогодні займаються науковці і практики чисельної мережі різних за спрямуванням і орієнтацією педагогічних мистецьких закладів. Оскільки пошуки ці здійснюються в жорстких умовах ринкової економіки, що на сьогодні є мало сприятливими для позитивного вирішення проблеми освітньої діяльності, слід, насамперед, шукати нові сучасні форми організації ефективного навчально-виховного процесу, що на нашу думку і є актуальністю дня.

Мета даної статті полягає у реалізації інноваційних проектів педагогічних мистецьких навчальних закладів, що, обов'язково, забезпечить підготовку високопрофесійних фахівців, які в майбутньому зможуть примножити інтелектуальний потенціал держави. Водночас, першочергове їх завдання – готовити спеціалістів для гуманітарних закладів різних рівнів, що сприятиме загальному розвитку вітчизняної культури. І все це повинно здійснюватись в одній самодостатній, забезпечений матеріально та інтелектуально навчально-виховній системі, де б гармонійно поєднувались її складові і була б представлена можливість спостерігати, постійно корегуючи, за розвитком обдарованої особистості протягом всього періоду її професійного становлення.

Адже, як відомо, стратегія відродження української національної культури диктує необхідність загального розв'язання комплексу завдань стосовно творення, збереження, поширення та засвоєння духовних набутків нації. Тому, що саме сьогодні, з особливою гостротою постають проблеми системно-комплексного осмислення мистецької спадщини нашого суспільства, концептування щодо музично-культурницької активізації нації і вільного діалогу всіх його етнографічних та соціальних спільнот.

У зв'язку з цим актуалізуються пошуки оптимальних шляхів до адекватного пізнання й стимулювання розвитку художньої культури нашої культури, яка сьогодні відзначатиме 15-ту річницю своєї незалежності. І тому:

– по-перше, кожен мистецький вищий навчальний заклад держави повинен успішно репрезентувати свої досягнення в сучасному європейському і світовому мистецтві, ставити перед собою завдання, які б сягали найвищих науково-педагогічних показників у галузі підготовки діячів музичної культури відповідно до вимог для національного духовного розвитку. Тут повинна формуватись творча еліта українського суспільства.

– по-друге, спрямовувати зусилля на гуманізацію масової мистецької освіти, орієнтуватись на піднесення естетичної культури учнівської та студентської молоді та захист її від комерціалізованих ерзаців маскультури. Кожен мистецький навчальний заклад повинен прагнути застосовувати індивідуалізований метод, виховувати високу культуру, новаторське мислення, художній професіоналізм, національну самосвідомість, шанобливе ставлення до вітчизняних та світових надбань.

– по-третє, одним з головних принципів мистецького вищого навчального закладу повинен бути захист творчої свободи митця на ниві його художньої самореалізації в сучасних умовах економічного ринку.

Дана мета буде нереалізованою без розв'язання наступних завдань:

- здійснювати співробітництво із зарубіжними науковими установами (симпозіуми, наукові конференції з актуальних питань мистецької освіти);
- розроблення програм співробітництва художньо-виконавських та науково-експериментальних напрямків;
- проведення національних та міжнародних конкурсів, майстер-класи провідних фахівців музичного мистецтва.

Таким чином, мистецька вища школа неодмінно повинна бути головним координуючим центром даного регіону, який поширював би зв'язки в галузі мистецтвознавства з інфраструктурою культурно-масової сфери (аудіовізуальне мистецтво, телебачення, кінематограф, аудіоринок, музейна діяльність, видавництво, нотний ринок тощо). Адже творчі та науково-методичні досягнення навчального закладу, авторитет професорсько-викладацького потенціалу провідних педагогічних шкіл роблять престижнішим навчання у ньому.

Сьогоднішній мистецький вищий навчальний заклад повинен мати потужні можливості вирішення найактуальніших завдань.

Серед них найголовніші:

- проведення державної стратегії в галузі розвитку національної культури та збагачення традицій української мистецької школи;
- виховання у слухачів високо естетичної культури, новаторського мислення і художнього смаку;
- формування національної самосвідомості, шанобливого ставлення до вітчизняних та світових надбань;
- здійснення підготовки кваліфікованих митців світового рівня на засадах гуманітарної освіченості, професійної майстерності та патріотичності.

Для розв'язання вказаних завдань особливого значення повинні набувати певні напрямки в діяльності навчального закладу, а також послідовне вирішення ряду існуючих на сьогодні проблем.

Серед них необхідність створення нової моделі українського мистецтвознавства, в якому пануватиме стратегічний курс на далеку перспективу з охопленням усіх ланок, напрямків і рівнів освіти, починаючи від дитячого садочка, закінчуючи інституціями підготовки та перепідготовки відповідних кадрів вищої кваліфікації.

Йдеться про цілісну систему інтеграції музично-педагогічних (у конкретному випадку) сил навколо головного вузу в цій галузі. Активізувати пошуки в етнонаціональній царині музичної культури посиленні національно-культурної пам'яті в педагогічному середовищі, починаючи від музичної школи і до університету і в цілому в музичній діяльності.

Усе це пов'язується з майбутнім вирішенням музично-освітянських завдань матеріалізації жанрово-видового розмаїття народного та професійного музичного мистецтва.

Одним з пріоритетних напрямків, пов'язаних з новою концепцією гуманізації національної освіти повинна бути музична україністика. Вражуючи нову ситуацію, потрібно кардинально перебудовувати методологічні й організаційні засади цього напрямку. А саме, поряд з існуючими, суперечкою педагогічними засобами студіювання, наприклад, репертуару, історії виконавської майстерності, художніх особливостей української музики, створити передумови для формування культурологічних, народознавчих та етномистецтвознавчих засад музичної україністики, завдяки яким вона набуде життєтворчого змісту, системно-цілісного оформлення і повсюдного функціонування.

Інтегруючи і координуючи мистецтвознавчі засади у діяльності вищого навчального закладу необхідно поповнювати систему її інформаційного забезпечення. Концентрувати зусилля на формування в тому чи іншому регіоні новітніх музично-інформаційних технологій. Їх розгалуження і ступінь можливостей стануть запорукою нового якісного зрушення в мистецькому житті в цілому. Активно, також, пропагувати свої досягнення і плідно розвивати взаємовідносини з музичними центрами світу.

Підсумовуючи вище сказане можна дійти наступного висновку. Сьогоднішня вища мистецька освіта – це багаж здобутий на засадах гуманізації, яка передбачає передачу фахової майстерності, розвиток ідеалів, відчуття творчої фантазії, оволодіння знаннями і морально-цінністю змістом цих знань.

На наш погляд, сьогодні найбільш ефективною і принциповою повинна бути виховна система, яка б синтезувала національну ідею, власні традиції та найвищі духовні досягнення людства. А цьому повинна сприяти інтеграція здобутків вітчизняної освіти та загальномовнісного процесу, але з обов'язковим урахуванням фактору соціальних умов розвитку таланту і, зокрема, таких складових як: високопрофесійна освіта та майбутня суспільна заангажованість фахівця. І тому ґрунтуючись на фундаментальній академічній професійній освіті, мистецька вища школа сьогодення проектує свій потенціал на виховання особистості майбутнього діяча культури, розвиток його світовідчуття, на утвердження життєвої позиції.

ЛІТЕРАТУРА

- Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: в 3 т. – М., 1974. – Т.1. – 180 с.
- Іваньо И.В. Очертания эстетической мысли Украины. – М., 1981. – 247 с.
- Труб Іван. Про мистецтво і культуру. – К., 1958. – 182 с.

Олена БУРСЬКА

МУЗИКОЦЕНТРИЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРОБЛЕМА ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті розглядається проблема створення музицентричної ситуації розвитку як педагогічна умова становлення творчої особистості майбутнього вчителя у процесі виконавського осiąгнення музики. Розкриваються змістові особливості виконавського музичного мислення як творчого пізнання. Пропонуються методичні засади музицентричної моделі розвитку творчої особистості у контексті формування когнітивних ментальних структур виконавського мислення за фундаментальними феноменологічними константами музики.

Ключові слова: розвиток творчої особистості, музицентрична ситуація розвитку, виконавська підготовка вчителя музики, мислення музично-виконавське.

The problem of formation of the music-centred situation of development as a pedagogical condition for becoming a creative personality of the future teacher in the process of music-performing cognition. Contents peculiarities of music-performing thinking as creative cognition are revealed. Conceptual basis of methodical solution of the music-centred model of creative personality development in the context of cognitive mental structure formation of performing thinking according to fundamental phenomenological music contents are proposed.

Key-words: creative personality development, the music-centred situation of development, the performing preparation of music teacher, music-performing thinking.

Сучасні дослідження процесів особистісного і духовного розвитку людини концептуально ґрунтуються на культурно-історичному підході, згідно якого людина оволодіває своїми психічними процесами і розвивається у процесі взаємодії з феноменами культурно-історичного досвіду: символами, міфами, творами мистецтва і т.д., які здатні породжувати в нас новий особистісний досвід, певні стани і якості, неможливі поза нашою взаємодією з об'єктами культури (Г.Буякас, О.Зевіна). Відбувається “переведення свідомості в інший, надлишковий і більш інтенсивний регістр життя”, що розгортає вектор розвитку у напрямі становлення “можливої людини”, адже, за М.Бахтіним, “людина ніколи не співпадає із самою собою, зі своєю наявністю; поки жива, вона живе тим, що ще не сказала свого останнього слова, і завжди ціннісно передує собі” [2, с.50].

Винесення джерела розвитку людини в культурно-історичний досвід дозволяє по-новому осмислити особливості становлення творчої особистості в контексті виконавського осiąгнення музики. **Метою статті** є висвітлення специфіки музицентричної ситуації розвитку творчих особистісних якостей учителя-музиканта на основі феноменологічного спрямування його виконавського мислення у процесі музичного пізнання.

Створення музицентричної ситуації розвитку методологічно ґрунтуються на сучасній антропологічній парадигмі становлення особистості, за якою основний (антропологічний) принцип розвитку полягає у створенні та динамічному якісному перетворенні зв'язків особистості у “співбутті” з іншими людьми, явищами та ін., на відміну від “соціоморфізму”, коли механізм розвитку особистості постулювався через процеси формування та інтеріоризації (В.Слободчиков, С.Ісаєв). “Наявність та характер таких зв'язків (фізичних, психологічних, духовних, соціальних та ін.), динаміка їх перетворення у систему предметних відношень утворюють справжню ситуацію розвитку, єдність його вихідних передумов. Співбуття і є те, що розвивається, результатом чого стає та чи інша форма суб'ективності. А сам хід розвитку, відповідно, становить виникнення, перетворення та зміну одних форм спільноти (співбуття) іншими формами – більш складними, більш високого рівня. Механізм розвитку тут працює через наслідування та рефлексію” [8, с.15].

В умовах окресленої ситуації розвитку в контексті виконавського пізнання музики (творчого розгортання музично-виконавського мислення) центром стає не суб'єкт, не окремий музичний твір, а сама Музика як феномен, специфічна ейдетьчна форма мислення, об'єктивоване в звучанні духовне буття. Мова йде про налагодження і динамічне перетворення широкого спектра відповідно змістовно наповнених пізнавально-творчих каналів-зв'язків на рівні взаємодії (співбуття) виконавця (викладача, студента) як суб'єкта творчого пізнання і Музики як Художньої реальності, що розкриває свій внутрішній простір назустріч свідомості, що пізнає.

Психологічним механізмом творчого музичного пізнання тут виступає “розумове споглядання” як музичне переживання, осянене інтелектом, специфічне емоційно зумовлене синтезування звукового матеріалу, осягнення сутнісних глибин музики через особливу духовну емпатію, коли процеси слухомислення виконавця ніби “розвиняються” у віртуальному саморозгортанні музичного явища, наблизуючись у такому “розумовому спогляданні” до істини в її художній формі. Внутрішній виконавський план доповнюється віртуальним виміром (Музика у своєму об'єктивному і самодостатньому художньому бутті).

Таке заглиблення думки у художньо-звуковий простір музичного твору, коли останній розкривається як окрема форма об'єктивації буттевого простору Художньої реальності і набуває при цьому “смислової глибини і смислової перспективи” (М.Бахтін), є особливістю творчого виконавського мислення як мислення музикою, на відміну від мислення про музику. (У М.Бахтіна: “Думка про світ, і думка в світі. Думка, що прагне обійти світ, і думка, що відчуває себе в світі як частина його” [1, с.364]).

Музикоцентризм творчого становлення особистості у процесі виконавського пізнання, при зовнішній спрямованості на художній ідеал як певну норму, не є відхиленням від особистісно-орієнтованого підходу у навчанні, а лише зміщує акценти з індивідуальних якостей особистості (особистісного “Я”) на її духовний потенціал (“Я” як суб'єкт духовної реальності). Учень розуміється при цьому як суб'єкт, здатний до саморозвитку на шляху сходження до художнього ідеалу і за рахунок синергетичної самоорганізації “за образом і подобою” розкритої перед ним духовної реальності. Саме за таких умов ми можемо говорити про “музикоцентричну ситуацію розвитку” як розвивальне середовище, що здатне силою гравітації духовних синергій музичної (художньої) реальності через музичний твір як її своєрідний комунікат викликати ефект духовного перетворення особистості, її виходу за межі власного досвіду, “виходу із себе” (М.Бердяєв). Адже творчість, на думку М.Бердяєва, “щонайменше є захопленість собою, вона завжди є вихід із себе. Захопленість собою пригнічує, вихід із себе вивільняє”.

Навчання, орієнтоване на створення подібної ситуації розвитку, можна назвати езотеричним, тобто таким, що прагне до осягнення надсвідомих знань – “про Істину і шляхи, що ведуть до неї” (Г.Селевко). Педагогічний процес при цьому є “не повідомлення, не спілкування, а залучення (виділено нами – О.Б.) до Істини. В езотеричній парадигмі сама людина... стає центром інформаційної взаємодії зі Всесвітом” [7, с.30].

Такий підхід до процесу навчання, який дозволяє нам перенести увагу з індивідуальних особистісних якостей студента на його потенційні духовні, інтелектуальні резерви, знаходить своє підтвердження з позицій психології інтелекту. М.Холодна, слідом за Л.Веккером, відзначає як один з парадоксів інтелекту таке: “На пізнавальну діяльність на будь-якому рівні (сприйняття, пам'яті, мислення і т.д.) дійсно чинять вплив різноманітні особистісні фактори. Специфічна ж роль інтелекту полягає в тому, що інтелект “виробляє” такі суб'єктивні стани, які не залежать від характеристики суб'єкта пізнання (курсив наш – О.Б.) і є умовою об'єктивізації всіх аспектів його пізнавальної активності [9, с.55]. Природно зробити висновок, що чинники, які викликають такі суб'єктивні стани, є властивостями самого об'єкта пізнання, і механізм досягнення таких станів є механізмом “реального входження пізнаваного в того, хто пізнає, – реального єднання того, хто пізнає, і пізнаваного” (П.Флоренський). Методи пізнання, на думку П.Флоренського, це “гра реальності, що пізнається”, тобто вони задаються пізнаванім і “намічаються із зосередженості” (“средоточия”). Узагальнюючи з дидактичних позицій філософські ідеї

П.Флоренського, А.Хуторської пише: “Методи пізнання намічаються об’єктивно з “пізнаваних зосередженостей” (“познаваемых средоточий”) – фундаментальних освітніх об’єктів. Учням забезпечується право на споглядальний, інтуїтивний, нелогічний підхід до вивчення фундаментальних освітніх об’єктів. Зміст і методи пізнання учень визначає, “запрошуєчи” їх у самого об’екта пізнання: вчитель же застосовує спеціальну методику навчання учня цього” [10, с.43-44].

Ідея про залежність розумових процесів від самого об’екта пізнання, інсайт як особливий стан думки, вищу стадію процесу пізнання об’екта в результаті мисленого переструктурування його візуального образу, розроблялась ще на початку ХХ століття в теорії гештальту (М.Вертхаймер, К.Кофка, В.Келлер). За М.Мамардашвілі, гравітаційну силу, що здатна утримувати думку в часі, створює смислове поле, що ніби омиває значення предмета або явища. Звідси здатність мислення не є звичайною здібністю людини, а, власне, певною властивістю саме такого поля, яке стає, відповідно, “полем зусилля думки”.

Вихід у процесі творчого музичного пізнання на дидактично важливу “триедину” цілісність: процесу мислення/виконання, музичного твору як об’екта пізнання і ширше – художньої реальності як віртуальної форми буття таких об’єктів можливий за умови формування у змісті виконавського мислення когнітивних ментальних структур за “фундаментальними феноменологічними константами” музики – своєрідними “вузловими точками”, навколо яких концентрується мисливий музичний матеріал. Як “фундаментальні феноменологічні константи” музики ми пропонуємо категорії: “художньо-образна концепція”, “акустично-віртуальний звукообраз”; “іntonування”, “фразування”, “ладовий ритм”, “формотворення”; “технічне фразування”, “графічно-клавіатурний малюнок”, “слухо-клавіатурний синтез” тощо. Феноменологічний статус цих “постійних величин” пояснюється внутрішньою заданістю в них своєрідної гравітаційної сили, іхньою властивістю, за умови інтенції слухового мислення на організовані за ними віртуальні моделі-фрейми¹ музики, надавати слухомисленню простір для синергетичної самоорганізації.

Наведення слухомислення за фундаментальними феноменологічними константами надає музичному твору як об’екту пізнання прозорості, яка викликає переживання стану “творчого прозріння”. З цього приводу цікаво навести думки Й.Гете, які М.Мамардашвілі цитує в своїх лекціях “Естетика мислення”: “Якщо образ не відділений від пізнання, то він задовольняє мене тоді, коли разом зі своєю власною субстанцією, плоттою несе і свою власну прозорість. Оскільки це плоть, яку абсолютно прозоро уявляє мій стомлений дискурсивний розум і тим самим хоче дати повести себе зчепленням цієї нової абсолютної гравітації. Така плоть, такі речі, які одночасно і речі, і думки (або поняття), рухаються не за зв’язками нашого дискурсивного розмірковування – порівняння, зіставлення, висновку, а за силою гравітації. Це для мене дещо на зразок суверенної реорганізації, де діють лише закони іллогічного і де здійснюється тріумф відкриття нового відчуття” [6, с.76].

Творчий характер виконавського мислення як механізму “самодобудування структури в її спрямованості на явлену свідомості цілісність-атрактор²” (О.Князєва, С.Курдюмов) зумовлений тим, що “еволюція системи визначається не її минулім, не її початковими умовами, які “забути”, а майбутнім, правильною, часто симетричною структурою-атрактором. Майбутній стан системи ніби притягує, організовує, формує наявний її стан” [4, с.111]. Порівняти хоча б із процесом виконавського формотворення: за імпровізаційною “формою-становленням”, розімкнутою у часі, що здійснюється кожен раз ніби заново у мисленому злитті з віртуальним художньо-звуковим континуумом, своєрідному медитативному вхodженні в

¹ Фрейм – схематизоване просторове уявлення про ту чи іншу реальність, яке складається з узагальненого “каркасу”, що відтворює стійкі характеристики цієї ситуації, і “вузли”, чутливих до її ймовірнісних характеристик і які заповнюються в міру необхідності відповідними деталями [9, с.248].

² Атрактор (від англ. *Attract* – притягувати, приваблювати) – “рухлива універсальна структура, локалізована в певних ділянках сущіального відкритого середовища (простору нашої свідомості-космосу – О.Б.) (образно форму такої структури-зразка можна уявити подібно до вихору в рідині, рук смого і мобільного), яка створює своєрідну зону притягування (подібно до гравітаційного поля Землі), здатну організовувати інтуїтивне мислення як процес “впадіння на атрактор” [4, с.111, 115].

гравітаційне поле “речовини, що звучить” (Б.Асаф’єв), і “формою-виготовкою”, яка є лише “пригадуванням” вивченого і закріпленого в ігрових навичках.

Музикоцентричність надає опосередкованого характеру процесу впливу на особистість, що є актуальним у світлі сучасних підходів до проблем виховання. Сучасна філософська думка визначає виховання як “живлення” людини власне людською сутністю, “іншими словами – опанування індивідом власною (суспільно-історичною, духовною, онтологічно-космічною тощо) сутністю. Тут опанування постає як саморозвиток...: входження в людський образ і розгортання суб'єктивності в цьому образі за його хитромудрою, неперебачуваною логікою, постійно розв’язуючи й відтворюючи одвічну суперечність унікального та універсального” [3, с.207]. Виховання “безпосередньо пов’язане із зростанням людського в людині, з утворенням (утворюванням) душевно-духовної самості” [3, с.214]. Здійснюючись “по той бік емпіричної речовинної наявності, власне – у дусі як такому” (В.Возняк), виховання знаходить у музиці необхідні “провідні канали” у таку духовну сферу. Музика, на думку філософа, “дарує нам нашу власну суб'єктність – разом з нескінченою суб'єктністю самого буття, відкриваючи його “шпарину” [3, с.216]. “Музичне буття, – як пише О.Лосєв, – тому так інтимно переживається людиною, що у ньому вона знаходить найінтимніший доторк до буття, від неї далекого” [5, с.244]. Роздуми про виховну силу виконавства, що ґрунтуються на розширенні реального життєвого досвіду, можливості “у спілкуванні з виконавським мистецтвом глибоко пережити те, що, можливо, навіть і не судилося випробувати в дійсності”, знаходимо в праці Є.Гуренко “Проблеми художньої інтерпретації (Філософський аналіз)”. У виконавському осягненні світу музики розгортається поле духовного в людині, поглиблюються почуття, розширяються горизонти її світорозуміння.

Виведення музикоцентричної ситуації розвитку як педагогічної умови становлення творчої особистості у процесі виконавського осягнення музики і розуміння музикоцентричності у феноменологічній площині зумовлюють відповідну побудову методики виконавської підготовки вчителя. Такий підхід передбачає центрованість методики на змістовій спрямованості навчання і введення методів музично-виконавського пізнання як центральної ланки процесуального компонента методичної системи. При цьому основовою змісту навчання виступають метапредметні компоненти – фундаментальні феноменологічні константи музично-виконавського пізнання, із орієнтуванням на які розкриваються загальні закономірності музики як мистецтва та психолого-технологічні особливості процесу художньо-творчого виконання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С.361-373.
2. Буякас Т.М., Зевина О.Г. Внутренняя активность субъекта в процессе амплификации индивидуального сознания // Вопросы психологи. – 1999. – №5. – С.50-61.
3. Возняк В. Філософсько-педагогічні міркування // Філософська і соціологічна думка. – 1996. – №7-8. – С.201-223.
4. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Интуиция как самодостраивание // Вопросы философии. – 1994. – №2. – С.110-122.
5. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики // Из ранних произведений / Сост. И.И.Маханькова – М.: Правда, 1990. – С.195-390.
6. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. – М.: Московская школа политических исследований, 2000. – <http://sigla.rsl.ru/view/jsp>.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пос. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Слободчиков В.И. Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологи. – 1998. – №6. – С.3-17.
9. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
- 10.Хугорской А. В. Современная дидактика: Учебн. для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544

РЕФЛЕКСИВНИЙ КОМПОНЕНТ ТВОРЧО-ПОШУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ

У статті висвітлюється роль рефлексивного компонента у творчо-пошуковій діяльності майбутнього музиканта-педагога в контексті новітніх засад загальної та мистецької педагогіки, розкриваються методичні аспекти формування рефлексивної діяльності студентів.

Ключові слова: творча особистість музиканта-педагога, творчо-пошукова діяльність, рефлексивний компонент.

The subject matter of the article is the role of the reflexive component in the creative research activity of the future musicians and teachers of Music in the context of the principles of general and artistic pedagogy.

The methodological aspects of forming the reflexive activity of the students are revealed in the article.

Key words: creative personality of the musician and teacher of Music, creative research activity, reflexive component.

Мистецтвознавство як наука про мистецтво, "як мистецтво давати судження про мистецтво" (О. Соколов) займає в ієрархії рівнів пізнання особливе місце. Це пов'язано із складністю організованості мистецтва як системи, котра в класифікації К. Боулдінга поступається лише "трансцендентальним системам" ("абсолюту і невідворотній неосяжності").

Яскравою ілюстрацією цього є мистецтво ХХ століття як втілення величі і парадоксів людської думки, відображення динамічного світу, котрий переживає складні процеси руйнування усталених норм, що обумовлює значні зрушения і в наукових мистецтвознавчих дискурсах, які відображають весь спектр сціентичних та антисціентичних тенденцій.

Сучасна музикознавча думка дотикається до філософської проблематики концептуалізму, ідей неопозитивізму, неофрейдизму, метафізичного прагматизму, ірраціоналізму... Звідси виокремлюються і різні напрями філософії музики: феноменологічний, неопозитивістський, прагматичний, які відображають складну поліфонію феномена музики, і, одночасно, розширяють методологіо-теоретичний арсенал музикознавства, засад мистецької педагогіки.

Українська музично-педагогічна думка опирається на грунтовні доробки докторських досліджень В. Бутенка, Г. Падалки, Л. Коваль, О. Ростовського, О. Олексюк, зокрема, в галузі культурологічної підготовки – О. Щолокової, Л. Кондрацької, О. Шевнюк, Ю. Орлова.

Концептуальні методологічні узагальнення у царині мистецької освіти зроблено О. Рудницькою, зокрема, в її останній праці "Педагогіка: загальна та мистецька" (2002), в якій визначено пріоритети розвитку в умовах зміни освітньої парадигми та соціокультурної динаміки ХХІ століття, в контексті модернізації та глобалізації культурно-освітніх процесів у світі. Окреслюючи значний потенціал та особливості мистецької педагогіки, вчена вказувала на її перспективи, пов'язані із процесами гуманізації навчання, реалізації принципу діалогічного підходу в педагогічному процесі, орієнтації на його творчу спрямованість.

В монографії закладено ряд фундаментальних ідей для теорії і практики мистецької освіти. Так, виходячи за рамки сакрального трактування духовності, О. Рудницька визначає її як цілісну активність людської психіки в її соціокультурній детермінованості, як специфічно людський спосіб відображення та осянення дійсності, як специфічну потребу пізнання світу, самого себе, смислу і призначення свого життя, що виявляється у багатстві внутрішнього світу особистості, її ерудиції, розвинених інтелектуальних та емоційних запитах, моральності, залученні до культурних цінностей. Звідси – духовні цінності трактуються не як надособистісне, а як здобуток власного творчого досвіду.

Тому становлення парадигми сучасної мистецької освіти відбувається на основі осмислення загальної проблематики філософії та психології через призму як

соціокультурного, так і антропологічного вимірів, осмислення сутності та цілісності духовно-світоглядної свідомості, визначення естетичного, морального та пізнавального “концентрантів” світовідношення (О.Олексюк). Культурно-антропологічний підхід, у якому діалектично поєднуються культурологічний (культура людства) та антропологічний (культура суб’єкта) виміри, стає домінуючим у всіх ланках мистецької, художньо-естетичної освіти (Л.Масол). Звідси – предметний зміст освіти стає не самоціллю, а засобом розвитку внутрішнього світу людини, її власного “Я”.

Метою нашої *статті* є висвітлення окремих методичних аспектів організації творчо-пошукової діяльності майбутнього музиканта-педагога у перебігу опанування фахово-орієнтованих курсів “Основи музичної інтерпретації”, “Основи наукових досліджень”, “Науково-методичні дослідження з питань музично-естетичного виховання” (для магістрантів факультету). Головним постулатом експериментальної роботи виступає трактування процесу навчання як способу здобування “особистісного” знання (М.Полані), оволодіння методами і навичками творчо-пошукової діяльності, які б забезпечували можливість самовдосконалення, самоосвіти впродовж усієї професійної діяльності.

Психологічним механізмом пізнання самого себе, усвідомлення власних психічних станів, дій виступає рефлексія, у котрій вирізняють кілька актів: самосприйняття, самоспостереження, самоаналіз, самоусвідомлення – передумови самовдосконалення людини, що розширяють її уявлення про власну сутність, роблять мислення активним, продуктивним. Розуміння себе, свого внутрішнього світу як основа для розуміння і прийняття навколоїшнього світу забезпечує можливість самоактуалізації особистості, її самореалізації у різних видах професійної діяльності.

Так, в сучасних психологічно-педагогічних дослідженнях (Н.Кузьміна, А.Маркова, В.Кан-Калік, І.Зімняя, В.Семиченко, С.Сисоєва та інші) суб’єктні властивості педагога як фундамент продуктивності, ефективності його професійної діяльності стають предметом спеціальних теоретичних та експериментальних досліджень. Серед них: проблеми педагогічної рефлексії, проективно-рефлексивних умінь педагога, прояву рефлексивних процесів у формуванні індивідуального творчого стилю діяльності педагога, рефлексивної (дослідницько-зорієнтованої) парадигми освіти загалом.

Ознаками рефлексивної позиції педагога виступають: критичність мислення суб’єкта психологічно-педагогічної діяльності (як практично-педагогічної, так і наукової); прагнення до доказовості, обґрунтованості власної позиції; вміння бачити проблему; прагнення і здатність вести дискусію; готовність до адекватної самооцінки як показника психологічної культури самоаналізу; рівень розвитку самоуправління; вміння творчо вирішувати наукові та соціальні проблеми тощо (Т.Люріна).

Рефлексивна позиція педагога-музиканта обумовлюється специфікою процесу спілкування з мистецтвом, в контексті якого сутність рефлексії визначається як “усвідомлення суб’єктом свого ставлення до художнього твору, творення самого себе під його впливом, як досвід пізнання власних емоційних реакцій на отриману художню інформацію, осмислення своїх естетичних вражень, розуміння позицій та точок зору інших людей” [4, с.69].

Рефлексуючий емоційно-смисловий пошук смислу мистецького твору, мистецтва загалом формує індивідуальне ставлення, збагачує виконавську чи вербальну інтерпретацію, стираючи межі між образним змістом твору і внутрішнім Я особистості, виступає важливою умовою розв’язання завдань мистецької освіти. Власне художня інтерпретація дозволяє особистості долучитися до духовного досвіду людства як вияву універсальної загальності, і, одночасно, неповторної індивідуальності, “приклади художній образ до свого досвіду і духовного світу, тим самим продовжуючи творчий процес, розпочатий художником” [1, с.19].

Тому творчо-пошукова діяльність майбутнього вчителя мистецьких дисциплін продукує своєрідний “власний творчий освітній продукт” (за М.Лазаревим), точніше два освітні продукти: зовнішній, як конкретне втілення самостійної праці у професійно значущий предмет, і внутрішній (інтегрований), як досягнутий рівень творчої

самореалізації особистості [2, с.174]. Показником такої самореалізації виступають достатній і високий рівень розвитку мотивів до професійно-творчої діяльності, здібностей до самостійного цілепокладання, виявлення і розуміння проблемної ситуації і її суперечностей, до постановки власних завдань, а також рівень володіння механізмами творчої діяльності.

Внутрішній освітній продукт справедливо означується як стратегічний і його створенню найбільшою мірою, на нашу думку, відповідає рефлексивна парадигма освіти, метою якої виступає усвідомлення і корекція детерміnant пізнавальної активності, а пріоритетом – розвиток механізмів самоусвідомлення.

Співставляючи провідні сучасні освітні парадигми: академічну (класичну), прагматичну (технологічну), особистісну (індивідуально-зорієнтовану) та рефлексивну (дослідницько-зорієнтовану), – дослідники М.Кларін, Л. Пуховська, В.Дикань, В.Семіченко визначають зміни значення і функцій навчального предмету, рольових позицій суб'єктів навчальної діяльності, основних форм аудиторної та самостійної роботи тощо у названих парадигмах. Опираючись на методичну розробку В.Семіченко з теми “Основні освітні парадигми” [5, с.21], нами було розроблено зміст анкети та проведено анкетування з вчителями музики, які навчались на курсах підвищення кваліфікації при обласному інституті післядипломної педагогічної освіти, та магістрантами інституту мистецтв ТНПУ ім. В.Гнатюка. Серед запитань були наступні: “За якою з парадигм Ви б хотіли навчатися?”, “За якою ви навчаєте (хотіли б навчати)?”.

Результати анкет засвідчили наступне: прагматичну парадигму для власного навчання обрали 6 23% вчителів і 8% магістрантів, для навчання інших – 8% вчителів і 40% магістрантів; особистісну парадигму для власного навчання обрали 6 52 % вчителів і 40% магістрантів, для навчання інших – 18% вчителів і 48% магістрантів. Зазначимо, що академічну парадигму для власного навчання обрали 6 20% вчителів і жоден із магістрантів, для навчання інших – 42% вчителів і жоден із магістрантів. Разючою є відмінність позицій щодо рефлексивної парадигми: для власного навчання її обрали 6 5% вчителів і 52% магістрантів, для навчання інших – жоден із викладачів і 12% магістрантів.

Такі результати свідчать про глибше усвідомлення магістрантами новітніх тенденцій розвитку вищої школи, ролі та функцій розвинутих механізмів самоусвідомлення як підґрунтя для особистісного і професійного становлення, про розуміння переваг і труднощів широкого запровадження рефлексивної парадигми в освітній діяльності, зокрема мистецького спрямування.

Наголосимо, що зміст проведеної нами роботи зорієнтований на завдання професійної діяльності майбутнього музиканта-педагога. В рамках статті зупинимося на висвітленні конкретного прикладу. Так, для одного із занять обрано форму ділової гри, матеріалом для якої служать ряд визначень суті і функцій музики. Серед них:

“Музика – мистецтво, найближче до природи. Музика здатна вловити всю поезію ночі і дня, землі і неба, відтворити їх атмосферу і ритмічно передати їх необійнятну пульсацію”;

“Музика – звукова форма “етоса”, втілення моральних станів людського духу”;

“Музика – мистецтво, що чарує, безпосередньо зв’язує слух і серце людини; кожний порук відображається властивими йому звуками, а вони збуджують у серці сприймаючого переживання, котрі їх породили”;

“Музика – духовне спілкування з Богом”;

“Музика – звукова автобіографія, свого роду симфонічний, вокально-пісенний, фортепіанний щоденник”;

“Музика – звукова структура машин і мас, електрона і калькуляторів”;

“Музика – імітація універсальної гармонії, яку Бог надав світові”.

Студентам пропонується шляхом розмірковувань, відштовхуючись від визначеного ключового слова, атрибутувати епоху, якій відповідає кожна з наведених тез. Працюючи спочатку індивідуально, потім “малими групами”, студенти заглиблюються у “лабораторію” власного рефлексування та розмірковувань одногрупників. Позиція педагога

у цій ситуації полягає у спрямуванні роботи на підвищення самоусвідомлення та самокорекції кожного з учасників гри.

Проведена нами робота свідчить про доцільність та ефективність використання форм та методів організації навчальної діяльності, орієнтованих на аналіз, прогнозування студентами якості та результатів власної діяльності, оцінювання результатів своїх колег, що стане запорукою високого рівня професійної діяльності майбутнього вчителя мистецьких дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каган М. Музика в міре мистецтв. – СПб, “Ут”, 1996. – 232 с.
2. Лазарев М.О. Інтеграція евристичного та модульного навчання у формуванні творчої особистості педагога // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – Вип. 3 (13). – К.: НПУ, 2005. – С.173-176.
3. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч.посіб. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
4. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч.посіб. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
5. Семіченко В. Вибір освітньої парадигми як складова професіоналізму викладача // Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії практики підготовки вчителя-вихователя-викладача: Матер. Всеукр.наук.-практ. конф. – К., НПУ, 2005. – С. 19-22
6. Соколов А. Музикальная композиция XX века: Диалектика творчества. – М.: Музика, 1992. – 230 с.

Юлія ЛИСЮК

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ САМОРЕГУЛЮВАННЯ МАЙБУТНІХ МУЗИКАНТІВ-ПЕДАГОГІВ У МИСТЕЦЬКИХ ВІЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розкрито особливості формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у мистецьких вищих навчальних закладах. Висвітлено методи формування досліджуваного особистісного утворення, що відповідають специфіці його становлення у майбутніх музикантів-педагогів.

Ключові слова: досвід саморегулювання, майбутні музиканти-педагоги, музично-педагогічна діяльність, мистецькі вищі навчальні заклади.

In article the features of formation experience of self-regulation of the future musicians – teachers in higher educational institutions of art are opened. The methods of formation of experience self-regulation of the future musicians – teachers are covered in view of specificity it formational the future experts.

Key words: experience of self-regulation, future musicians – teachers, higher educational institutions of arts

Зумовлене прискореним розвитком сучасного суспільства розуміння освіти як способу оволодіння ефективними засобами отримання інформації та набуття навичок самоосвіти [1, с.6] вимагає пошуку нових підходів до проблеми професійної підготовки фахівців різних галузей, зокрема – музикантів-педагогів. Зорієнтованість сучасної системи освіти на підготовку фахівця нового типу, здатного самостійно здобувати, аналізувати та узагальнювати факти, ставити запитання та знаходити на них відповіді, фахівця, що прагне саморозвитку та професійного самовдосконалення виводить в ряд найактуальніших педагогічні дослідження, що спрямовані на вивчення психолого-педагогічних умов формування творчої самостійності майбутніх фахівців, іхньої здатності самостійно набувати професійно значущі знання, уміння та навички тощо. На актуальності зазначених тенденцій розвитку системи професійної освіти наголошують В.Гриньова, І.Зязюн, О.Олексюк, О.Пехота та ін.

В контексті зазначеного надзвичайної важі набуває проблема формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів. Розв'язання її дає змогу докорінно

змінити процес професійного становлення особистості, забезпечити безперервний професійний саморозвиток та самовдосконалення музиканта-педагога, зробити більш гармонійним адаптацію майбутнього фахівця до умов реальної професійної діяльності та зберегти психічне здоров'я особистості.

У наших попередніх публікаціях, присвячених формуванню досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів, було розкрито сутність та зміст досвіду саморегулювання фахівця як складного інтегративного особистісного утворення, яке являє собою процес та результат регулювання особистістю духовних сутнісних сил з метою досягнення професійно значущої мети; висвітлено структуру досліджуваного феномена, яка складається з мотиваційно-емоційного, когнітивно-пізнавального, нормативно-ціннісного та операційного компонентів; розкрито роль і функції досвіду саморегулювання у професійній діяльності музиканта-педагога та розроблено методичну систему формування досвіду саморегулювання майбутніх фахівців під час навчання у мистецьких вищих навчальних закладах.

Наступним етапом нашого дослідження є експериментальна перевірка положень, отриманих у ході теоретичного опрацювання проблеми. Це передбачає проведення педагогічного експерименту з формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у мистецьких вищих навчальних закладах. Для вирішення поставленого завдання нами було розроблено програму педагогічного експерименту яка включає діагностувальний етап, що спрямований на виявлення рівнів сформованості досвіду саморегулювання майбутніх фахівців; формувальний, що мав за мету реалізацію розробленої методичної системи формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів та констатувальний етап спрямований на визначення, за допомогою методів математичної статистики, ефективності розробленої методичної системи.

Метою цієї статті є висвітлення методів формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів, які ми використовували нами в ході формувального експерименту.

Розкриваючи питання методів формування досвіду саморегулювання особистості, слід зазначити, що проблема набуття умінь та навичок самовпливу з метою забезпечення ефективного функціонування в оточуючому середовищі виникла ще за часів відокремлення людини від світу природи. Поставлена перед людством самим життям, потребою виживання вона вирішувалася стихійно, але беззаперечно ефективно. Внаслідок цього людством у цілому та окремими культурними осередками накопичено велику кількість методів та вибудовані системи формування досвіду саморегулювання особистості серед яких слід згадати східні вчення йоги, буддизму, та практику духовного сходження у православній релігійній традиції. Сформовані у давні часи, ці системи формування досвіду саморегулювання становлять значний інтерес для сучасної людини, що обумовлено стресогеністю життя та прагненням особистості до збереження духовної рівноваги.

Особливого значення проблема формування умінь та навичок саморегулювання набула в педагогічній науці, що зумовлено потенціалом методів саморегулювання стосовно підвищення ефективності навчання та виховання підростаючого покоління. Серед досліджень вітчизняних авторів останніх років, присвячених питанням формування умінь і навичок саморегулювання в навчальній діяльності, слід відзначити праці С.Безверхого, Т.Борової, О.Борденюк, М.Гриньової, А.Донцова, Л.Деркач, А.Мороза, О.Пехоти та ін.

У галузі музичної педагогіки проблема формування здатності особистості до саморегулювання традиційно розглядалася в контексті питань підготовки музикантів до публічного виступу (Л.Баренбойм, І.Гофман, Г.Каган, Л.Маккион, Г.Нейгауз, А.Савшинський та ін). Значний внесок у розв'язання проблеми зроблено Л.Бочкарьовим, Д.Благім, А.Готсдінером, В.Петрушіним, Г.Ципіним та Ю.Цагарелі. Серед вітчизняних досліджень останніх років питанням оптимізації концертної діяльності молодих музикантів присвячено дисертаційні дослідження Л.Котової, Г.Саїк, Н.Євстігнєвої в яких здійснено спробу визначення адекватні специфіці музично-виконавської діяльності методи формування умінь і навичок саморегулювання музикантів-виконавців під час публічного виступу.

Попри достатню розробленість проблеми формування здатності особистості до саморегулювання в галузі педагогічного знання та в практиці підготовки музиканта-виконавця, можна констатувати, що питання про шляхи та методи формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів досліджено недостатньо. Між тим ефективність формування згаданого вище особистісного утворення великою мірою залежить від добору методів, які відповідають специфіці музично-педагогічної діяльності та особливостям становлення досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів.

Навчання у мистецькому вищому навчальному закладі припадає здебільшого на період юності, яку визначають як період другої індивідуалізації, що ставить перед людиною завдання адаптації, продиктоване необхідністю досягнення більшої зрілості. Цей період супроводжується зміною способу життя, включенням у нову систему відносин, що призводить до глибинного переосмислення себе як особистості, а також до загострення проблеми саморегуляції дій та вчинків. Саморегуляція у цьому віці, як і інші процеси самотворення особистості (самоорганізація, самовиховання, саморозвиток) має ситуативний, хаотичний і часто неусвідомлюваний характер, про що свідчать і результати нашого діагностичного етапу експериментального дослідження. Отже, очевидною є необхідність організації педагогічного керівництва процесом накопичення майбутніми музикантами-педагогами досвіду саморегулювання.

Сутнісна характеристика процесу формування досвіду саморегулювання вимагає такої організації навчання і виховання, яка б забезпечила активізацію внутрішнього потенціалу майбутніх фахівців, процесів самопізнання та саморозвитку. Зважаючи на творчий характер нагромадження людиною індивідуального досвіду, у доборі організаційних форм педагогічного керівництва процесом набуття майбутніми музикантами-педагогами досвіду саморегулювання ми віддали перевагу активним формам навчання, які характеризуються високим ступенем емоційної включеності студентів у процес, творчим характером занять, обов'язковістю безпосередньої взаємодії тих, хто навчається, між собою та з викладачем. Активні форми організації навчально-виховного процесу зміщують центр значущості з передачі, опрацювання та засвоєння інформації на самостійний пошук, моделювання засобів її практичного застосування у майбутній професійній діяльності, дають змогу моделювати цілісний зміст майбутньої професійної діяльності.

Відтак серед організаційних форм провідне місце має належати лекціям проблемного типу, які сприяють глибокому, особистісно-цінному засвоєнню знань, семінарським заняттям з використанням елементів сюжетно-рольових, дидактичних та ділових ігор, тренінгам, які дають можливість отримати нові концепції поведінки в звичайних ситуаціях, нові уміння і навички, що забезпечують досягнення визначених особистістю цілей.

З урахуванням специфічних характеристик процесу формування досвіду саморегулювання нами було здійснено класифікацію груп методів, які забезпечують цілеспрямоване формування досвіду саморегулювання майбутнього музиканта-педагога:

Першу групу становили дискусійні методи: організація та проведення круглих столів, семінарів, міні-симпозіумів, конференцій із проблем саморозвитку та самовдосконалення майбутніх музикантів-педагогів. В ході організації дискусії реалізуються пізнавальні інтереси студентів, здобуваються навички аналізу фактів, інформації, іхньої інтерпретації, правильного добору даних для обґрунтування висновків. Методи цієї групи спрямовані на збагачення інформаційного фонду студентів стосовно проблем саморозвитку та самовдосконалення, на розвиток іхніх творчих, емоційно-емпатійних та рефлексивних сил. Зазначені методи мають сприяти стимулюванню самопізнання, самоаналізу майбутніх фахівців, розвивати навички усного мовлення, гнучкість мислення, озброювати майбутніх фахівців уміннями емоційного самовираження тощо.

До *другої групи* методів належать ігрові методи: сюжетно-рольові, дидактичні та ділові ігри. Зазначені методи мають значний потенціал щодо активізації процесу формування досвіду саморегулювання, розвитку емоційної та інтелектуальної гнучкості майбутніх фахівців. Ігрові методи стимулюють засвоєння студентами нових стратегій

саморегулювання у типових ситуаціях музично-педагогічної взаємодії. Перевагами використання ігрових методів під час формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів є можливість максимального емоційного включення, повторного програвання ситуацій наближених до реальних, та можливість пошуку нових шляхів їхнього розв'язання. Ігрові методи мають значний потенціал щодо скорочення часу формування досвіду саморегулювання, який у реальних умовах накопичується протягом тривалого періоду.

Третю групу становлять ціннісно-аналітичні методи. Вони дають можливість фахівцеві осмислювати та оцінювати характер самореалізації у музично-педагогічній взаємодії, визначати власний стиль професійної діяльності та ступінь її ефективності. У центрі уваги цієї групи методів перебувають визнані суспільством норми та ідеали як зовнішні регулятори професійної діяльності музиканта-педагога та ціннісні орієнтації фахівця, що являють собою результат інтеріоризації цих норм та ідеалів внаслідок емоційно-ціннісного сприйняття. Метою застосування ціннісно-аналітичних методів, що являють собою аксіологічний аналіз професійно-педагогічної діяльності музиканта-педагога, є забезпечення переходу суспільно визнаних норм та цінностей у структуру ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця. Спрямовані на духовний світ особистості, вони дають змогу розвивати її світоглядні переконання та настанови, формувати професійно значущі ідеали шляхом осягнення світу цінностей музично-педагогічного мистецтва.

Четверта група включає тренінгові методи, а саме: тренінги комунікативної компетенції; тренінги розвитку евристичного потенціалу ("мозковий штурм"); тренінги вирішення конфліктних ситуацій; тренінги розвитку рефлексії; психофізіологічного саморегулювання.

Методика тренінгових занять дає змогу наблизити навчання до практики, зафіксувати особливості музично-педагогічної діяльності, виробити нові концепції поведінки та розв'язання особистісно значущих проблем та ситуацій. Мета впровадження тренінгових занять полягає у встановленні гармонійної рівноваги фізичних та духовних сил особистості, формуванні умінь і навичок самостійної активізації, а також регулюванні духовної, емоційної та фізичної активності шляхом морального, мотиваційного, емоційного, вольового та ціннісного саморегулювання.

Перелічені вище групи методів формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів, на нашу думку, мають застосовуватися в реальному педагогічному процесі не ізольовано, а в певній системі, з урахуванням змісту структурних компонентів цього досвіду і умов, які забезпечують їхню взаємодію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: Монографія. – К.: Твім інтер, 2003. – 391с.
2. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л.Бочкарев – М.: ИП РАН, 1997. – 483с.
3. Гриньова М. В. Теоретико-методичні основи формування саморегуляції навчальної діяльності школярів: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / АПН України. – К., 1998. – 48с.
4. Готсдинер А.Л. Подготовка учащихся к концертным выступлениям (К вопросу об эстрадном волнении) // Метод. записки по вопросам музыкального образования: Сб.статей: Вып. 3. – М.: Музыка, 1991. – С. 182-193.
5. Євстігнєєва Н. І. Підготовка майбутнього вчителя до використання музики як засобу саморегуляції функціонального стану учнів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2005. – 20с.
6. Котова Л. М. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів: Автореф.дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.Драгоманова. – К., 2001. – 18с.
7. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. / О.Олексюк, М.Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264с.

8. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно- педагогічної підготовки вчителя. Автореф. дис... д-рапед. наук: 13.00.04 / АПН України. – К., 1997. – 52 с.
9. Саїк Г. Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно- естетичного переживання музики: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний ун-т культури і мистецтв. – К., 2000. – 19с.
10. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Автореф. дисс... д-рапсих.наук. – Л., 1989. – 31 с.

Катерина ЗАВАЛКО

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ (СКРИПАЛІВ) В ПРОЦЕСІ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

У статті розглядається структура самостійної роботи майбутнього вчителя музики (скрипала) в процесі самовдосконалення, акцентується увага на методично-теоретичних засадах цієї роботи, пропонуються методи підвищення її ефективності.

Ключові слова: самостійна робота, самовдосконалення, індивідуальний стиль виконання, діагностика.

In article the structure of self-supporting work of the future teacher of music (violinist) during self-improvement is considered, the focus is brought to value of this work, methods of increase of its efficiency are offered.

Key words: self-supporting work, self-improvement, individual style of using, diagnostike.

Підготовка майбутніх вчителів музики в сучасних умовах передбачає їх методичну переорієнтацію на розвиток компетентної, самобутньої, творчої особистості. Особливого значення набуває не передача готової інформації, а активізація самостійності суб'єкта навчання, його здатності до наукового пошуку, активності мислення, проявів власної ініціативи. Вища педагогічна школа покликана зорієнтувати студентів на самовдосконалення, адже робота вчителя тісно пов'язана з творчим пошуком оптимальних прийомів, методів навчання, генерацію нових ідей.

Завдання розвитку ініціативності та становлення творчої індивідуальності музиканта-виконавця можуть бути успішно вирішенні лише в процесі постійної, активної, самостійної праці, яка має бути не лише наполегливою, а й скерованою на досягнення результату. Саме тому при навчанні змістом педагогічного процесу на всіх етапах повинно бути не тільки вивчення та подолання труднощів виконання будь-якого твору, але й постійне виховання працелюбності та цілеспрямованості студента в його самостійній роботі.

Відсутність навичок самостійної роботи часто призводить до того, що скрипаль, успішно закінчивши навчальний заклад, виявляється недостатньо пристосованим до професійної діяльності музиканта-виконавця. Обмеженість репертуару, велими посереднє читання з листа, відсутність навичок охоплення твору в цілому та швидкого його вивчення, творча пасивність у інтерпретації твору, що виконується, відсутність уміння самостійно визначити аплікатуру та штрихи в новому творі – всі ці недоліки нерідко зустрічаються у молодих виконавців як наслідок неякісної самостійної роботи.

Проблема самостійності майбутніх вчителів стала предметом розгляду в працях таких дослідників як Т. Гризоглазова, Е. Губенко, В. Крисько, Л. Масол, К. Мострас, О. Рудницька та ін. В той же час проблема оптимізації самостійної роботи майбутнього вчителя музики (скрипала) залишається не вирішеною.

Метою даної *статті* є визначення сутності самостійної роботи майбутнього вчителя музики (скрипала) та віднайдення шляхів її оптимізації.

Самостійна робота це важливий метод навчання, який передбачає індивідуальну активність студента при закріпленні отриманих ним знань, навичок, вмінь та у підготовці до занять [1].

Самостійна робота має діяльнісний характер і тому в її структурі можна виокремити компоненти, які є характерними для неї як діяльності: мотивація, постановка конкретного

задання, вибір способів виконання та контроль. Структура даного процесу відображена на рис. 1.

Слід зазначити, що самостійна робота поєднує відтворючі та творчі процеси у діяльності майбутнього вчителя. В залежності від цього розрізняють три рівні самостійної діяльності студентів [5, с. 127]:

- репродуктивний рівень (самостійна робота виконується за зразком, й мета — зберігання знань, формування вмінь та навичок);
- реконструктивний рівень (в ході таких робіт відбувається перебудова рішень, складається план);
- творчий, пошуковий рівень (потребує аналізу проблемної ситуації, отримання нової інформації, необхідності самостійно обрати методи та засоби).

Для успішного здійснення самостійної роботи необхідне поєднання усіх рівнів.

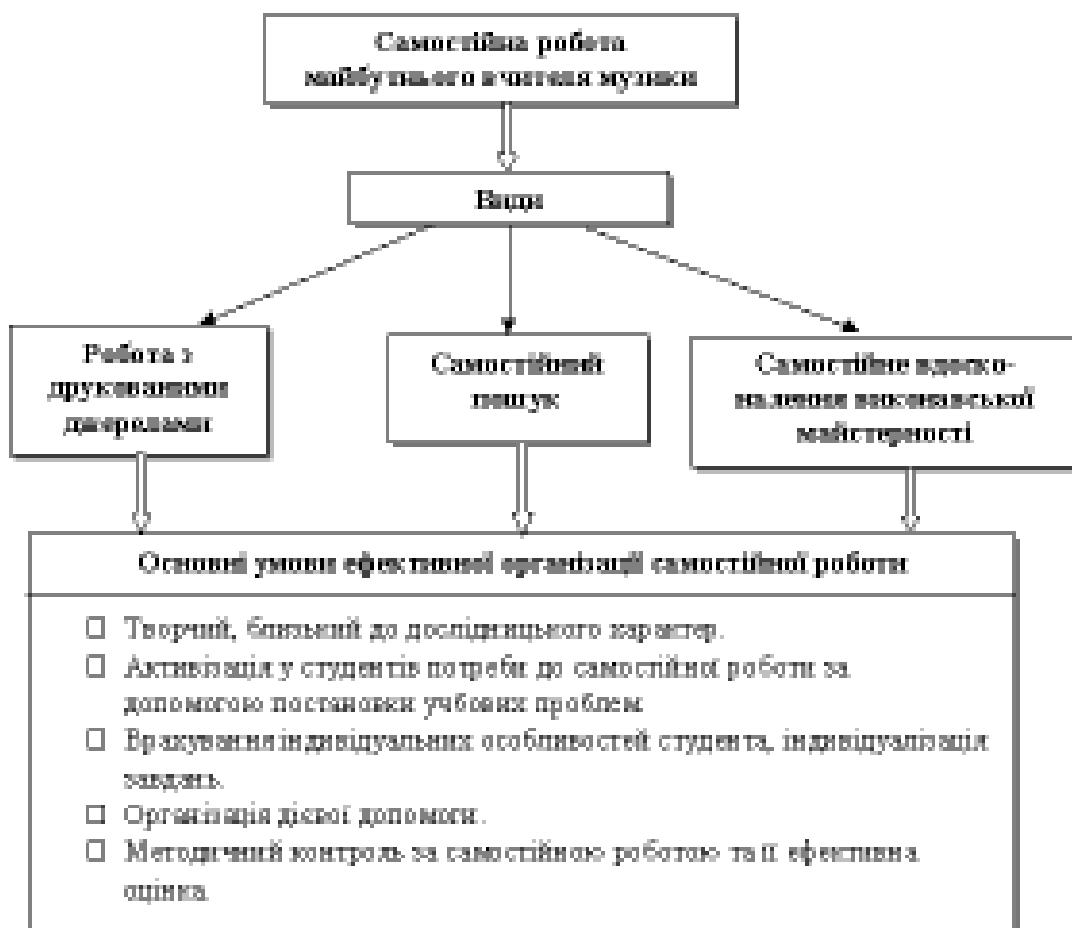


Рис.1 Структура самостійної роботи майбутнього вчителя музики (студента).

Одним із важливих елементів самостійної роботи молодого виконавца повинно бути вміння відповідним чином структурувати час своїх занять. Існують два основних принципи їх побудови – режимний та цільовий [6]. Режимний підхід передбачає намагання музиканта кожного для займатися визначену кількість годин і не перевищувати встановлені норми, маючи якщо після заняття щось затишіться не доопрацюванням. Цільовий підхід передбачає предсвідження музикантом своїх занятті доки не буде виконано того, що було заплановано – наприклад, відтворити у швидкому темпі будь-який пасаж, вивчити усеть твір напам'ять, виконати тричі без помилок альбом у швидкому темпі. Кожен із цих підходів має свої позитивні та негативні боки. Однак для кожного з них корисно мати щодені плани занять, а також здійснювати планування професійного зростання на тиждень, на

місяць, на рік уперед, рухаючись від найближчих цілей до подальших, ставлячи собі все нові та нові завдання.

Майбутнім вчителям музики слід враховувати поради видатних скрипкових педагогів щодо організації самостійної роботи в процесі навчання гри на скрипці.

Так, особливої уваги вмінню студентів працювати самостійно надавав Ю. Янкелевич [8]. На його думку, вміння самостійно займатися на скрипці означає: навчитися ставити перед собою конкретну мету та самостійно відшукувати шляхи її досягнення. Будь-яке повторне програвання має бути осмисленим, доречним; механічність виконання будь-якого завдання взагалі необхідно виключити із професійної діяльності. Якщо увага виконавця стомлюється, то потрібно негайно переривати заняття, дати слуху відпочити, зняти психологічне напруження. Корисними можуть бути лише заняття на "свіжу" голову.

Вміння працювати над музичним твором без інструменту Ю. Янкелевич відносив до найбільш складних, але й найпродуктивніших методів самостійної роботи. Це вміння грати він радив учням розвивати у такій послідовності:

- 1) по нотах зі скрипкою та смичком;
- 2) зі скрипкою та смичком без нот;
- 3) з нотами без скрипки, а потім і без смичка.
- 4) уявна "gra на скрипці" без інструмента і смичка.

Цінними є рекомендації Д. Ойстраха щодо самостійних занять. Так, в окремих випадках він радив відступати від "звичайного" режиму заняття, підкреслюючи, що "робочий день може бути розпочатий не з гами або вправ, а з програвання п'єси, що розучується, або нового твору, завдяки чому "ігровий" стан і відчуття свободи рухів реалізуються більш природно" [4, с. 105].

Якості, які необхідні для кожного педагог-музиканта – індивідуальний стиль виконання, виконавська воля, творча уява, – розвиваються лише за умови систематичної, вдумливої самостійної роботи. А тому, першочерговим завданням майбутнього вчителя музики як педагога і виконавця є щоденна активна увага до організації та методів самостійної роботи.

Особливого значення в процесі вдосконалення виконавської майстерності майбутнього вчителя музики (скрипала) набуває метод вправ, адже завдяки йому відпрацьовуються елементи техніки. Вправа – метод навчання, який передбачає багаторазове, усвідомлене повторення розумових та практичний дій з метою формування, закріплення та вдосконалення необхідних вмінь та навичок [1].

Функція методу вправи, на думку В. Крисько, полягає у трансформуванні частини знань студента у навички та вміння, формуванні у нього готовності до практичних дій у різноманітних умовах. Діагностичне значення вправи полягає в тому, що лише глибоке розуміння студентом отриманих знань забезпечить надійне оволодіння вміннями та навичками.

До умов успішного здійснення вправ у самостійній роботі відносяться: розуміння мети вправи, змісту та дотримання послідовності у відпрацюванні дій; свідоме відношення до виконання вправи; дотримання певної послідовності, ритму; формування навичок самоконтролю та самооцінки при виконанні дій.

К. Мострас наголошує, що саме знання закономірностей нервово-психічної діяльності допомагає встановити логіку вправи (спрямовану на оволодіння виконавським прийомом), мобілізує увагу та волю в процесі роботи та сприяє закріпленню в пам'яті результатів цієї роботи [3, с. 8].

Таким чином, індивідуальні самостійні заняття студентів ефективні при дотриманні таких умов як цілеспрямованість заняття, музично-виконавська самостійність, вміння контролювати себе, мотивація на досягнення успіху, зосередженість уваги та активна участь свідомості у роботі студента. Для активізації та оптимізації занять студента-музиканта ми пропонуємо під час індивідуальних занять з педагогом використовувати такі методи, як самостійний підбір додаткового технічного матеріалу; самостійний аналіз власного виконання; напрацювання студентом власних слухових уявлень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крысько В.Г. Психология и педагогика: Схемы и комментарии. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 368 с.
2. Ломоносова Н. Петр Соломонович Столлярский “Он мог прочесть талант в душе ребенка”. Монография. – Одесса, 2003. – 76 с.
3. Мострас К.Г. Система домашних занятий скрипача. – М.: Музгиз, 1956. – 56 с.
4. Ойстраж Д. Воспоминания. Статьи. Интервью. Письма. – М.: Музыка, 1978.
5. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
6. Петрушин В.И. Музыкальная психология. – М.: Владос, 1997. – 384 с.
7. Раабен Л., Шульпяков О. М. Вайман – исполнитель и педагог. – Л.: Сов. композитор, 1984. – 92 с.
8. Янкелевич Ю.И. Педагогическое наследие. – М., 1993. – 255 с.

Юрій НАЙДА

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ

Предметом даної статті стало питання формування власного стилю інструментально-виконавської діяльності студента в процесі фахової підготовки.

Ключові слова: власний стиль, інструментально-виконавська діяльність, індивідуальні особливості студента.

The object of the presented article is the question of formation of the individual style of the instrumental-performing activity in the process of professional preparation.

Key-words: individual style, instrumental-performing activity, individual peculiarity of a student.

Індивідуальна інструментально-виконавська діяльність, як один із компонентів власного стилю викладання, має характерні ознаки. З проблеми індивідуального стилю діяльності накопичено різnobічний теоретичний та експериментальний досвід. Це питання успішно розробляли О.Галян, Н.Дудніченко, Є.Йоркіна, О.Катрич, Л.Кондратова, Г.Мишко, Т.Пушкарьова, та інші. Але, в мистецькій освіті не приділялось спеціальної уваги розробці власного стиля інструментально-виконавської діяльності студентів в процесі навчання.

Мета статті – з'ясувати шляхи вирішення протиріччя, що виникає в навчальному процесі на музично-педагогічних факультетах, між формуванням власного стилю інструментально-виконавської діяльності студентів та традиційними методами, які спираються на загальні психолого-педагогічні закономірності індивідуалізації навчання.

Завдання роботи полягають у з'ясуванні науково-теоретичної сутності проблеми, винайденні шляхів формування власного стиля інструментально-виконавської діяльності студентів, визначені поетапності цього процесу.

Після закінчення навчального закладу багато дипломованих спеціалістів займаються інструментально-виконавською діяльністю. І не обов'язково вона складається із сольних виступів. Це здебільшого гра в ансамблі або оркестрі, акомпанемент солісту-вокалісту чи інструменталісту. “Звичайно, далеко не всі можуть стати “артистами великих залів”, але періодично грати перед учнями або в шефських концертах повсяк є можливість [4, с.137]. Ці слова підтверджують думку, що виконавська практика не закінчується з початком педагогічної діяльності музиканта. Вона із навчальної дисципліни переростає в одну із форм самостійної діяльності. А тому формування власного стиля інструментально-виконавської діяльності є, на наш погляд, одним із завдань вирішення якого ще не знайшло адекватного висвітлення у відповідних планах та програмах фахової підготовки студентів.

Проблема формування власного стилю інструментально-виконавської діяльності є багатоаспектною та залежить від низки внутрішніх і зовнішніх чинників. Один із шляхів вирішення цієї проблеми – диференціація методів навчання на основі врахування

індивідуально-типологічних властивостей та особливостей вияву професійних якостей студентів, закономірностей їх розвитку, специфіки інструментально-виконавської діяльності на музично-педагогічному факультеті. “Лише вивчивши і зrozумівши суттєві індивідуальні особливості студента (рівень довузівської підготовки, загальний розвиток, здібності, професійно необхідні якості, особливості мислення, пізнавальний інтерес до предмета тощо), з'ясувавши їх джерела, викладач може створити оптимальні умови для найповнішого розвитку його як творчої особистості...” [2, с.45]. Цим шляхом уможливлюється конкретизація індивідуальності, що позитивно відбувається на формуванні в студента власного стилю інструментально-виконавської діяльності. Вивчення досвіду такого формування переконує в доцільноті та поетапності цього процесу.

За В.Овсянниковою, наприклад, воно складається з двох етапів [7, с.110]. Перший етап передує виходу студента на активну інструментально-виконавську практику і включає: діагностику особливостей нервової системи, професійно важливих якостей студентів та спостереження за виявленням стилювих компонентів інструментально-виконавської діяльності у навчальній роботі студентів під час опанування предметами інструментального циклу (основного та додаткового музичного інструменту, акомпанементу, грі в ансамблі, оркестрі).

Другий етап — це активна інструментально-виконавська практика, де формування власного стиля продовжується в умовах концертної, лекційно-просвітницької, викладацької діяльності. Результати цього процесу відбувають взаємозалежність та взаємозв'язок методів навчання предметів інструментального циклу і власне самої інструментально-виконавської практики.

На першому етапі експериментальної роботи формування власного стиля інструментально-виконавської діяльності ми поставили завдання: виявити професійні якості студента та визначити його психологічний тип. Отримана інформація сприяла розкриттю внутрішніх чинників, які впливають на прояв індивідуальності студента в навчальному процесі: рівень сформованості його професійних якостей, особливості поведінки при здійсненні інструментально-виконавської діяльності.

Так, діагностику індивідуально-типологічних особливостей студентів було проведено за спеціальною методикою вияву властивостей нервової системи, що дає відомості про психологічні прояви цих властивостей у конкретних ситуаціях навчального процесу. З метою вияву властивостей поведінки сили-слабкості нервової системи студентів доцільно, на наш погляд, використати варіант опитувальника темпераменту Я.Стреляу (в інтерпретації В.Марищук та ін., 1984), який дає можливість на рівні цілісної поведінки студента в навчальному процесі визначити силу збудження і силу гальмування його нервової системи. Лабільність-інертність нервової системи визначається за допомогою теппінг-теста (Т.Пантелеєва, Н.Шляхта, 1973), який виявляє оптимальний та мінімальний темп нервових процесів. Такі методики “поведінки” включають у себе і цілеспрямовані спостереження за діяльністю студентів у навчальному процесі. Основою таких спостережень стають знання про особливості зовнішнього прояву властивостей нервової системи, що допомагають виявити їх у поведінці студентів [5].

Сильна нервова система виявляється у великій працездатності студента, його прагненні до лідерства в спілкуванні з оточуючими, упевненості в собі. Слабку нервову систему можна виявити в емоційній чуттєвості студента, його бажанні створити комунікативні зв'язки з оточуючими, невпевненості в собі.

Прояв лабільної нервової системи виявляють в активному характері діяльності студента, частоті всіх його дій, яскравій емоційності, швидкому сприйнятті та переробці ним навчальної інформації. Інертна нервова система виявляється в спокійному характері діяльності студента, охайності і потягу до скрупульозності дій, повільній переробці матеріалу, слабковиражених виконавських якостей.

Ці методики дозволяють педагогу скласти уявлення про психологічний тип студента, що дає можливість визначити стиль його навчальної діяльності взагалі, тобто особливості поведінки і спілкування в навчальному процесі для проектування педагогічного впливу.

Наступний етап формування стиля – практична реалізація запроектованих дій з індивідуального навчання студента інструментально-виконавської майстерності та створення сприятливих умов для виникнення та закріплення стильових компонентів. Сутністю цього процесу є диференціація методів педагогічного впливу на студентів у залежності від їх психологічного типу і рівня сформованості професійних якостей.

Індивідуалізація методів навчання уможливлюється за таких умов: врахування особливостей засвоєння студентами навчального матеріалу, підбору для них відповідного репертуару; врахування темпу роботи студентів над репертуаром.

Педагогічні прийоми з формуванням стильових компонентів у діяльності студентів повинні бути індивідуалізовані у відповідності до особливостей засвоєння ними навчального матеріалу. Мова йде про врахування характеру, обсягу та темпу переробки студентами навчальної інформації.

Переваги “сильного” типу виявляються у можливостях запам’ятовування великого обсягу інформації. “Лабільний” тип відрізняється швидкістю переробки та легкістю сприйняття навчальної інформації. Переваги “слабкого” типу – в його переробці і засвоєнні інформації. “Інертний” тип має перевагу в процесі невимушшеного запам’ятовування і відрізняється глибиною та послідовністю засвоєння навчального матеріалу [3, с.122].

Спираючись на методику індивідуалізації методів, навчальний процес необхідно спроектувати і практично здійснювати наступним чином. Для “слабкого” й “інертного” типу студентів процес їх навчання в класі основного музичного інструменту зробити послідовним і

систематичним у відповідності до принципу поступового ускладнення отриманих знань, умінь та навичок. В свою чергу такий процес сприяє виявленню стильових компонентів навчальної діяльності даного типу студента: можливість планомірно і послідовно здійснювати професійну діяльність, зберігати емоційну стійкість при засвоєнні нових знань, умінь та навичок.

Для “сильного” й “активного” типу доцільно використовувати метод “забігання вперед”, що розширює коло професійних знань та обсяг умінь і навичок студента. Це сприятиме виявленню стильових компонентів власної навчальної діяльності даного типу студента: можливість проявити свою самостійність, активність та працездатність. Формування спочатку стильових ознак, а пізніше їх закріплення у компонентах власної навчальної і майбутньої викладацької діяльності студентів залежить також від підбору репертуару.

“Сильний” тип віddaє перевагу творам великої форми, насиченої фактури, контрастної динаміки. “Лабільний” тип віddaє перевагу яскравій за характером музиці, задовольняючи свою скильність до зміни вражень та різноманітності емоційної сфери [8]. “Слабким та “інертним” типам є близчими камерні і програмні твори, яскраві зазвучанням” [6]. Викладачу потрібно також враховувати й особливості засвоєння навчального матеріалу студентами різних типів засобом індивідуалізованого підбору.

Так, студентам “слабкого” та “інертного” типу в основному (або для концертних виступів) слід підбирати твори не лише з врахуванням маломасштабності – невеликого об’єму п’ес (різнохарактерність репертуару залишається для всіх студентів обов’язковою), а й можливості працювати над ними послідовно та скрупульозно. Для “сильних” та “інертних” типів репертуар є різnobічним, оскільки даний тип з однаковим успіхом працює як над камерними, так і над великими творами, по-різному буде процес розучування. Для “сильних” та “лабільних” студентів твори повинні відрізнятись яскравою образністю й емоційною насиченістю.

Індивідуальні особливості студента мають враховуватись в процесі роботи над репертуаром, який буде в залежності від музично-психологічних здібностей студента.

Врахування особливостей засвоєння репертуару дають можливість індивідуалізувати педагогічний процес і спрямувати його на вияв та закріплення основних показників діяльності студентів із метою формування стилювих компонентів власної навчальної і викладацької діяльності.

Робота над репертуаром студентів "слабкого" й "інертного" типу не відрізняється самостійністю та вмінням без допомоги педагога "переносити" отримані знання на схожі навчальні завдання. Тому засвоєння твору відрізняється одноманітністю застосованих методів роботи над ними й обмеженою можливістю самостійно інтерпретувати відтворення музичного образу.

У роботі "сильних" і "лабільних" студентів, навпаки, переважає емоційний підхід до засвоєння репертуару, який обмежує можливість осмислювати музичний образ та свою власну виконавську манеру. Тому процес роботи над твором часто відбувається поверхово, без потрібної уваги до всіх компонентів виконання.

Засвоєння репертуару студентів "сильного" й "інертного" типів відбувається в єдиності інтелектуального та емоційного підходів, що дають можливість ім охоплювати всі компоненти музичного образу, поєднувати в своїй діяльності ініціативу і послідовність. Тому робота над твором відрізняється різноманітністю видів діяльності, вмінням самостійно переосмислювати отримані знання та навички, створювати цілісну художньо-емоційну інтерпретацію музичного твору.

Викладач має можливість орієнтувати свою діяльність щодо засвоєння репертуару зі студентом у відповідності до його індивідуальних особливостей. "Сильним" і "лабільним" студентам потрібно створювати умови для проявлення власної ініціативності з метою вияву таких показників, як самостійність, активність, бажання ствердити себе у виконавській діяльності. "Слабким" та "інертним" студентам необхідний тісний контакт із педагогом з метою можливості регулювання їхньої діяльності та "підштовхування" їх до вирішення навчальних завдань.

Таким чином, у студентів різних типів під систематичним впливом педагога поступово з'являється своя система методів роботи над музичним твором, манера поведінки на уроці, тобто власний стиль інструментально-виконавської діяльності, як компонента майбутнього стиля викладацької діяльності.

Стильові компоненти, які формуються в навчанні, мають бути закріплені в процесі становлення власного стиля викладання музики. Основною і рушійною силою пізнання є практика, саме вона дає фактичний матеріал. Тому наступним етапом формування власного стиля інструментально-виконавської діяльності, як компонента власного стиля викладання, повинна стати активна інструментально-виконавська практика студентів, в якій формується, закріплюється та індивідуалізується стиль в умовах реальної самостійної роботи.

Другий етап формування в навчальній роботі інструментально-виконавського стиля – найбільш важливий в цьому процесі. Він передбачає пристосування напрацьованого в класі комплексу стилювих компонентів учиння студента до умов та вимог концертної діяльності. На цьому етапі студент повинен усвідомлювати і підпорядковувати власні індивідуальні особливості з потребами реальної інструментально-виконавської практики.

Роль педагога на цьому етапі формування інструментально-виконавського стиля у студентів зростає, оскільки методи педагогічного впливу зорієнтовані на умови інструментально-виконавської практики.

Виходячи з цього, ми пропонуємо індивідуалізувати методи навчання з урахуванням: підбору репертуару для інструментально-виконавської практики студентів; індивідуальної підготовки студента до репетиційної роботи; корекції його "типу" стиля діяльності в процесі здійснення ним інструментально-виконавської роботи.

Підбір музичного репертуару для виходу студента на активну виконавську практику визначається іншими завданнями, ніж навчальні програми для індивідуальної роботи в класі. Це можуть бути твори ескізно виконані з майбутньої сфери діяльності студента.

Потрібно створювати позитивну мотивацію студента до інструментально-виконавської діяльності. У майбутньому це дасть йому можливість продуктивно здійснювати виконавську роботу та пристосовуватись до її вимог. Лише за умов позитивного ставлення до діяльності студент зможе реалізувати свої індивідуальні якості і вдосконалити свій інструментально-виконавський стиль в майбутній роботі.

Прикладом індивідуальної підготовки студента до репетиційної роботи може бути такий вид діяльності, що впроваджений на кафедрі інструментально-виконавських дисциплін Миколаївського державного педагогічного університету ім. В.О.Сухомлинського, а саме \square самостійна підготовка студентом нескладного музичного твору та його виконання у відкритому концерті. Корекція інструментально-виконавського стиля діяльності студента, який він виявив у відкритому виступі може здійснюватись під час обговорення в групі студентів, де мають бути з'ясовані всі “плюси” і “мінуси” (досягнення і недоліки) його підготовки.

Інструментально-виконавська практика є важливим чинником формування власного інструментально-виконавського стиля, вона виявляє позитивні та негативні якості студента і є основою набуття практичного досвіду, внесення певних коректив. Починається довгий процес пристосування особистості студента та стиля його діяльності до умов і потреб інструментально-виконавської роботи.

Аналіз виконавських стилів студентів різних музичних спеціальностей довів їх спорідненість і деяку схожість, тому ми вважаємо, що три стилі хормейстерської діяльності, які виділяє В.Овсяннікова, цілком застосовувані і до інструментально-виконавської діяльності. Наведемо ці стилі:

1. Пасивно-методичний стиль відрізняє “слабких” та “інертних” студентів і потребує більшого впливу з боку викладача. Це пояснюється невідповідністю більшості компонентів стиля умовам інструментально-виконавської діяльності та в зв’язку з цим виникненням протиріччя між можливостями студента і реальними вимогами практичної роботи. “Музичне виконавство передбачає... подвійне емоційне навантаження. Перше пов’язане з переживаннями музичних образів, друге \square з переживаннями ситуації виступу на естраді, де стрес є постійним супутником виконавця. Це для осіб зі слабкою нервовою системою також є гальмуючим чинником успішного управління музично-ігровими рухами” [1, с.7]. Потрібно активізувати діяльність студентів за рахунок прискорення притаманного їм спокійного темпераменту. Враховуючи слабкий контроль студентів за своїми діяями, необхідно вимагати від них детального аналізу своєї роботи. Така аналітична діяльність поступово призведе до підвищення контрольних дій студента та дасть йому можливість краще бачити і переборювати свої недоліки під час репетицій, більше уваги приділяти виконуваним творам, використовувати психотренінг.

2. Активно-імпульсивний стиль відрізняє “сильних” та “лабільних” студентів. Недоліками цього стиля є нестійкість емоційного стану студентів, що призводить до відсутності систематичності дій, невміння вирішувати поставлене завдання. Тому процес роботи студента повинен бути “урівноважений” за рахунок посилення його уваги і контролю за своїми діяями. Викладачам потрібно вимагати від студентів серйозного аналізу своєї діяльності після закінчення заняття. Це призведе до систематизації контрольних дій студента. Але при цьому не потрібно загострювати увагу студентів на недоліках їхньої роботи, оскільки їх відрізняє завищена самооцінка своїх професійних дій. Ми радимо педагогам вимагати від таких студентів обов’язкового виконання загального плану роботи (мета \square результат). Так, кожне заняття стане логічним продовженням попереднього та буде мати загальну цільову установку. Рекомендуємо враховувати і заоочувати швидкий темп роботи студента. Такий характер діяльності є зручним для “сильник” та “лабільних” студентів і дасть їм можливість проявити свою активність.

3. Активно-методичний стиль відрізняє “сильних” та “інертних” студентів. Цей стиль не потребує поглиблених педагогічного впливу. Це пояснюється ефективністю даного стилю для вирішення навчальних завдань. Хоча даний стиль може

вдосконалюватись у процесі діяльності, оскільки реальна практика збагачує стильові компоненти появою нових професійних умінь і навичок.

Так, формування власного інструментально-виконавського стиля знайшло своє відображення в двох етапах: формуючий та коректуючий. Формуючий етап передбачає вироблення у студентів стильових компонентів у класі індивідуальних занять. Коректуючий етап проходить в умовах активної інструментально-виконавської практики і передбачає процес пристосування стильових компонентів до реальних умов роботи.

Єдиної методики, яка б задовольняла всіх викладачів, поки що не існує – кожний використовує свою власну систему дій. Але є нормативні позиції. Рекомендації щодо формування власного стилю інструментально-виконавської діяльності в навчальному процесі дають достатню свободу викладачам для їх застосування в своїй практичній роботі. Це пов'язане з “настановчим” характером рекомендацій та можливістю творчого застосування, використання їх педагогами в своїй діяльності з елементами варіативності. Тому визначені методичні поради можна розглядати як рекомендовані можливі шляхи формування і вдосконалення власного стиля інструментально-виконавської діяльності студентів в мистецькій освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бай Ю.Н. Методические рекомендации по совершенствованию навыков произвольными движениями барабаниста. □ Запорожье: ЗГПИ, 1981. □ 23 с.
2. Гусейнова Л.В. Педагогічні умови формування виконавської культури майбутнього вчителя музики // Наукові записки. Психологічно-педагогічні науки, № 3. □ Ніжин, 2002. – С. 8-11.
3. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психоdiagностики. □ М.: “Медицина”, 1984. – 120 с.
4. Липс Ф.Р. Искусство игры на барабане. □ М.: Музыка, 1985. □ 158 с.
5. Маликова В.А. Возрастные и индивидуальные особенности распределения внимания у студентов педагогического института: Автореф. канд. дисс. □ М., 1979. – 16 с.
6. Медянников А.И. Опыт изучения развития индивидуальных творческих качеств студента музыкально-педагогического факультета в процессе дирижерско-хоровой подготовки // Проблемы развития творческих качеств учителя музыки в процессе вузовского обучения. □ М., 1991. – С. 82-98.
7. Овсянникова В.А. Индивидуальные особенности как основа формирования стиля хормейстерской деятельности студентов музыкально-педагогического факультета: Дисс. канд. пед. наук. – М., 1996. – 216 с.
8. Цагарелли Ю.А. Психологическое исследование музыкальности как профессионально важного качества (на примере инструменталистов и дирижеров): Дисс. канд. пед. наук. □ Казань, 1981. – 240 с.

Богдан НЕСТЕРОВИЧ

ПРОФЕСІЙНО-ВИХОВНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ: ДОСВІД ДІАГНОСТИКИ

В статті презентовані результати пілотного дослідження особливостей професійної самореалізації вчителів музики з різними рівнями фахової підготовки.

Ключові слова: вчитель музики, професійна самореалізація, рівні фахової підготовки.

In the article the results of preliminary research of professional self-realization character of music teachers with different levels of special preparation are submitted.

Key words: music teacher, professional self-realization, levels of special preparation.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти неабиякої ваги набуває здатність учителя до духовно-просвітницької діяльності. Це зумовлено тим, що нестабільність соціально-економічної ситуації в Україні детермінує зміну соціального запиту до навчання і виховання дітей. Виникла потреба в переході від репродуктивно-традиційних до розвивальних та особистісно орієнтованих технологій навчання й виховання школярів. Наукові записки. Серія: Педагогіка – 2006. – №5.

Якщо необхідною умовою розкриття і розвитку творчого потенціалу дітей є наявність розвивального освітнього середовища, то ефективність його організації цілком залежить від духовного розвитку педагога, від його здатності бути суб'єктом особистісного самотворення та самореалізації. Успішна ж взаємодія вихователя і вихованця стає можливою лише тоді, якщо педагог і діти є одночасно умовою та засобом розвитку один одного (В. Ясвін).

Проблема самореалізації вчителя стала предметом активного вивчення педагогів і психологів лише в останні десятиліття. Сукупним результатом виконаних досліджень стало осмислення того, що самореалізація є показником особистісної зрілості і одночасно умовою її досягнення. Людина зреалізовує особистісний потенціал протягом усього життя. Основними сферами її самореалізації є, в першу чергу, професійна діяльність і особисте життя. Тому особистісну і професійну самореалізацію дослідники тлумачать як єдине ціле, невід'ємні складові життєдіяльності вчителя (І.Зязюн, О.Рудницька). На основі аналізу сучасних досліджень можна зробити висновок, що проблема самореалізації педагога достатньо активно вивчається як в Україні, так і в близькому зарубіжжі (О.Зеленська, Л.Коростильова, Н.Кузьміна, Д.Леонт'єв, А.Маркова, Л.Мітіна, З.Рябикіна, В.Семиченко, С.Сисоєва та ін.). З'являється все більше робіт, присвячених вивчення професійної діяльності вихователя, але питома вага наукових досліджень фахової діяльності вчителя мистецьких дисциплін поки є невеликою (Л.Коваль, Т.Колишева, Л.Кондрацька, В.Орлов, О.Рудницька та ін.). Це і зумовило наш інтерес до вивчення особистості вчителя музики і особливостей його професійної самореалізації як виховника.

Метою статті є презентація результатів дослідження особливостей самореалізації вчителя музики в процесі виховної взаємодії з дітьми.

Ми виходили з того, що виховний потенціал вчителя музики визначається не лише обсягом та якістю мистецьких знань, умінь і навичок, але й готовністю до професійно-педагогічної самореалізації в процесі роботи з дітьми. [4, с.171]. Спеціальні дослідження переконливо довели, що успішність такої самореалізації великою мірою залежить від рівня розвитку педагогічної рефлексії [1, с.7; 3, с.9]. Тому, досліджуючи готовність учителів музики до професійної самореалізації в процесі виховання учнів, ми використали, насамперед, психодіагностичні методики: особистісний опитувальник Р.Кеттелла, самоактуалізаційний тест (Л.Гозман та ін.), опитувальник "Стиль спілкування з дітьми" (А.Ісмагілова), опитувальник рівня суб'єктивного контролю (Є.Бажин та ін.), тест смисложиттєвих орієнтацій (Д.Леонт'єв), опитувальник для вивчення мотивів професійної діяльності, орієнтовна анкета (В.Смейкал і М.Кучери), методика діагностики міжособових відносин (Т.Лірі), задоволеність професійною діяльністю (В. Отрут), опитувальник "Чинники саморозвитку". Для вивчення загальнопедагогічних здібностей використовувалася методика "парне порівняння" (Н. Кузьміна). Крім того, ми проаналізували продукти творчої діяльності (проективні малюнки), отримані в ході пілотажного експерименту, який здійснювався серед учителів мистецьких дисциплін загальноосвітніх шкіл м.Вінниці та Вінницької області (всього дослідженням охоплено близько 60 педагогів).

На першому етапі обробки отриманих результатів нами було проаналізовано особливості самореалізації педагогів залежно від характеру професійної освіти. Ми виходили з того, що професійна освіта є одним із чинників особистісного розвитку людини і спрямована на освоєння професійних знань, технологічних алгоритмів, тобто організаційних норм, законів і традицій даної діяльності. Загальна вибірка респондентів (56 учителів музики) була поділена на дві групи. До першої групи увійшли педагоги з вищою музично-педагогічною освітою ($n=36$) (скор. "вища освіта"). Другу групу склали педагоги із середньою спеціальною освітою на базі педагогічних коледжів і училищ ($n=20$) (скор. "середня спеціальна освіта"). В ході порівняння виділених груп за допомогою Т-критерію Стьюдента були знайдені відмінності в проявах наступних характеристик.

Виявлено, що педагоги з вищою музично-педагогічною освітою мають більш виражені значення за чинником I "м'якість-жорсткість" ($t = 2,99$ при $p < 0,008$). Це означає,

що для них більш характерна розвинута здатність до емпатії, співчуття, співпереживання і розуміння дітей, ніж для педагогів другої групи. Тобто вчителі із середньою спеціальною освітою можуть виявляти деяку жорсткість, суворість, черствість у ситуації професійної самореалізації.

Ці дві групи педагогів розрізняються також за ступенем природності і розкutoсті (шкала "спонтанність": $t = 2,21$ при $p < 0,04$): вчителі з вищою музично-педагогічною освітою скильні поводитися природно і розкuto, тобто не бояться безпосередньо виражати свої почуття до мистецтва, до навколошнього, до дітей. Поведінка педагогів із середньою спеціальною освітою характеризується деякою стриманістю та орієнтацією на норми, прийнятні в конкретній групі чи ситуації.

Знаменно, що вчителі з вищою музично-педагогічною освітою характеризуються більш вираженим розвивально-демократичним стилем, спрямованим на реалізацію особистісно орієнтованої моделі взаємодії з дітьми, ніж педагоги із середньою спеціальною освітою (загальний показник стилю педагогічного спілкування (СПО): $t = 2,43$ при $p < 0,03$). окрім цього, між групами вчителів є відмінності за показниками СПО в аспекті використання організаційних і коригувальних дій. Це виявляється в тому, що педагоги з вищою музично-педагогічною освітою більш терплячі; в спільній діяльності з дітьми частіше передають їм ініціативу, самостійність у діях, у виборі рішень; прагнуть робити зауваження дитині лише в тому випадку, якщо її поведінка заважає іншим учням. Педагоги ж із середньою спеціальною освітою частіше роблять зауваження під час будь-яких порушень дисципліни і незалежно від "важкості" вчинку; прагнуть більше регламентувати діяльність дітей, використовуючи прямі вимоги, обмеження стосунків, регулярний контроль і вказівки на помилки.

Достовірні відмінності за шкалою "загальна інтернальність" ($t = 2,07$ при $p < 0,06$) і за шкалою "інтернальність в галузі досягнень" ($t = 2,27$ при $p < 0,04$) свідчать про те, що вчителі з вищою освітою мають більш високий рівень суб'ективного контролю (інтернали), тобто вони вважають що більшість важливих досягнень є результатом їхніх власних дій. Вони відчувають свою відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє педагогічне і творче життя в цілому. Вчителі із середньою спеціальною освітою, швидше за все, скильні більшість подій, у тому числі й свої творчі успіхи, досягнення приписувати зовнішнім обставинам – везінню, долі або допомозі інших людей (екстернали).

Втім не знайдено значущих відмінностей у показниках свідомості життєвого вибору. Ці дані були отримані в процесі валідизації тесту смисложиттєвих орієнтацій (Д. Леонтьев). Підтвердилося положення про те, що віднайти смисл життя, особистісно самореалізуватися може будь-яка людина, незалежно від рівня професійної освіти.

На другому етапі дослідження ми проаналізували результати творчо-проективного осмислення вчителями музики власної виховної місії. З'ясувалось, що способи метафоризації педагогами з різним рівнем фахової освіти своїх виховних позицій значно відрізняються. Так, вчителі з вищою педагогічною освітою у проективних малюнках "Мое музично-виховне кредо" створили ряд яскравих і влучних логотипів виховної діяльності вчителя мистецьких дисциплін, наприклад: диригент дитячих сердець; тепле сонце, на променях якого, як на нотоносці, сидять ноти; лікар із скрипкою в руках під гаслом "Швидка музична допомога" та інші цікаві образи.

Вчителі із середньою спеціальною освітою метафоризували власні виховні позиції менш оригінально і креативно. Зокрема на малюнках, у більшості, зустрічались логотипи, які характеризували не взаємодію вчителя і вихованців, а карбували особливості музично-виконавської діяльності педагога (наприклад, нотний зошит з написаними нотами; троянда на клавішах роялю; ліра в лавровому вінку тощо).

Порівняльний аналіз малюнків ще раз довів, що готовність вчителя музики до суб'ект-суб'ектної взаємодії з учнями корелюється рівнем фахової підготовки. Вища музично-педагогічна освіта вочевидь піднімає педагога на вищий рівень концептуального осмислення освітньо-виховних координат і розширює професійне розуміння виховної сили мистецтва.

Обробка отриманих результатів дає можливість стверджувати, що для вчителів з вищою освітою характерний більш виражений розвивальний стиль, спрямований на реалізацію особистісно орієнтованої моделі взаємодії з дітьми, більш виражені загальнопедагогічні здібності: здатність до передачі інформації, до творчості та інновацій, а також інтернальний локус контролю. Тоді як педагоги із середньою спеціальною освітою скильні до використання організаційного-регламентуючого стилю, спрямованого на реалізацію навчально-дисциплінарної моделі взаємодії з дітьми. Для них характерні конформізм, екстернальний локус контролю і менш виражені загальнопедагогічні здібності.

Отримані факти дозволяють схарактеризувати різне значення ступенів професійної освіти для самореалізації вчителів як вихователів. Так, середня спеціальна освіта більшою мірою сприяє формуванню моделі адаптивної поведінки в професійній праці, оскільки спрямована на формування у суб'єкта навчання чіткого алгоритму фахової діяльності, який дозволяє пристосуватися до її умов. Вища професійна освіта спрямована на розвиток у суб'єкта навчання особистісної активності та ініціативності в навчанні, здатності до самостійної постановки, передбачення і творчого розв'язання виховних завдань, обумовлює формування готовності педагога до більш ефективної самореалізації власного виховного потенціалу.

Поглиблого вивчення потребує проблема взаємозв'язку загальнопедагогічної, методичної та власне мистецької підготовки вчителя музики до виховної роботи з учнями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зязюн І.А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії// Світло. – 1996. – № 1. – С.6.-9.
2. Коваль Л.Г. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства: Автореф. дис...д-ра пед.н. – К,1991. – 48 с.
3. Колышева Т.А. Подготовка учителя музыки к профессионально-личностной рефлексии в системе высшего педагогического образования: Автореф. дис...д-ра пед.н. – М., 1997. – 51 с.
4. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
5. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Наталія ГУЗ

МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ МУЗИКИ

У статті розкриваються теоретичні аспекти морально-естетичного виховання молодших школярів. Аналізуються погляди сучасних дослідників на морально-естетичне виховання засобами української музики.

Ключові слова: український фольклор, морально-етичне виховання, молодший школяр, художня творчість.

The article highlights theoretical aspects of moral-ethical education of junior pupils. Views of modern researches regarding moral-esthetic education using Ukrainian music are being analyzed.

Keywords: ukrainian folklore, moral-esthetic education, junior pupils, art creative.

Одним із найважливіших завдань в умовах національного відродження України постає виховання гармонійної, духовно багатої та національно свідомої особистості. У Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття) наголошується, що без подолання девальвації загальнолюдських цінностей, нігілізму та відірваності освіти від національних джерел неможливе виховання справжнього громадянина. Таке завдання надає особливого значення вдосконаленню процесу морально-естетичного виховання дітей.

Морально-естетичне виховання є найскладнішою ланкою загально виховного процесу. Воно найменше підлягає безпосередньому регулюванню і разом з тим найбільш чутливо реагує на загальний стан речей у суспільстві, якнайтісніше пов'язане з традиціями даного суспільства і реальними перспективами його подальшого розвитку. Метою цивілізованого суспільства є всебічно і гармонійно сформована особистість. Цей ідеал не втратив своєї значущості протягом сторіч, починаючи з афінської системи виховання, де й зародилося розуміння гармонійності людини (калокагатія – ідеал фізичної і моральної досконалості).

Мета статті – висвітлення теоретичних аспектів морально-естетичного виховання школярів засобами української народної музики.

Проблема морально-естетичного виховання була і є предметом вивчення представників різних наук. За останні десятиліття проведено значну дослідницьку роботу. Теоретико-методологічні основи взаємозв'язку морального та естетичного всебічно обґрунтовані в сучасній філософії (М.Коган, М.Киященко, В.Розумний, А.Фортова та ін.). Учені звертають увагу на закономірності взаємозв'язку естетичного та морального в житті та мистецтві. Багато з них відзначають, що в діалектиці розвитку єдності морального та естетичного "виражені слухні присвоєння людиною своєї суспільної сутності, ступені духовного саморозвитку людини в формах людської чуттєвої діяльності" [7, с.130].

Вчені-педагоги (В.Водзинський, О.Ларміна, Н.Соколова) наголошують на домінуванні активно творчого аспекту як в моральному, так і в естетичному вихованні. Звідси, розвиток у школярів потреби і бажання вносити гуманне, творче начало в усі сфери діяльності виступає головним напрямком морально-естетичного виховання.

У сучасній педагогіці єдність морального і естетичного знаходить своє вираження у з'ясуванні єдності двох сторін виховання: морального та естетичного. Як зазначають О.Буров і Б.Ліхачов, – взаємозв'язок цих видів виховання не механічний, а органічний, оскільки він випливає із самої природи будь-якого виду виховання і визначається єдністю духовної сутності людини, її психічних процесів, станів та дій [5, с.14].

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

На думку Б.Ліхачова завданням педагогіки є формування в дитини соціально-спрямованого морально-естетичного ставлення до життя. Морально-естетичну сутність особистості він визначає як проблему діалектичного, суперечливого відношення свідомості, її духовного змісту і реальній поведінкової форми виявлення.

У роботі К.Гавриловець та Л.Казимировської "Морально-естетичне виховання школярів" зазначається, що "морально-естетичне виховання є цілісним напрямком виховної роботи, яке не підлягає роз'єднанню. Його призначення полягає в розповсюдженні естетичного відношення на всі сфери життєдіяльності людини: спілкування, гру, навчання, працю, творчість". Ці дослідники розуміють морально-естетичне виховання як цілеспрямовану систему впливів на почуття, думки, поведінку вихованців, яка формує в них здатність сприймати моральне як прекрасне і потребу вдосконалювати себе, оточуючий світ, за морально-естетичними критеріями [1, с.7].

Серед засобів морально-виховного впливу на дітей найменш дослідженім залишається музика. Якщо у педагогічній практиці окремі педагоги ще звертаються до музичної культури і прагнуть використати її морально-виховні можливості, то педагогічна теорія майже повністю залишає цю проблему поза увагою. Хоча не можливо перебільшити важливості музики як чинника морально-виховного процесу у школі. Тому зростає важливість питань використання у виховному процесі музичного мистецтва.

Проблема морально-естетичного виховання засобами мистецтва відображена в роботах українських дослідників: С.Горбенко, Д.Джоли, Л.Каваль, О.Олексюк, А.Щербо та ін.

Так, Д.Джола, вказуючи на особливий взаємозв'язок музики з загальнолюдськими цінностями, способами взаєморозуміння між людьми, які викликають співчуття, співпереживання, співстраждання за допомогою специфічних виражальних засобів, відносить до останніх не тільки традиційні виражальні засоби, а й весь виховний потенціал музики, що відображає взаємодію вчителя з учнями в процесі сприйняття, "осмислення, засвоєння музичного мистецтва і формування на цій основі багатства естетичних відносин". Тому в комплексі засобів виховного впливу музики на особистість школяра суттєве місце, підкреслює автор, повинні займати форми, методи, способи зачленення до музичного мистецтва, види музичної діяльності учнів на уроці і в позаурочний час [3, с.67].

Взаємозв'язок морального та естетичного у свідомості людини, на думку О. Олексюк, виявляється у сформованості її морально-естетичного досвіду, що є основою морально-естетичної культури [6, с.5].

Роль учителя музики у процесі виховання молодших школярів першорядна і визначна. Формування моральних якостей – складний і довготривалий процес, адже вони не даються дітям у готовому вигляді, вони не можуть бути лише просвітництвом або простим запам'ятовуванням ідей, морально-естетичних норм, ціннісних орієнтацій тощо. Засвоюючи їх, учень мусить сам духовно працювати: емоційно засвоювати певні компоненти духовності, виробити власне ставлення до них і практично їх реалізувати. Оскільки вчитель музики є вихователем, він має бути не лише сучасним. Дух "народного", "національного" наповнює сьогодні всі сфери суспільного життя.

У процесі багатовікової життєвої практики українського народу викристалізувались провідні принципи морально-естетичного виховання дітей. Вони складалися на ґрунті народної педагогіки, що змінювалась із розвитком національної культури у загальноєвропейському руслі і втілювала в собі освітній досвід слов'ян та іхніх пращурів. Слід сказати, що цінний фактичний матеріал міститься у творах Г. Сковороди, Т. Шевченка, І. Франка, М. Лисенка, К. Стеценка, М. Леонтовича та багатьох інших. Змістовні естетико-соціологічні узагальнення порушенні у дослідженнях істориків М. Аркаса, М. Грушевського, М. Костомарова, І. Кріп'якевича, Д. Яворницького.

Досвід української педагогіки базується на засадах народних поглядів на глибину та мудрість педагогічної думки України. Чим вища культура народу, тим частіше відбувається звернення до першоджерел народної творчості, в яких сконцентровані результати діяльності та збереглись найбільш цінні надбання.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

На думку Г.Чернишової, увагу вчителя музики варто спрямовувати на оволодіння учнями національними цінностями, цілісною народною духовністю, що збагатить кругозір, обумовить найбільше оптимальне засвоєння здобутків культури людства. Питання морально-естетичного виховання є актуальним тому, що зневаження духовних цінностей рідного народу, штучне їх звуження призводить до гальмування і занепаду національної системи виховання [9, с.79].

Пізнаючи матеріальні і духовні цінності свого народу, молодші школярі мають змогу засвоїти відображені у фольклорі, міфології, мистецтві особливості світосприйняття, світорозуміння, а відповідно й історично зумовлені погляди, переконання, ідеали свого народу. Глибоке осягнення учнями цілісного національного світобачення є надійною основою морально-естетичного виховання.

“Через засвоєння народних поглядів людина зможе правильно визначитися в широкому колі світоглядних концепцій. Народний світогляд є тим базовим компонентом, на якому успішно формується наукове світобачення. Лише в тісній єдності якості народного світогляду, плюралізму та свободи вибору, визначення філософських і релігійних концепцій можливе успішне формування духовності, моральності, працелюбності, її всебічного розвитку” – зазначає І.Хоцянівська [9, с.81].

“Учитель музики покликаний духовно збагачувати особистість, розкриваючи надбання української культури, її роль, як цементуючого матеріалу, який століттями зберігав нашу національну ментальність” – зазначає С.Деніжна [4, с.35].

Важливе місце в морально-естетичному вихованні належить релігійним виховним традиціям. Збереглося чимало історико-культурних, літературних, педагогічних пам'яток XVI-XVII ст., створених на релігійні сюжети, які містили значний гуманістичний, виховний потенціал. Відомі культурні та освітні діячі минулого літописець Нестор, І.Вишеньський, І.Борецький, П.Могила, пізніше О.Духнович, М.Шашкевич, І.Вагилевич, Я.Головацький та інші, будучи служителями релігійного культу, зробили значний внесок у національну систему виховання. Прогресивні церковні й релігійні діячі, обстоюючи політичну, державну і духовну самостійність України, виховували молодь у патріотичному, гуманістичному дусі. Християнство несло в Україну не лише високі патріотичні почуття, а й сприяло формуванню доброзичливих стосунків між людьми, милосердя, залишалося основним носієм культури і мистецтва, збагачувало народ іншими загальнолюдськими, загальнєвропейськими надбаннями духовності.

На думку Г.Чернишової важливе місце у морально-естетичному вихованні посідає утвердження на національному ґрунті принципів людської моралі: правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності, інших доброчинностей. Формування морально-естетичних якостей на ґрунті відродження національних традицій, звичаїв тощо, передбачає формування у молоді стійких моральних якостей, покликаних виступати в ролі регуляторів взаємовідносин у суспільстві, узгодження дій і вчинків людей. Важливою роллю морального виховання є не лише просвітницька діяльність, а головне – перетворення моральних цінностей і знань, які набуває молодь, у її переконанні, стійкі моральні переконання і вчинки [9, с.87].

Українці здавна ставили надзвичайно високі вимоги до моральності людини, її порядності, інших чеснот. Честь, правдивість, чесність, дотримання даного слова, громадської, товариської і подружньої вірності, народного звичаєвого права, народного етикету, зокрема поваги до старших, ставилось понад усе. Таким чином, принципи етикоетики вибрали у себе кращі моральні здобутки людського співжиття [8, с.71].

Тому, на наш погляд, ефективність морально-естетичного виховання значно зростатиме за умови його опори на народну мораль, культуру українського народу, його традиції, звичаї, обряди. Народна мораль покликана забезпечити глибоке розуміння молоддю моральних та етичних проблем, принципів, поглядів. Традиції, звичаї, обряди містять у собі високі моральні цінності (ідеї, ідеали, погляди, поведінкові норми). Збагачення тисячолітнім досвідом мудрості народу, вони несуть у собі могутній моральний потенціал, спрямований на виховання особистості).

Учитель музики покликаний забезпечити глибоке осмислення кожним учнем народних моральних та етических ідей, положень, правил, принципів, поглядів. Морально-естетичне виховання молодших школярів включає їх художньо-естетичну освіченість та вихованість. Виховання естетичних смаків покликане розвивати розуміння і потребу в прекрасному, у прагненні жити і творити за законами краси.

Видатний український педагог В. Сухомлинський зазначав, що “Краса – могутній засіб виховання чутливості душі. Це вершина, з якої ти можеш побачити те, чого без розуміння і почуття прекрасного, без захоплення і натхнення ніколи не побачиш. Краса – це яскраве світло, що осягає світ. При цьому світлі тобі відкривається істина, правда, добро; осяяний цим світлом, ти стаєш відданим і непримиреним. Краса вчить розпізнавати зло і боротися з ним. Я б називав красу гімнастикою душі, вона виправляє наш дух, нашу совість, наші почуття і переконання. Краса – це дзеркало, в якому ти бачиш сам себе і завдяки йому так чи інакше ставишся сам до себе” [7, с.44].

Естетичне виховання покликане формувати в людини емоційне ставлення до дійсності й мистецтва, сприяти розвиткові і освіченості особистості, залучати її до духовних, національних і загальнолюдських цінностей, а також до художньо-творчої діяльності – зазначає Д. Джола [3, с.145].

Особливо важливу роль в естетичному вихованні молодших школярів займає українська народна музика, яка є формою естетичного освоєння дійсності людиною, конкретно-чуттєвого, образного її відображення у процесі художньої творчості. Вона пробуджує і розвиває в людині естетичне, емоційне ставлення до рідного краю. Історична сила українського народу, міць, багатство і краса його національного духу трансформувалися і акумулювалися у різноманітних видах і жанрах національного мистецтва – пісенного, музичного, танцювального, декоративно-прикладного, тощо. Ознайомлення дітей з національними мистецькими скарбами, вивчення їх формують відповідні мотиви поведінки, інтереси, духовні потреби, допомагає глибше вивчити рідну мову, історію свого краю, народний побут, національні традиції, звичаї, обряди, пісennий фольклор, а також прислів'я, вірування тощо, сприяє формуванню національно-свідомого громадянина України, його естетичних смаків.

Крім естетичних ідей, народне мистецтво містить у собі характерні для його способи і форми естетичного виховання, виходячи з власників педагогічних традицій. Більшість із цих форм і способів ефективні лише у відповідних національно-культурних умовах, де вони були народжені й органічно увійшли в унікальну естетико-виховну систему нації, виявляючи, таким чином, культуроздівліність [8, с.111].

В умовах оновлення суспільства, відродження національної культури, духовності народу, необхідно забезпечити художню освіту дітей, опанування ними суми знань, умінь, навичок у процесі навчання, а також завдяки широкому залученню молодших школярів до участі у різних сферах художньої діяльності, створення для цього відповідних умов.

Виховний вплив на уроках музики бажано спрямовувати на розкриття основного змісту національного фольклору, усієї української творчості, який полягає у пробудженні любові до життя і є духовною силовою становлення нації. Звертаючись до народних джерел, людина сповнюється світлими прагненнями в житті: робити добро, жити по честі, любити красу. Фольклорні засоби сприяють формуванню всеосяжності й глибини української душі, її лірики, романтичності, геройчної піднесеності.

Виховна вартість українського фольклору зумовлена тим, що виховання проходить у контексті життя народу, невимушено, природно, так, що юна особистість навіть не відчуває, що її хтось виховує. За своєю природою українська народна музика – це те, що потрібно для музикування молодшим школярам, адже вона яскрава, колоритна, а рідні інтонації легко сприймаються й запам'ятовуються. Тому створення атмосфери зацікавленості та захоплення учнями українською народною музикою, виділення моральної сторони викликаних музикою переживань. Можна вважати однією з умов морально-естетичного виховання учнів початкових класів. Морально-естетичне виховання не можна уявити без відчуття себе як частки свого народу, своєї культури. Українська народна пісня

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

— одна з тих складових частин духовної культури, в якій найповніше виявлені її національні елементи, притаманні певному народові риси національного характеру.

Українська музична педагогіка вважає народне музичне мистецтво однією з важливих основ музичного виховання та навчання. Через творчість свого народу діти краще розуміють мистецтво інших народів, гостріше відчувають і сприймають загальномолодське.

Таким чином, українська народна музика повинна стати основою морально-естетичного виховання тому, що активно впливає на становлення духовності дітей, збагачує їх моральні якості, наближує до усвідомлення ними мети, виховує почуття свободи й працелюбності.

ЛІТЕРАТУРА

- Гавриловець К.В., Казимировская Л.И. Нравственно-эстетическое воспитание школьников. – Минск: Нар. асвета, 1988.
- Гуменникова Т.Р. Українські національні традиції як засіб формування першооснов моральної культури// Початкова школа. – 1996. – №1. – С.32-38.
- Джола Д.М., Щербо А.Б. Теорія і методика естетичного виховання. – К., 1998. – 165с.
- Деніжна С.О. Формування музично-педагогічної культури майбутнього вчителя засобами традицій: Дис.канд.п.н. – К., 1996. – 161с.
- Лихачев Б.Г. Теория эстетического воспитания школьников: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1985.
- Олексюк О.Н. Формирование нравственно-эстетического опыта студентов вузов культуры в художественно-исполнительской деятельности: Автореф. дис.... канд. пед. наук. – К., 1989. – 18 с.
- Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 томах. – Т.2. Як виховати справжню людину. – Сто порад учителю. – К.: Рад. школа, 1976. – 455 с.
- Традиції української етнопедагогіки в навчально-виховній роботі в школі. – К., 1993. – 203с.
- Чернишова Г.С., Хоцянівська І.В. Сутність морально-естетичного виховання/ Методичний посібник. – Вінниця, 2005. – С.76-96.

Ірина ЛАВРИШ

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДИТЯЧОГО МУЗИЧНОГО ТЕАТРУ-СТУДІЇ

Статтю присвячено розкриттю виховного потенціалу дитячого музичного театру-студії. Звернуто увагу на комплексний вплив театральної педагогіки щодо розвитку різnobічної культури підлітків. Здійснено загальний аналіз психолого-педагогічної літератури про роль дитячого музичного театру-студії, як самостійної виховної системи, що комплексно виховує особистість.

Ключові слова: потенціал, творчість, модус, підлітковий вік, естетичні орієнтації, природообразність дитячої театральної педагогіки, культурне середовище.

The article exposes educational potential of children musical theatre studio. Great attention is paid to the complex influence of theatrical pedagogy on the many-sided development of teenagers' culture. The author analyses psychological and pedagogical literature concerning children in musical theatre-studio as an independent educational system which educates the person in a complex.

Key words: potential, creative, modus, teenagers age, aesthetic values.

Дослідження вчених у галузі педагогіки та психології зумовили фактори, які здатні підвищити зацікавленість сучасних підлітків театральною діяльністю. Так, у них виникла потреба в міжособистісному спілкуванні, в розширенні рамок групових занять із дітьми, акторської майстерності, музики. Наше дослідження показало, що оптимальною формою театрального об'єднання дітей є студійне групове навчання. Незалежно від рівня їхньої підготовки, здібностей, діти прилучаються до спільної діяльності. Виховний потенціал дитячого музичного театру-студії впливає на розвиток естетичних орієнтацій, дає змогу підліткам розпізнавати ознаки потворності, бездуховності

в мистецтві, не полишає поза увагою проблеми прекрасного, сприяє дотриманню естетичної гідності.

Мета цієї *статті* полягає в тому, щоб розкрити теоретичні основи, визначити складові виховного потенціалу та відмітити найбільш цінні модуси, які сприяють формуванню культурного середовища підлітків в умовах дитячого театру-студії.

Формування естетичних орієнтацій підлітків під час занять у дитячому музичному театрі – студії є досить ефективним засобом виховання майбутньої культурно-освіченої особистості. Основою всіх підходів до побудови навчально-виховного процесу в дитячому музичному театрі-студії є те, що розвиток підлітків ґрунтуеться на всеобщому розкритті їхнього творчого потенціалу, на здібностях, створенні можливості для прояву власної активності, самореалізації та самоорганізації. Тому музично-театральне мистецтво, зокрема класичне, є не тільки джерелом художньої культури, а й важливою складовою естетичної культури. Сучасні психологи (Є.Головаха, Т.Говорун, Т.Колошина, Н.Семенов, Ю.Степанов), відзначають, що формування естетичних орієнтацій як набуття найвищих позитивних почуттів, відбувається в ході засвоєння підлітками естетичних цінностей, загальнолюдських норм, ідеалів, які за певних умов стають внутрішнім надбанням особистості, змістом їхньої життєдіяльності. Підлітки осiąгають систему вимірів, еталонів цінностей, розширяють межі свого естетичного досвіду. Класичні художні емоції стимулюють активність учнів, дають змогу осмислити своє ставлення до певної естетичної дії. Вважається, що одним із видів мистецтва, який надає підліткам можливість розвинути свої різнобічні культурні інтереси, є театр.

У кожного художника, який створює дитяче музично-театральне видовище, вважає З.Корогодський [4], – це щось середнє між шкільним театром, педагогікою, самодіяльністю і професійною студією. Відзначимо, що існуючі форми музичної театральної діяльності (спектакль, водевіль, казка тощо) потребують свого осмислення і вивчення. Їхня специфічність обумовлюється належністю музичного самодіяльного театру до сфери освіти, що створює унікальний ефект взаємодії мистецтва й освіти. Існує думка про те, що дитячий музичний театр-студія обов'язково виконує виховні функції. Тому не випадково вітчизняні і зарубіжні педагоги включали музично-театральну діяльність у практику виховних установ (сучасні позашкільні заклади). Праці Г.Винекена, Я.Корчака, С.Френе, А.Нейла, Е.Д'юї, А.Макаренка, С.Шацького та інших, а також сучасні авторські школи В.Караковського, Є.Ямбург, свідчать про результативність використання музично-театральної педагогіки в рамках цілісного виховного потенціалу.

Основа музично-театрального мистецтва, його глибинна сутність, душа завжди існують. Як відомо, вони відтворюються через засоби музичної емоційності, звукового "живопису", звукового драматизму, пов'язаного з багатьма асоціативними нитками. Це що оточуюче нас: дійсність, світ наших звичайних почуттів, радощів, розчарувань, вольових намагань. І в живопису, і в літературі, і в хореографії, як відзначає О.Апраскіна [1], є специфічні виміри і норми, які найближче торкаються "сущності" відповідних об'єктів дитячої музично-театральної творчості.

Відомий письменник Олесь Гончар, вітаючи молодих митців на нараді сучасних письменників України в липні 1984 року, відзначав, що творчість кожен художник, музикант, педагог має розуміти як ціннісну місію, як покликання, як постійну участь у боротьбі за утвердження найвищих гуманістичних ідеалів.

З позиції сказаного вище стає зрозумілішою, як вважає О.Олексюк [7] провідна ціннісно-смислову домінанту світоглядних переконань – їхня зверненість до актуальних потреб сучасної музично-педагогічної освіти.

У ряді сучасних досліджень розглядаються питання, пов'язані з впливом дитячого музичного театру-студії на розвиток особистості підлітка, на його естетичне виховання, взаємостосунки з однолітками в колективі. У працях таких вчених, як М.Ковіна, В.Каратигіна, Д.Локшина, Г.Ципіна, досліджуються проблеми естетичних можливостей у музично-театральній студії, розвитку емоційної сфери, виховання гуманістичного спрямування, тобто тих сторін особистості, які разом формують естетичні орієнтації.

У більшості цих праць дитячий музичний театр-студія розглядається як один з компонентів цілісної виховної системи в позашкільних закладах освіти і культури. Ми маємо на увазі різне використання музично-театральної педагогіки: організація дитячих музичних театрів у виховних системах (А. Єршова, А. Леонов, Т. Пеня, Є. Шумова); використання музичної театралізації у викладанні інших предметів (Ш. Амонашвілі, С. Дубнова, Т. Леваньшина, А. Михайлова).

Аналіз літератури дав нам змогу з'ясувати, що дитячий музичний театр-студія за певних умов може бути самостійною виховною системою, яка комплексно виховує особистість. Тому одним із завдань нашого дослідження став аналіз низки функцій дитячого музичного театру-студії.

Як вважає Л. Масол [6], це, зокрема: світоглядна, пізнавальна, виховна, комунікативна, адаптивно-компенсуюча, оцінісно-нормативна функції, кожна з яких відповідає конкретній потребі підлітків і художнього колективу. Отже, культура підліткового віку – це не просто сукупність набутих знань, вмінь, переконань, здібностей, методів і способів діяльності, а своєрідний комплекс якостей, які характеризують змістовне, духовно-ціннісне наповнення життя підлітків. Вирішальне значення, на думку автора, мають не кількісні параметри, а якісні, які детермінують стиль, спосіб життя особистості.

Специфіка наших позицій стосовно до можливості використання дитячого музичного театру – студії в процесі формування естетичних орієнтацій полягає в тому, що будь-яке дитяче об'єднання, яке є не професійним колективом, а дитячим осередком, яким керує дорослий, насамперед – це педагогічна система, з освітньою і виховною функціями. Часто в дитячих музичних театрах-студіях освітня складова набуває аспекту ранньої професіоналізації, і, як наслідок, завдання музичні та театральні (виконавська майстерність колективу і кожного учасника) домінують над виховними функціями. Інакше кажучи, коли одним із головних завдань керівника є лише отримання призових місць у конкурсах та позитивна оцінка критики, це зумовлює не стільки рівень розвитку підлітків, скільки професійну репутацію керівника. Застосування професійних критеріїв до оцінювання й аналізу результатів діяльності таких колективів призводить до того, що навіть при складанні репертуару керівник орієнтується не на підлітковий вік, а на професійне співтовариство. В таких колективах, на нашу думку, є негатив, який призводить до дегуманізації виховного простору. Так, Н. Сац вважає [8] якщо прибрести з театру фальш і негативні штампи, то вплив такого дійства важко переоцінити.

Слід зазначити, що підлітковий вік – це один з найважливіших етапів життя людини. Цей вік нестабільний, критичний, важкий і, як виявляється, більшою мірою, ніж інші періоди життя, залежить від реалій навколоїшньої дійсності. У такому віці мають бути тільки позитивні емоції, надзвичайна делікатність дорослих під час спілкування, тактовні пояснення у з'ясуванні тих чи інших естетичних проблем або мистецьких питань. У цей період підліткам властиві особливі форми поведінки, специфічні потреби та норми, соціальні ролі, цінності та мотиви. Проблеми і труднощі дітей, які перебувають у цій фазі розвитку, зобов'язують суспільство, зокрема вчителів, вихователів, керівників дитячих творчих об'єднань, постійно піклуватися, знаходити, підтримувати та розвивати естетичні здібності у підлітків.

За короткий історичний період у нашому суспільстві відбулися глибинні зміни в різних сферах життя, які вплинули на процес становлення підростаючої особистості у мистецькому середовищі. Життєвий досвід підлітків, іхні домінуючі цінності та норми поведінки зазнали історичних змін. Внаслідок цього відбулися істотні зміни в загальній спрямованості особистості підлітків. Специфіка підліткового віку полягає в тому, що він є і часом досягнень, і часом певних втрат. Ці проблеми широко обговорювалися в педагогічній літературі, пресі, але досі їх не розв'язано.

Серед проблем, які стосуються дитячого музичного театру-студії, можна окреслити такі: вибір пріоритетів; визначення мети діяльності; керівництво дитячим музичним театром-студією (режисер, вокаліст, учитель, актор).

Аналіз зазначених вище проблем дає змогу зробити висновок, що на сучасному етапі існують різні типи дитячого музичного театру – студії (оперні, естрадні, народні). В цілому їх можна поділити на дві групи, залежно від того, хто керує колективом, актори – вокалісти чи педагоги, які не мають спеціальної мистецької освіти. І в тому і в іншому випадках, як показує наше дослідження, виховна функція дитячого музичного театру – студії реалізується не повністю. Для дитячих колективів, якими керують актори – вокалісти, характерним є прагнення до ранньої професіоналізації. Це можна пояснити, з одного боку, другорядністю для них власно виховних завдань, а з іншого, браком знань про закономірності педагогічного процесу і дитячу психологію.

Таким чином, ми дійшли висновку, що виховний потенціал дитячого музичного театру-студії у формуванні естетичних орієнтацій підлітків, за умови збагачення традиційних підходів до роботи з вихованцями, включає принципи, форми, зміст теорії гуманістичного виховання, естетичну функцію, зберігаючи при цьому освітні і професійні надбання накопичені практикою. В зв'язку з цим теоретичне дослідження виховного потенціалу було сконцентровано на вивченні таких питань: аналіз виховних функцій дитячого музичного театру-студії в історії педагогіки і сучасній практиці з позиції гуманістичного виховання; вивчення позитивного досвіду роботи сучасного дитячого музичного театру-студії; умови, за яких успішніше формуються естетичні орієнтації; причини, які гальмують цей процес, зважаючи на те, що найбільші можливості в процесі формування естетичних орієнтацій має дитячий музичний театр-студія.

Частину дослідної роботи ми присвятили аналізу можливостей цього жанру, специфіці його впливу на емоційну сферу підлітків, і, як зазначалося вище, на формування естетичних орієнтацій у світі культури та мистецтва.

В історії педагогіки нас зацікавив досвід використання дитячого музичного театру-студії у вихованні підлітків. Взагалі музично-театральна діяльність існує як засіб перетворення потенційних можливостей особистості у реально діючий фактор, що зумовлює актуалізацію і розвиток її творчого потенціалу. Так, Г. Винекен зазначав, що, впливаючи на сферу людських почуттів, художнє виховання (одним із жанрів якого є музично-театральна діяльність), сприяє звільненню почуттів дитини від негативних інстинктів, розвиває делікатність, пом'якшує характер, породжує намагання до більш достойного життя. Особливо важливим для нашого дослідження є думка автора про те, що все це можливе “тільки завдяки поєднанню процесу формування естетичних орієнтацій з процесом художньої діяльності самих підлітків” [2, с.52].

Природообразність дитячої театральної діяльності підкреслювали в своїх працях Я. Корчак, С. Френе, Г. Винекен. Так, Януш Корчак вважав, що “саме діти – князі почуттів, поети ... все бачать, відчувають, хоча багато чого не можуть сказати” [5, с.52]. Здатність до театральної гри, співпереживання він розумів як “особливе надбання маленької людини”. Я. Корчак відзначав, що діти поринають у світ умовного театру і живуть у ньому.

С. Френе практикував заняття із створення самодіяльних музичних дійств на теми “вільних текстів”, відводячи дітям акторську роль щодо збудження фантазії і вироблення почуття пластичної виразності у дітей.

Не вдаючись до ретельного аналізу діяльності дитячого музичного театру – студії, окреслимо головне, що притаманні цим студіям: колективний характер діяльності; підбір такого репертуару, який має формувати смак підлітків; виховне значення музики, текстів, пісень і рухів.

Узагальнюючи набутий досвід, можна виділити найбільш вагомі модуси, які сприяють формуванню культурного середовища підлітка в умовах дитячого музичного театру-студії: Це можливість організувати і поєднати знання, які є засобом його самовираження дітей; сприяння створенню природної ситуації, в якій підліток може розвиватися і виражати свої емоції; допомога в подоланні особистих недоліків; тісний взаємозв'язок виховання і навчання; засоби запобігання негативним проявам шкідливих звичок. Як вважає Р. Стрикленд, підліток, у якого розвинуту творчі інтереси, фактично не здійснює антисоціальних дій і не потрапляє у неприємні ситуації через несамостійність.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Цінними модусами можуть бути: набуття нових навичок спілкування на діловому і особистісному рівнях; усвідомлення підлітком власної індивідуальності, розуміння розмаїття внутрішнього світу інших людей (вчителів, керівників); повага до індивідуальності і неповторності інших особистостей; формування різних рівнів самооцінювання, самоконтролю, розвиток критичного ставлення до себе і оточуючих; пошук власного місця в колективі, завоювання авторитету серед однолітків та дорослих; гармонізація особистості; створення духовно-творчого комфорту в колективі.

Дослідження зазначених модусів як ціннісних чинників дадуть нам змогу розкрити динаміку індивідуальних процесів самоконструювання особистості в умовах дитячого музичного театру – студії, адже естетична вихованість спрямовує індивідуальні творчі орієнтації, становлячи підвальні мистецького світу підлітків.

Реалізація виховного потенціалу дитячого музичного театру-студії сприяє формуванню естетичних смаків особистості, як морально-етичну основу її розвитку. Музика, художнє слово, разом із живим спостереженням збагачують знання про навколишній світ, сприяють розвитку мови, (поповнюються словниковий запас), вчать доброти й співчуття.

Культурологи відзначають, що тенденція до взаємодії і синтезу мистецтв є результатом культурного розвитку суспільства, яке відкриває певні можливості щодо створення нового художнього цілого. Ми вбачаємо шляхи підвищення ефективності навчання і виховання підлітків, їх цілеспрямованого розвитку іхніх пізнавальних інтересів в зачлененні до творчої діяльності в дитячому музичному театрі-студії, у створенні цілісної системи, яка б забезпечувала всебічний гармонійний розвиток особистості.

Отже, виховний потенціал дитячого музичного театру-студії полягає у формуванні музичної творчості підлітків під час навчання і виховання в даному творчому об'єднанні, в посиленні інтересу до сприйняття і розуміння музичних спектаклей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апраксина О.А. – Музыкальное воспитание в школе // Музыка. – 1974. – № 9. – С. 39
2. Винекен Г. Круг идей свободного школьного общества. – М.: Работник просвещения, 1922. – С. 52.
3. Горюнова Л. Анализ изучения музыки в странах Европы // Музыка в школе. – 1972. – С. 84
4. Корогодський З. Начало. Записки театрального режисера и педагога – СПб: ГУП, 1996. – 431 с.
5. Корчак Я. Воспитание личности. – М.: Просвещение, 1992. – С. 52.
6. Масол Л. В. Виховання художньо-естетичної культури школярів засобами краєзнавства. Навч. посібник. “Виховання естетичної культури школярів” // І.Зязюн, Н. Миропольська, Л. Хлєбникова та ін. – К., 1998. – С. 138.
7. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва. Навч. посібник. – К.: Знання України, 2004. – 253 с.
8. Сац Н. “Новеллы моей жизни”: В 2-х кн. Изд. Второе исправленное и доп. – Кн. 1. – М.: Искусство, 1984. – 86 с.

Валентина ВОДЯНА

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ РОБОТИ ДУХОВНОГО ТЕАТРУ-СТУДІЇ

У статті розглядається проблема розвитку творчої активності підлітка, яка відбувається в умовах роботи духовного театру-студії. Автор висвітлює особливості підліткового віку, як періоду зростання активності, яке супроводжує становлення індивідуальності дитини. Значна увага приділяється питанням спрямування природної енергії підлітка у русло творчої діяльності, формування його аксіологічної та духовної сфер.

Ключові слова: творча активність, підліток, духовне становлення, духовний театр-студія.

The problem of development of creative activity of teenager, which takes place in the conditions of work of spiritual theater-studio, is examined in the article. An author lights the specific of teens, as period of growth of activity, which accompanies of individuality of child. Considerable attention is

spared to the questions of direction of natural energy of teenager in the branch of creative activity, forming of their and spiritual spheres.

Keywords: creative activity, teenager, spiritual theater-studio, spiritual becoming.

Проблема розвитку творчої активності особистості була і залишається однією із актуальних, серед проблем, які стоять сьогодні перед сучасною наукою і суспільством.

Актуальність проблеми зумовлена гострою потребою суспільства в людині, що може не тільки продукувати щось нове, оригінальне, а здатна на щодені, щохвилинні вчинки творчості у світі матеріальному, емоційно-душевному, ідейно-духовному.

В цьому контексті важливим є розмежування понять творча і нетворча активність, тобто підхід до трактування творчої активності не стільки з точки зору продукування нового оригінального продукту, а як вектора направленості дій особистості на суспільно-корисний результат, що зумовлені потребою творити добро, сповнені любов'ю, і милосердям до ближнього.

У зв'язку з таким підходом особливої уваги набирає становлення системи ціннісних орієнтацій особистості, в якій духовні цінності займають домінуюче значення.

Формування такої ціннісної системи особистості можливе при виділенні певної сфери діяльності – духовних практик, наявності емоційних позитивних переживань, пов'язаних з нею, та сприймання самого себе, відчуття “Я”, або образу “Я”, де важливим є ідентифікація себе з особою (ідеалом), що є носієм якостей, які відповідають реалізації зовнішнього змісту [1, с.38].

Вивчення питання розвитку творчої активності як основного вияву творчої особистості в процесі діяльності постало у психологічній науці у першій половині ХХ століття. Сучасні вчені – А. Матюшкін, С. Сисоєва, В. Москалюк, В. Холоденко, О. Білоус розглядають творчу активність як пошукову та перетворювальну спонтанну діяльність особистості, яка не стимулюється ззовні а викликається внутрішнім саморухом особистості. Він “народжується не всупереч зовнішній детермінації і не з неї, а як розкриття глибинних потенцій особистості, як внутрішньо детермінована і в цьому значенні вільна дія” [2, с. 118]. Творча активність виступає як реалізація внутрішнього світу (світогляду, ціннісних орієнтацій, направленості особистості) і це не тільки і не стільки майстерність рук і сила розуму як усвідомлена певним чином сутність життя, яка через ланцюг моральних виборів визначає здатність особистості до творчості і “є проявом того, що відношення людини до Світу опосередковане багатством її внутрішнього світу” [2, с. 281].

Зусилля особистості, направлені на віднаходження вищого змісту свого існування, на співвідношення обмеженого в часі життя з неперехідними цінностями, з Вічністю, складають її духовність. Духовність дає можливість людині наблизитись до таємниць буття, піznати глибинні зв'язки з людьми та зі світом в цілому, є тим “палаючим світильником, який освічує внутрішній світ людей і полегшує їм пошуки в найрізноманітніших ситуаціях” [3, с.42].

Вражуючи те, що підлітковий вік є періодом особливого зростання активності, яке супроводжує становлення індивідуальності дитини, важливого значення набуває спрямування її енергії в русло творчої діяльності. Підлітковий вік іноді характеризують як період анархізму, впертості, егоїзму, індивідуалізму, переходу у світ власників переживань, відлюдності, роздратованості [4, с. 62]. Поряд з тим властивим для цього віку є висунення на перший план пошуку змісту життя, самостійного визначення морально-естетичних ідеалів. З огляду на це особливо актуальним постає необхідність впровадження виховних технологій, спрямованих на створення можливостей реалізувати природну активність підлітка у творчій діяльності. Основним завдання тут мало би бути “формування духовного потенціалу, в якому відображені міру можливостей актуалізації духовних сил особистості в цілеспрямованій соціокультурній діяльності. Адекватний світові і людському бутрю, тобто виявленню соціальних і духовних джерел, можливостей, резервів і засобів цілеспрямованої діяльності він забезпечує прогрес особистості і суспільства в цілому” [5, с.26].

Серед багатьох засобів розвитку творчості, творчого потенціалу особистості надзвичайно велика роль належить мистецтву, яке є взірцем творчої натхненої діяльності.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Усі види мистецтва втілюють художньо-естетичне бачення світу, розвинену уяву й фантазію, образне мислення, без яких неможлива будь-яка творчість. Розвивати творчу активність особистості засобами мистецтва є завданням, насамперед, загальноосвітньої школи. Але, на жаль, у реальній шкільній практиці учні мало спілкуються з мистецтвом як могутнім засобом розвитку творчих можливостей, художньо-естетичної й загальної культури. Складається певне протиріччя між природною потребою підлітків у творчій діяльності та рівнем її реалізації в умовах повсякденних шкільних реалій.

Можливість ефективніше вирішувати цю проблему мають сьогодні позашкільні навчально-виховні заклади, які функціонують у загальній освітянській системі України у формі творчих об'єднань, мистецьких студій, театрів, гуртків, клубів за інтересами тощо. Головними їх завданнями є: виявлення, розвиток і підтримка юних талантів та обдарувань, стимулювання творчого самовдосконалення дітей та юнацтва. У своїй статті "Теоретичні проблеми виховання і діяльність позашкільних закладів" О.Сухомлинська зазначає: "дедалі більше прослідковується тенденція перенесення центру виховної роботи зі школи, яка перетворюється в інституцію, що тільки навчає, у позашкільні заклади і установи. Кожен тип позашкільного закладу має розробляти свою концепцію, свою програму діяльності, своє бачення шляхів формування особистості. І при цьому пам'ятати, не випускати з поля зору свій напрям, свій "простір діяльності", головну мету – забезпечити і зберегти для кожної дитини можливість розвивати себе, свої здібності, таланти" [6, с.17].

Позашкільний педагогічний процес відрізняється від шкільного тим, що він ставить в центр уваги не предмет, не зміст і навіть не метод, а особистість дитини, її потреби і інтереси, її захоплення. Тут найважливішим є не засвоєння знань, а їх відкриття і творче застосування, духовне та інтелектуальне становлення.

Плані і програми, на відміну від стабільних шкільних навчальних програм, не мають обов'язкових вимог. Вони є лише рекомендаційними, орієнтуються на конкретні умови та місцеві традиції, а головне на інтереси і творчий потенціал дітей. Свобода і можливість вибору улюблених занять у позашкільному закладі з метою задоволення своїх захоплень впливають на розвиток творчої активності та характер усієї подальшої життєдіяльності людини.

Одним із подібних прикладів такої позашкільної діяльності є робота духовного театру-студії "Воскресіння", який уже протягом десяти років працює при Місійному центрі Редемптористів міста Тернополя¹.

У відповідності до своїх "Конституцій і статутів" (вид. Рим, 1986) Редемптористи проводять євангелізаційну діяльність "між групами людей, що потребують духовної помочі" [Р.1, п.4] "Редемптористи зобов'язані завжди шукати нових починів під проводом законної влади, вони не можуть залишатися в таких умовах і структурах, в яких їхня діяльність не була б місійна" [Ст.4, п.15] і використовують для цього різні засоби, в тому числі, "через популярні і наукові публікації, через артистичну діяльність і аудіо-візуальну техніку" [Конст.13-16, ст. 2/022] Саме тому стало можливим створення при Чині Найсвятішого Ізбавителя мистецького колективу, який об'єднав навколо себе талановитих дітей підліткового та юнацького віку у структурі духовного театру-студії. Назва колективу була обрана самими учасниками. Пов'язувалась вона, принаймні, з кількома причинами – підготовкою першої вистави "Народжений – Розіп'ятий – Воскреслий" та її прем'єрою у дні Великодніх свят 1996 року і загальним духом Воскресіння і Відродження нашого суспільства.

¹ Редемптористи (Redemptor – слово латинського походження, що означає "Ізбавитель-Відкупитель"). Редемптористи – Чин місіонерів Найсвятішого Ізбавителя (ЧНІ), який заснував святий Альфонс де Лігуорі у 1732 році в місті Скаля на півдні Італії. Редемптористи скідного обряду в Україні працюють з 1913 року, завдячуючи своє існування митрополиту Андрею Шептицькому, який, ознайомившись з працею бельгійських Редемптористів серед українців, запросив їх на терени Києво-Галицької митрополії. З того часу місіонери ЧНІ працюють в Україні. У 2003 році у Львові відбулося урочисте святкування 90-літнього ювілею духовної праці Редемптористів на українській землі.

Але з роками духовної і творчої праці “Воскресіння” стає не тільки назвою. “Воскресіння” стає провідним девізом колективу – комплексом мотивів, установок, завдань на якому буде вся діяльність, як учасників, так і їх керівників. Це, по суті, провідна ідея і найбільша цінність, яка у подальшому розвитку приводить до важливої філософської і світоглядної позиції – без пожертви немає перемоги і Воскресіння.

Відношення театральної творчості до проблеми духовності є очевидним, бо “театр – це сама природа людського духу”, його одвічна місія – “шукати Людину в людині, підносити її дух, очищати серце, омивати душу від бруду, принижень і страждань сьогодення” [7, с. 2].

Питання діяльності духовного театру в контексті нашої проблематики ще більше актуалізується, бо місія духовного театру – допомогти молодій людині рухатися до вершин духовності, здійснюючи у цьому сходженні свій щоденний духовний подвиг. Завдання це досить складне навіть для людей, досвідчених життєвими випробуваннями, не кажучи вже про сучасних підлітків та молодь, які живуть динамічно, бурхливо-романтично, без достатнього досвіду і дуже часто без чітких духовних і світоглядних орієнтирів. Першим кроком у напрямі вирішення цього завдання було залучення до процесу виховання дітей та молоді християнських моральних цінностей та визначення на їх основі форм і методів формування духовної високоморальної особистості, майбутнього громадянина України.

Методологічною основою для осмислення цього питання стали праці Г. Сковороди, Г. Ващенка, І. Огієнка, М. Бердяєва, П. Юркевича, С. Франка, О. Сухомлинської, О. Олексюк, Ж. Юзвака, В. Шадрікова та ін. В цих роботах особливу важливість у вихованні людини надається тим методам, які засновані “на природі духу, який розкриває всяку здібність духу, який будить і живить будь-який природний принцип життя” [8, с. 28].

Визначаючи обриси власної концепції творчої діяльності, духовний театр обирає головним критерієм “істину духу”, десь інтуїтивно запозичуючи її від шкільної драми XVII-XVIII століть, в якій “художній світ був населений ідеями, а не предметами” [9, с. 20]. Духовний театр, як різновид сакральної творчості, був покликаний впливати на внутрішній моральний стан людини, формувати її світогляд, одночасно маючи відношення і належність до певної релігійної спільноти.

Ця форма мистецької роботи у новоствореній структурі духовного театру органічно вписалася в тодішній соціокультурний контекст, відповідаючи на реальні потреби та запити часу і фактично, в якісь мірі, відновлюючи у новітніх часах віковічні традиції сакрального театру.

Театралізована діяльність школярів інтегрує всі компоненти естетичного виховання. Вона сприяє розвиткові в дітей самостійності, ініціативи, доброзичливості, піднесеного настрою, вироблення адекватної самооцінки, впевненості у собі. До того ж театралізована діяльність є ефективним засобом формування сенсорної культури: дитина поступово починає тонше сприймати та відчувати навколоїшній світ і набуває зміння передавати свої відчуття відповідною інтонацією, мімікою, жестами, рухами тощо [10, с. 18]. Синтетична природа театрального мистецтва створює унікальні можливості для розвитку мовлення, виразності інтонації, уваги, спостережливості, пам'яті, фантазії, інтуїції, а також сприяє поліпшенню психологічної атмосфери міжособистісного спілкування, формуванню культури поведінки [11, с. 27].

З метою удосконалення форм і методів творчої діяльності театру-студії нами була розроблена і впроваджена система культурно-мистецьких програм на основі якої проводилась робота. Метою цих програм є не тільки розвиток кожного учасника у сфері художньо-творчої діяльності, але й постановка філософських проблем життя, аналіз життєвих проблем, обговорення ситуацій морального вибору, ухвалення рішень відповідно до власної ієрархії цінностей – це необхідні елементи становлення підлітка як суб'єкта життєтворчості в умовах роботи духовного театру-студії.

Для того, щоб життєва опора в засвоєнні смислових життєвих проблем змінювалась, необхідно відтворити життя в його ситуаційних проявах, беручи на озброєння рольові ігрові, тренінги, близькі до реалій життя. Наступний етап – театральні етюди та виконання

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

конкретних ролей у виставах. Тут застосовується формула К. Станіславського: "я дію у пропонованих обставинах – на сцені, як і в житті" [12, с. 158].

Перед кожним учнем ставиться відповідне "надзвідання". Кожному пропонується відповісти на запитання: "Чому я поступаю саме так?", "Навіщо мені це потрібно?". Обов'язковим є подальше обговорення і аналіз результатів праці: "Що з того вийшло?", "Як логічно вибудувати події, розставити акценти, щоб отримати саме такий результат?". Кожне виконання художнього твору (поезія, монолог, пісня, інструментальний твір, театральний етюд та ін.) опрацьовується за такою схемою:

- авторська інтерпретація;
- виконавська інтерпретація;
- інші можливі варіанти.

Висновки: Використання театральних підходів і методик до організації навчання і виховання школярів у процесі роботи духовного театру-студії виступає як один із шляхів реалізації концепції розвитку творчої активності підлітків, їх повноцінного інтелектуально-духовного становлення.

Такий підхід сприяє глибшому усвідомленню учнями різних варіантів моделей життя, його смислу, колізій на життєвому шляху. При вивченні сутності життя як цілісного феномену особлива увага звертається на виховання в учнів свідомого ставлення до головних, вузлових проблем життя; вироблення навичок перспективного бачення свого "авторського начала"; стилю життя, здатності до філософствування, рефлексії і саморефлексії, до самоактуалізації; розвиток свідомої орієнтації в життєвих цінностях; здатності до саморегуляції, а також здійснення свого життєвого вибору, оволодіння культурою життєвого самовизначення і самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Непомнящая Н. Психодіагностика личности: Теорія и практика. – М.: Владос, 2001. – 192 с.
2. Богоявленская Д. Психология творческих способностей: Учебн. пособ. для студ. Вищ. Учебн. заведений. – М., 2002. – 320 с.
3. Попов Л. Границы духовности // Педагогика. – 1996. – №1. – С. 40-43.
4. Роменець В. Психологія творчості: Навч. посіб. 2-ге вид. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
5. Олексюк О. Педагогіка духовного потенціалу особистості // Світло. – 1999. – №4. – С. 26-29.
6. Сухомлинська О. Теоретичні проблеми виховання і діяльності позашкільних закладів // Початкова школа. – 1995. – № 1. – С. 27-29.
7. Заболотна В. Театральні сновидиння на межі століть // Український театр. – 2000. – № 1-2. – С. 2-5.
8. Шумра Л. Загальнолюдські моральні цінності як основа духовного виховання // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 28-30.
9. Сулима М. Правда життя освітлена істиною духу // Український театр. – 1997. – № 3. – С. 20-21.
10. Жофчак З. Виховання школярів засобами мистецтва // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 3. – С. 18-20.
11. Дубина Л. Викладання мистецьких дисциплін з елементами театральної педагогіки // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 4. – С. 25-38.
12. Станіславський К. Собрание сочинений: в 8-ми т. – Т. 2. – М., 1954. – 354 с.

Ірина БАРАНОВСЬКА

СТАН СФОРМОВАНОСТІ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ АНСАМБЛЮ НАРОДНОЇ МУЗИКИ

У статті подані результати констатуючого експерименту з визначення рівня сформованості художньо-творчої самореалізації підлітків у ансамблі народної музики.

Ключові слова: художньо-творча самореалізація, підлітки, ансамбль народної музики, експеримент.

The article states the results of verified experiment regarding the definition of a formation level of artistically-creative self-realization of teenagers in folk music ensemble.

Key words: artistically-creative self-realization, teenager, in folk music ensemble, experiment.

Сучасна теорія і практика педагогічної освіти до числа першочергових завдань відносить дослідження стану та умов самореалізації особистості. Оскільки розвиток і реалізація особистісного потенціалу відбувається ще у період навчання в школі, потребою часу є пошук ефективних шляхів формування творчої особистості, здатної творчо підходити до розв'язання різноманітних навчальних і життєвих завдань. Така робота здійснюється шляхом створення нових та відродження давніх музичних стереотипів у процесі зачленення підлітків до різноманітних видів художньо-творчої ансамблевої діяльності, особливо до вивчення творів українського музичного мистецтва.

У сучасній вітчизняній науці особливості самореалізації творчого потенціалу школярів вивчають І.Булах, А.Воловик, І.Воронюк, І.Волощук, А.Ковальова, Н.Комісаренко, Л.Левченко, О.Рассказова, С.Сисоєва та інші. Актуальність проблеми та її недостатня розробленість у науковій літературі визначили тему та мету даної статті – висвітлення стану сформованості художньо-творчої самореалізації підлітків в умовах діяльності ансамблю народної музики.

Метою даної *статті* є розкриття змісту програми дослідницько-експериментальної роботи, згідно з якою передбачалось вивчення структури художньо-творчої самореалізації підлітків на емоційно-перцептивному, мотиваційно-вольовому, пізнавально-активному, ціннісно-орієнтаційному та художньо-діяльнісному рівнях; її прояву з урахуванням динаміки змін, що відбуваються в процесі діяльності колективу.

Обґрунтування даної структури було тісно пов'язано з розкриттям змісту художньо-творчої самореалізації. Ми передбачали наявність зв'язку між формуванням художньо-творчої самореалізації та розвитком музичних здібностей, творчого потенціалу та самостійності підлітків, що вивчали українські народні традиції, займаючись у художньо-творчих колективах.

Теоретичне вивчення філософської, психолого-педагогічної та музикознавчої літератури з проблеми художньо-творчої самореалізації, а також аналіз документації (навчальні програми, робочі плани керівників ансамблів) позашкільних закладів освіти дозволили розробити і обґрунтувати експериментальну частину нашого дослідження.

Відповідно до наукових вимог експериментальна частина дослідження процесу формування художньо-творчої самореалізації підлітків ґрунтувалась не тільки на загально-педагогічних принципах гуманізації та демократизації навчально-виховного процесу, системності, цілісності, добровільності, доступності, практичного спрямування та проектування, безперервності, а й на специфічних принципах. Для ансамблевої діяльності характерні принцип комплексності (об'єднання різних видів ансамблевої діяльності в єдиний комплекс, тобто слухання, сприйняття, вивчення, відтворення, аналіз, оцінка; а також навчально-репетиційна, екскурсійна, фольклорно-етнографічна, концертно-виконавська); активізації музичної діяльності учнів (оволодіння прийомами гри на декількох народних інструментах, виконання головних та другорядних партій в ансамблі); єдності емоційного та вольового в художньо-творчій діяльності (емоційне сприймання українських творів народного мистецтва сприяє бажанню вивчати нове та підвищує результативність занять, допомагає розвитку самовладання під час репетицій та виступів). Особливого значення для нашого дослідження набули принципи діалогічної взаємодії та полілогу, варіантності та поступовості розвитку творчої самостійності.

Особистісний характер формування художньо-творчої самореалізації зумовив спрямованість експериментального дослідження на виявлення його типових рис та індивідуально-неповторних особливостей.

Мета констатувального експерименту полягала у визначені існуючого стану сформованості художньо-творчої самореалізації в ансамблях народної музики в позашкільних закладах освіти та його особливості у підлітків. Для її досягнення були висунуті наступні завдання:

□ вивчити потенційність розвитку художньо-творчої самореалізації підлітків в ансамблях народної музики;

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

□ виявити в учасників ансамблю народної музики визначені структурні компоненти художньо-творчої самореалізації;

□ розробити критерії та показники сформованості художньо-творчої самореалізації підлітків, з'ясувати особливості їх прояву;

□ встановити типові ускладнення, що виникають під час навчання в колективі;

□ виявити доцільність розвитку музичних здібностей, пробудження творчих сил та формування самостійності підлітків на основі вивчення української народної музики.

При визначені особливостей формування художньо-творчої самореалізації підлітків ми враховували:

- сутність художньо-творчої самореалізації та рівень її розвитку;
- ступінь активності та ініціативності підлітків у художньо-творчій діяльності колективу;
- форми реалізації музичних потреб учнів;
- розвиток музичних здібностей та творчого потенціалу респондентів.

У констатувальному експерименті взяли участь керівники художньо-творчих колективів позашкільних закладів м. Києва, м. Вінниці та Вінницької області, учні-підлітки, які займаються у цих художньо-творчих колективах та їх батьки. У відповідності з поставленими завданнями, педагогічний експеримент здійснювався в процесі навчально-репетиційних занять, творчих звітів колективів районів та області. Були використані масові, колективні, групові та індивідуальні форми діяльності.

Констатувальна частина дослідження проводилась на основі комплексного підходу за трьома напрямками: а саме:

- вивчення педагогічного досвіду з формування художньо-творчої самореалізації підлітків в умовах діяльності народних колективів позашкільних закладах освіти, з'ясування педагогічних підходів та створення умов для художньо-творчої самореалізації учнів на основі вивчення традицій українського народного мистецтва;
- виявлення мотивів, інтересів підлітків до зазначеної діяльності та вивчення їх музичних здібностей і творчого потенціалу;
- з'ясування участі батьків та впливу сімейного оточення на творчі успіхи та невдачі, активність та ініціативу підлітків під час заняття в ансамблі народної музики.

На першому напрямку ми застосували взаємодоповнюючі методи аналізу педагогічної документації, індивідуальні бесіди та опитування керівників художніх народних колективів та спостереження за їхньою роботою. Використання цих методів наукового пізнання дозволило засвідчити, що сьогодні проблема з розвитку художньо-творчої самореалізації підлітків в умовах діяльності народних колективів стоїть надзвичайно гостро. Це зумовлено відсутністю методичної літератури з питань діяльності ансамблів народної музики та недостатнім орієнтуванням педагогів при визначені основних цілей та завдань музичного виховання та навчання, з акцентом на художньо-творчу самореалізацію дитини, намаганням залучити до заняття дітей з різними музичними здібностями. Педагогічне спостереження дозволило визначити додаткові дані (скутість та невиразність виконання музичних творів залежить від характеру атмосфери у колективі та якістю набутих умінь та навичок), які були використані для аналізу стану художньо-творчої самореалізації підлітків в умовах діяльності народних колективів. Спостереження за учнями здійснювалось педагогами та експериментатором на репетиційних заняттях, під час фольклорно-етнографічних експедицій, концертів, конкурсних та звітних виступів колективів.

При розробці другого напрямку констатувального етапу експерименту ми виходили з теоретичних положень про те, що художньо-творча самореалізація підлітків – це процес змін і результат формування, розвитку музичних здібностей, розкриття творчого потенціалу та самостійності дитини. Він зумовлений віковими особливостями загального розвитку підлітків та залежить від творчої активності та ініціативності учнів, іх мотивів, інтересів до художньо-творчої діяльності.

В межах цього напрямку проводилось анкетування, бесіди з дітьми-підлітками. Оскільки для отримання інформації про існуючий стан явища у масовій педагогічній

практиці доцільно використовувати анкетування, то цей метод був основним. У ході анкетування респондентів

орієнтували на зважені відповіді, які б висвітлювали реальний стан проблеми. Забезпеченю об'ективності результатів сприяли анонімність анкетування, співставлення кількісних і якісних даних, статистична обробка інформації.

Для отримання об'ективної, достовірної інформації про стан досліджуваної проблеми, при реалізації третього напрямку дослідження ми використовували методи інтерв'ю, бесіди, усного та письмового анкетування, результати систематичного, цілеспрямованого спостереження батьків та членів родини за діяльністю та розвитком дітей. Аналіз та синтез отриманих даних дозволив зробити висновок про позитивний вплив родинної підтримки, про взаємозв'язок між шануванням та використанням українських народних традицій багатоголосного співу, дитячого фольклору в колі сім'ї та рівнем художньо-творчої самореалізації дитини. В сім'ях, де традицією є виконання українських народних пісень під час подорожей, роботи на присадибних ділянках, сімейних святах рівень розвитку музикальності, метро-ритмічне чуття, якість чистоти іntonування, виразності, артистичності, розкішності є вищим.

Для об'ективності константуванального етапу експерименту потрібно було розробити комплекс критеріїв та показників, які характеризують потенційний розвиток музичних здібностей, творчого потенціалу, самоактивності респондентів та у сукупності визначають рівень сформованості художньо-творчої самореалізації підлітків ансамблю народної музики. Для досягнення мети ми спиралися на твердження В.Чернілевського про те, що “критерії повинні розкриватись через якісні ознаки (показники), за мірою виявлення яких можна судити про більший або менший ступінь наявності даного критерію; вони повинні відбивати динаміку якості, що вивчається у часі та культурно-педагогічному просторі і, по можливості, охоплювати основні види педагогічної діяльності” [1, с.300]

Враховуючи існуючі дослідження в галузі художньо-творчої самореалізації, розглянуті у попередньому параграфі, ми виділили п'ять груп критеріїв та показників сформованості художньо-творчої самореалізації, які відповідають його структурним компонентам, а саме:

- емоційно-перцептивного (відчуття характеру музики, емоційна чутливість, емоційна стійкість, самовладання, катарсис);
- мотиваційно-вольового (бажання вивчати твори українського народного мистецтва, наполегливість (завзятість), працелюбність, бажання розвивати власні музичні здібності, розкривати свій творчий потенціал);
- пізнавально-активного (знання жанрів української народної музики та музичного інструментарію, виконання домашніх завдань на закріплення знань та удосконаленням своєї майстерності самостійно);
- ціннісно-орієнтаційного (потреба у художньо-творчому спілкуванні, об'ективна самооцінка власних досягнень, прагнення до самовдосконалення своєї майстерності, творча спрямованість на особистий розвиток та само презентацію, бажання самостійно виконувати твори української народної музики, усвідомлення важливості діяльності ансамблю).
- художньо-діяльнісного (розвиток емпатії, артистичність, виразність та стабільність виконання, участь у концертно – виконавській діяльності колективу).

Таким чином, результати константуванального дослідження дали можливість з'ясувати, що у підлітків ансамблю народної музики переважає середній рівень сформованості компонентів художньо-творчої самореалізації. Тому, використовуючи отримані результати необхідно розробити та перевірити методику формування художньо-творчої самореалізації підлітків в умовах діяльності ансамблю народної музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

2. Чернилявский В. Професийная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – М.: Ассоциация “Профессиональное образование”, 1997. – 512с.
3. Щолокова О.П. Художньо-естетичне виховання школярів засобами художньої культури: Навчальний посібник. – К.: УДКУ, 1993. – 80 с.

Тамара ЩЕРИЦЯ

РОЛЬ СУЧАСНОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ДУХОВНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті йдеться про роль сучасного музичного мистецтва у духовному становленні особистості в контексті фахової підготовки вчителів музики. Стислий огляд найважливіших тенденцій композиторської творчості другої половини ХХ сторіччя супроводжується методичними рекомендаціями щодо розвитку сприйняття сучасної музики та вдосконалення навчального процесу.

Ключові слова: духовність мистецтва, сучасна музика, художньо-естетичний плюралізм, духовний вибір особистості.

The article by T.V. Scheritza is about the role of the modern music art in spiritual maturity of an individual referring to the professionally trained music teachers. Along with the brief review of the main tendencies in the creative work of the second half of the 20th century composers, the paper contains methodical recommendations as for development of the modern music perception and improvement of the training process.

Key words: spiritual aspect of art, modern music, artistically aesthetic pluralism, and spiritual choice of an individual.

Швидкісні зміни соціальних умов життя в сучасній Україні породжують і нові проблеми розвитку духовної культури, важливою складовою якої є мистецтво. Зв'язки мистецтва з суспільством поліфункціональні. Мистецтво стимулює духовний та інтелектуальний розвиток особистості, укріплює її морально-етичні якості, гармонізує соціальні відносини, розширяє її одухотворяє Всесвіт. Воно відіграє ключову роль у розкритті творчого потенціалу й ідеалів людини, бере участь у формуванні її цілісного світогляду: від найнижчого – *світовідчуття* – до найвищого – *світорозумання* – рівня. В сучасному світі, насиченому комп'ютерно-інформаційними технологіями, товарно-рінковими відносинами, засиллям реклами, мистецтво допомагає подолати відставання духовно-морального розвитку людства від науково-технічного прогресу, протистояти тиску прагматичної ідеології виробництва й ринкових потреб, споживчо-матеріалізованого відношення до життя, дає надію досягти ідеалу гармонійної людини, спонукає її до істинної, некон'юнктурної творчості.

Серед інших різновидів мистецтва музика займає особливе місце. Вона спроможна розкривати складні духовні процеси свого часу, виконуючи роль найтоншого емоційно-психологічного барометра суспільства. Глибоке занурення у внутрішній світ людини здійснюється завдяки здатності музики акумулювати людські психологічні якості у необмеженому діапазоні: від народження розрізнених підсвідомих відчуттів до утворення узагальнених трансцендентних символів. Музичні образи, позбавлені зображенальної предметності й словесної конкретності і, завдяки цьому, прямолінійного дидактизму, приваблюють і захоплюють слухачів своєю щирістю, невимушенностю, емоційністю, узагальненістю, свободою. Не дивно, що вплив музики на становлення особистості, перш за все молоді, величезний, а тому й проблеми формування її музичної культури завжди актуальні.

Студентська молодь є благодатним ґрунтом для засвоєння духовних надбань суспільства. Вища музична освіта – інструмент у формуванні естетичних ідеалів і цінностей майбутніх вчителів музики, їх художнього мислення, знань і поглядів, практичних навиків. На шляху вдосконалення освітнього рівня та музичної культури

студентів виокремлюється проблема формування у них інтересу до сучасного музичного мистецтва, яка на сьогодні є однією з найменш досліджених і потребує спеціальної уваги.

Останні два десятиліття минулого віку відзначаються активізацією дослідницького інтересу до проблем музики ХХ сторіччя. Науковою музикознавчою базою стали праці Г.Григор'євої, Я.Губанова, Е.Денісова, М.Нест'євої, О.Соколова, В.Холопової, Ю.Холопова, Т.Чередніченко, А.Шнітке та інших, в яких висвітлюються питання філософії музики, естетики, концепцій, художніх напрямів, стилів, інтонаційної основи, мови, композиторської техніки, аналізується творчість видатних вітчизняних та західноєвропейських композиторів. З іншого боку, поширюються дослідження з проблем сприйняття сучасної музики та вивчення її в системі музично-педагогічної освіти. В роботах Н.Міронової, А.Щербакової, О.Юдіна та ін., наголошується на необхідності прямого контакту студентів із сучасною музикою, розглядаються організаційно-методичні питання відповідного оновлення змісту музичної освіти.

Метою статті є постановка питання про роль сучасної музики у духовному становленні особистості в контексті фахової підготовки майбутніх вчителів музики а також обговорення деяких методичних пропозицій щодо вирішення вище означеної проблеми.

Складність культурної ситуації сьогодення виявляється у полярному розмежуванні сфер академічної та масової музики, що викликає гострі суперечності між художньо-естетичними задачами мистецтва та функціонально-прикладними потребами шоу-бізнесу; у існуванні окремих субкультур, у плюралізмі мистецьких тенденцій, напрямків, стилів, течій, шкіл, технік, у трансформації інтонаційної основи музики та системи її виразових засобів, що створює труднощі у сприйнятті та розшифруванні музичної мови. Навіть само поняття "сучасна музика" є на сьогодні неоднозначне і неоднорідне, поєднує множинні й часто протилежні явища. В даній статті автор обмежується творчістю європейських композиторів другої половини ХХ століття.

Залишаючи осторонь сферу поп-музики, відмітимо, що музичне мистецтво на межі тисячоліть знаходиться у перехідному становищі. З одного боку, відлуння соціальних катаклізмів ХХ сторіччя як детермінанта революційних змін художньо-естетичних норм і радикального оновлення музичної мови модернізму, авангардизму та постмодернізму, з другого – відчуття підсумкового завершення великого періоду музичної історії й початку якісно іншої фази її еволюційного розвитку.

Таким чином, співіснування контрастних і навіть суперечливих художньо-естетичних принципів постає характерною ознакою композиторської творчості. Узагальнюмо деякі з них:

1) Скасування досягнень минулого, зруйнування будь-яких традицій, ствердження самоцінності експериментальних пошуків, відмова від класичної музичної системи, існування замкнущих у своїй кастовій елітарності композиторських шкіл (течії "нової музики", "музичного авангарду", "конкретної" й "електронної" музики і т.п.).

2) Необмежене розширення культурно-історичних, географічних, етнічних, жанрово-стильових меж музики, звернення до середньовіччя, автентичного фольклору, східних культур, вільне оперування будь-якими інтонаційно-стильовими моделями, мовний симбіоз, взаємодія з іншими видами мистецтва. Цей принцип можна назвати магістральним, оскільки він широко представлений у різноманітних явищах минулого століття, зокрема, в чергових хвилях неокласицизму й неоромантизму, в "новій фольклорній хвилі", в стилізовому плюралізмі, жанрово-мистецькій гібридності тощо. Так чи інакше він проявляється в творчості більшості композиторів самих різних напрямків ("світова музика" К.Штокхаузена, полістилітика А.Шнітке, неоромантизм В.Сильвестрова, асиміляція фольклорних джерел у М.Скорика, стародавній Схід у Б.Тіщенка, кіномузика Є.Станковича і т.д.)

3) Поступове інтелектуалізації музики, тлумачення мистецтва як філософської рефлексії, гри розуму, емоції, пропущеної крізь запалену свідомість. Звідси асоціативне ускладнення образів, іх психологічне загострення, складність виразових засобів (твори Я.Ксенакіса, К.Пендерецького, В.Лютославського, С.Губайдуліної та ін.; ладова

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

хроматизація, ускладнення гармонічної вертикалі, поліфонія звукових пластів, надбагатоголосся, сонорна техніка тощо).

4) Пошуки втраченої ХХ сторіччям одвічної гармонії буття, його сакральних таїнств; повернення до чистоти й простоти первісних людських цінностей; медитативна символічність образів; милування красою окремого звука, одухотвореного високими почуттями, спрощення музичної мови, тенденції мінімалізму (Г.Гурецький, О.Кнайфель, В.Сильвестров, М.Шух).

Разом з цими принципами діють інші, які зумовлюють не тільки зміст образів й відбір художніх засобів, а й сам спосіб існування музичного твору:

- тотальна організація музичної форми, опора на структурність, що є характерною ознакою західноєвропейського модернізму (серіалізм);
- тотальна дезорганізація музичної форми, концепція відкритого твору, що формується вже в рамках естетики постмодернізму (алеаторика);
- відмова від нотного запису ("електронна" й "інтуїтивна" музика);
- збереження універсальних іманентних законів музичної форми (логіки часового розгортання, нотного запису, реабілітація інтонаційності, консонансу, тональності, мелодії, традиційної артикуляції тощо).

Плюралізм художніх установок реалізується не тільки у співіснуванні протилежних естетичних норм та напрямків, а й в межах творчості одного композитора і навіть окремого твору. Завдання освіти – допомогти студентам розібратися у цьому розмаїтті, усвідомити закономірності й спадкоємність еволюції музичного мистецтва, виокремити позитивні тенденції й виробити надійні критерії оцінки сучасних музичних явищ.

Концепція гуманізації та гуманітаризації освіти актуалізує проблеми, пов'язані із соціально-виховною функцією мистецтва. Музичне мистецтво як компонент сучасної світової культури в специфічних для нього формах втілює світогляд нашої епохи, сприяє її духовній трансформації, становленню громадянського суспільства, ідеям зростання цілісності світу, створює інтеркультурний простір, в якому загальні закономірності розвитку людства відбуваються крізь призму національних традицій. Вивчення сучасної музики крім інших аспектів слугує інтеграційним тенденціям європейської освіти, яка сьогодні все більше набуває міжнародного виміру. Зростаючі потреби культурної взаємодії, що є яскравою прикметою часу, стимулюють увагу до сучасної іноземної та української музики.

В процесі сприйняття сучасних музичних творів перед викладачем і студентами виникає багато психолого-педагогічних труднощів, подолання яких вимагає певного досвіду й формування особливих слухацьких навичок:

- вміння орієнтуватись в концептуальних ідеях сучасності, мати відповідний масштаб мислення, не тільки музичну, а й загальномистецьку, філософсько-естетичну ерудицію;
- вміння розбиратися в художньо-стильових установках, принципах організації музичного твору, семантиці його мовлення;
- готовність до подолання звичних стереотипів сприйняття, відкритість новому, незнайомому, творча активізація власних уявлень та співвіднесення їх із виконавською версією.

Для вирішення поставлених задач в навчальному процесі необхідно застосовувати різноманітні форми: створювати й запроваджувати спецкурси, включати кращі зразки сучасної музики у програми інших дисциплін, у виконавську й педагогічну практику, роботу НСТ; ширше використовувати неакадемічні форми спілкування: бесіди, огляди "музичних новин", творчі конкурси, диспути, зустрічі з композиторами різних поколінь, напрямків, стилів; міжнародні конференції та інші науково-мистецькі проекти, концерти, фестивалі, обмін аудіо- та відеозаписами; регулярно інформувати студентів про виконання сучасних творів на концертних майданчиках, в театрах, філармонії.

Організаційно-виховний досвід кафедри теорії та історії музики НПУ ім. М.П.Драгоманова показує, що цілеспрямованість роботи в цьому напрямку дає гарні результати. Знайомство з сучасною музикою цікаво й потрібно студентам, воно може стати

помітною подією факультетського життя як, наприклад, міжнародний круглий стіл "Музика на межі тисячоліть", проведений кафедрою за участю музикознавців, композиторів, виконавців, викладачів, студентів. Анкетування останніх довело, що така форма має високу ефективність. Враження від прослуханої музики й незаангажований обмін думками послужили поштовхом до активізації інтересу студентів, які вже самі ініціювали подальше продовження подібних заходів.

Без засвоєння студентами культурних цінностей, створених нашою епохою, не можливе формування у них системного мислення і цілісної картини світу, на що спрямована концепція гуманітаризації освіти. Постійний контакт з сучасною музикою вдосконалює фахову підготовку вчителів музики, включає їх у контекст сучасного мистецтва, допомагає їм адаптуватися у культурному середовищі й осягати нові реалії суспільного життя. Соціальна значущість такого контакту визначається художньою глибиною музичних образів, відбиттям в них духовного досвіду людини, здатної усвідомлювати трансформаційні процеси дійсності, готової до вирішення проблем сьогодення. Формування інтересу до сучасної музики є важливою психолого-педагогічною умовою, що стимулює розвиток духовного світу студентів-музикантів, розширяє їх естетичний світогляд, актуалізує їх музично-творчий потенціал, піднімаючи його на сучасний рівень професійної майстерності.

Трете тисячоліття, завершуючи виток музичної еволюції, відкриває нову епоху. Катаклізми ХХ століття проявилися в деструктивних тенденціях мистецтва, запереченні попередніх естетичних надбань, в болісних пошуках особистого життевого сенсу, нових образів і форм, засобів вираження. Проте разом з ними визрівали й інші тенденції, які були зумовлені прагненням осягнути універсальні закони буття, повернувшись до невмирущих джерел вічних людських цінностей – гармонії, красоти, первозданної чистоти й простоти, духовності. Духовний вибір – головна проблема становлення особистості у сьогодення. Сучасне музичне мистецтво відбиває гостроту його полярних емоційно-психологічних домінант і свідчить про його необхідність.

ЛІТЕРАТУРА

- Григорьева Г. Стилевые проблемы русской советской музыки второй половины XX века – М.: Советский композитор, 1989. – 208 с.
- Денисов. Э. Современная музыка и проблема эволюции композиторской техники. – М.: Советский композитор, 1986, 208 с.
- Миронова Н. Развитие восприятия современной музыки как педагогическая проблема в условиях музыкально-теоретического обучения студентов педагогического вуза: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04. М., 1998. – 18с.
- Опанасюк О.П. Духовні проблеми сучасної музики // Духовність і художньо-естетична культура. Т.17. –К.: Науково-дослідний інститут "Проблеми людини", 2000. – С. 450-457.
- Сильвестров В.В. Музыка – это пение мира о самом себе.. Сокровенные разговоры и взгляды со стороны: Беседы, статьи, письма / Автор статей, составитель, собеседница М. Нестеева. – Киев, 2004. – 265 с.
- Соколов. А. Музыкальная композиция ХХ века: Диалектика творчества. М.: Музыка, 1992.-230с., нот.
- Холопова В. София Губайдулина Монографическое исследование. Интервью С. Губайдуллиной / Э. Рестаньо. – М.: Композитор, 1996. – 360с.
- Чередниченко Т.В. Тенденции современной западной музыкальной эстетики. – М.: Музыка, 1989. – 224с.
- Щербакова А.И. Специфика освоения музыки ХХ века в музыкально-педагогическом образовании // Новые технологии в музыкальном образовании: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ч. 1. – Омск: Омск. гос. ун-т, 2000. – С. 37-39.
- Юдин А.П. Историко-теоретические аспекты освоения современной музыки студентами музыкально-педагогических факультетов // Совершенствование процесса профессиональной подготовки учителя музыки в условиях высшего педагогического образования. Сб. науч. трудов. – М.: МГПИ, 1982. – С. 95-105.

МУЗИЧНА ДИДАКТИКА

Ольга ЄРЕМЕНКО

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ МУЗИЧНО-ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ

У статті розглядаються особливості впровадження індивідуалізованих підходів у систему музично-педагогічної освіти на магістерському рівні, пропонуються пріоритетні шляхи індивідуалізації процесу навчання у напрямку музично-фахового удосконалення.

Ключові слова: індивідуалізовані підходи, самоудосконалення, музично-фахова діяльність, магістерська підготовка.

Peculiarities of individualized approaches introduction into the system of music-pedagogical education at the master's degree level are examined in the paper. Priority ways of the education process individualization in direction of the music-specialized perfection are proposed.

Keywords: individualized approaches, self-perfection, music-specialized activity, master's degree training.

На сучасному етапі адаптування вищої школи до європейських стандартів підготовка конкурентоспроможних фахівців вимагає винайдення засобів удосконалення навчання. Одним із них виступає застосування можливостей індивідуалізації у музично-фахову підготовку магістрів.

Мета даної роботи полягає у висвітленні остаточно не вирішених питань щодо індивідуалізації навчання магістрантів у процесі музично-фахового удосконалення.

Значущість обраної проблеми у теперішній час не викликає сумніву, хоч на сьогодні вона має різноаспектне, неоднозначне висвітлення. Разом з тим, у літературі розглянуто особливості індивідуального підходу як засобу реалізації потенціалу особистості майбутнього фахівця (Ю. Бабанський, Г. Костюк, Д. Ельконін, І. Унт та інші), визначено роль особистісно-диференційованого підходу у активізації навчально-виховного процесу (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Козлова, Т. Лізньова, Л. Смирнова та інші). Цей науковий доробок став важливою передумовою у з'ясуванні ряду загальних питань індивідуалізації.

Так, за теорією інтегральної індивідуальності В. Мерліна, сукупність індивідуальних властивостей людини є ієрархічною самоврегульованою системою [2, с.195]. Звідси, успішність реалізації людини в практичній діяльності найбільш ефективно вирішується тоді, коли суб'єктом активності є вся інтегральна індивідуальність, а не окремі її рівні, і коли враховується "багатозначність" різнопривнесних зв'язків індивідуальних властивостей [2, с.197]. Індивідуальний стиль діяльності дозволяє людям з різними індивідуально-типовідомими особливостями нервової системи, різною структурою здібностей, темпераменту, характеру досягти високої ефективності певної діяльності різними способами, компенсуючи при цьому ті індивідуальні особливості, які ускладнюють досягнення успіху (Є. Клімов, В. Мерлін). Він залежить від специфіки самої діяльності (Н. Левітов, І. Страхов). Реалізація індивідуально-творчого підходу передбачає орієнтацію на неповторну індивідуальність кожного студента [1] і забезпечується винайденням оригінальних змістово-організаційних заходів у підготовці фахівця (І. Зязюн, М. Никандров, В. Сластьонін та ін.). За Є. Шияновим, втілення індивідуально-творчого підходу уможливлює активізацію загального і професійного саморозвитку студента і передбачає вплив мотивації на процес професійної підготовки [5]. Крім того, основна сутність індивідуально-творчого підходу полягає у створенні умов для самореалізації особистості майбутнього вчителя, виявленні і розвитку його творчих можливостей, становленні авторської педагогічної позиції, своєрідної педагогічної технології [4, с.38].

У нашому дослідженні індивідуалізація розглядається як один із дійових засобів удосконалення викладання фахових дисциплін. Застосування індивідуалізованих підходів розуміється як система дій по забезпеченню неповторності й унікальності сприйняття, художньої оцінки і відтворення мистецьких явищ магістрантами. Така позиція базується на необхідності активізації художньої діяльності магістрантів. Впровадження індивідуалізованих підходів передбачає досягнення студентами магістратури не лише загальновизнаних критеріїв до естетичного оцінювання в галузі мистецтва, але й оригінальних форм оцінки та вибору художніх явищ [3, с.16]. Проведена нами практично-дослідна робота показала, що актуалізація індивідуального в естетичних уявленнях і схильностях, опора на індивідуальне начало дає можливість досягти вищого рівня розвитку всіх компонентів музичної діяльності – сприймання, оцінка і виконання. Звідси, особливого значення набуває усвідомлення викладачем необхідності збереження неповторності, своєрідності музично-смакових уявлень магістрантів.

Аналіз методологічної та методичної літератури з проблем дослідження, а також практичного досвіду підготовки магістрів у вищих закладах освіти, дозволяє констатувати, що впровадження індивідуалізованого підходу орієнтує на розробку такої моделі організації навчального процесу, яка безпосередньо була б розрахована на індивідуальний темп і спосіб навчання кожного магістранта, на його готовність до засвоєння музичних знань, урахування унікальної неповторності естетичних уподобань і схильностей, рівня мотивації до опанування професійною діяльністю. Разом з тим, врахування індивідуальних проявів учасників освітнього процесу має узгоджуватись із загальною метою підготовки фахівців магістерського рівня.

Під час дослідження виявилось, що здійснення індивідуалізованого підходу спирається на взаємодію загального та індивідуального у навчальному процесі. Через те, особливого значення у підготовці майбутніх фахівців ми приділяємо здатності викладача до знаходження педагогічних засобів, які б не загострювали протиріччя між загальноприйнятими та індивідуальними засобами професійного засвоєння мистецтва магістрантами. Так, наприклад, розвиток здатності магістрантів до опанування не лише загальновизнаними критеріями до естетичного оцінювання мистецьких явищ, але й оригінальними формами оцінки дозволяє створити передумови для подолання шаблонності в естетичних судженнях студентів. Розвиток особистісних музичних смаків магістрантів передбачає не вирівнювання, нівелювання художніх переваг в ході оцінювальної діяльності, а виявлення і збереження індивідуальної багатоваріантності з приводу оцінки музичних творів.

За результатами нашого аналізу, важливого значення в контексті індивідуалізованих підходів набуває активізація процесу засвоєння навчальних програм. Зважаючи на те, що традиційна педагогіка “пристосовує” учня до існуючої системи навчання, головною метою індивідуально спрямованого навчання стає розвиток індивідуальності учня та підпорядкування методів і прийомів цьому процесу [3, с.5]. Таким чином, вирішальною передумовою організації навчального процесу стає винайдення оптимальної для даного студента системи оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками.

Одним із дійових способів спрямування магістрантів на індивідуальне сприйняття, оцінювання та інтерпретацію явищ музичного мистецтва, як показало дослідження, є врахування викладачем жанрово-стильових переваг магістрантів. Компонування індивідуальної навчальної програми в руслі цих уподобань не виключає інших, визначених загальною програмою, музичних жанрів і стилів. Така позиція зберігає різноманітність музичних вражень магістрантів і унеможлилює абсолютизацію їх художніх пристрастей. У даному випадку схильність магістрантів до певного стилю, жанру, напрямку передбачає не тільки активізацію емоційної реакції, а й активізацію оцінної діяльності. Звідси, суттєвих результатів у музично-фаховій діяльності можна досягти шляхом зорієнтованості вибіркового підходу магістрантів на жанрово-стильову основу. Такий підхід сприяє розвитку індивідуальних музичних смаків студентів в умовах їх багатогранного зачленення до світової художньої культури.

Впровадження індивідуалізації в процес навчання невід'ємне від умінь викладача визначати неповторність, своєрідність музично-фахових проявів магістрантів. Неадекватність оцінки індивідуальних музично-навчальних надбань студента негативно впливає на ефективність навчального процесу.

Слід підкреслити, що збереження своєрідності художніх проявів магістрантів необхідно пов'язувати з вимогливістю. Орієнтація на усереднене нівелює рівень сприймання і виконання музики. А піклування про унікальність, своєрідність естетичних ідеалів і художніх смаків претендує на більш високі орієнтири підготовки фахівців. При цьому не можна примусити магістранта емоційно прийняти нормативне, стандартизоване, якщо воно розходиться з особистісною спрямованістю художніх переваг і своєрідним тлумаченням музичного твору.

Впровадження індивідуалізованих підходів до магістерської підготовки в системі музично-педагогічної освіти актуалізує завдання саморозвитку, самовдосконалення майбутніх фахівців. Розвиток у магістрантів здатності до самовиявлення передбачає особистісну активність, спрямовану на удосконалення власної музично-фахової підготовки через систему усвідомлених дій.

Цілеспрямовані спостереження практики переконують, що одним із стимулів студентів магістратури до музичного самовдосконалення виступає розуміння ними значущості фахової підготовки в педагогіко-практичній діяльності. Спеціально організоване зіставлення музичної підготовленості з результатами професійної діяльності вчителя-музиканта є дійовим стимулом для виникнення у студентів прагнення до самовдосконалення. Спрямованість на соціально-корисну діяльність, розцінювання естетичного самовдосконалення як необхідного компоненту підготовки до майбутньої роботи надає саморозвитку особливого змісту. Саме професійно-практичне усвідомлення навчальних завдань є провідним фактором виникнення мотивації до самоосвіти, саморозвитку.

З'ясовано, що одним із дійових методів саморозвитку магістрантів є фасилітація. Її особливість як методу підтримки пошукової діяльності студентів полягає в тому, що навчальні проблеми формуються і вирішуються магістрантами при опосередкованій участі викладача. Педагогічна фасилітація у нашій роботі розглядається як процес позитивного впливу викладача на розвиток музично-педагогічних знань, умінь учасників навчально-виховного процесу з метою досягнення готовності майбутніх фахівців до художньо-інтерпретаційної діяльності. Цей метод активізується у процесі самореалізації магістрантів у музично-педагогічній практиці.

В процесі дослідження визначено три основних рівня навчально-педагогічних стосунків викладача зі студентами магістратури, що сприяють індивідуалізації навчання: консультативно-коригуючий, творчого стимулювання та партнерського колегування.

На консультативно-коригуючому рівні відбувається узагальнення, систематизація, набуття магістрантом фахового досвіду, тобто компенсація недостатніх знань. Завдання викладача на цьому рівні полягає в індивідуальному спонуканні студента до актуалізації, відновленні в пам'яті фахових знань. Тактовне коригування думок магістранта з боку викладача сприяє розвитку здатності до взаєморозуміння та індивідуального прояву.

Рівень творчого стимулювання навчальної діяльності магістрантів у контексті індивідуалізованих підходів спрямовано на активне спонукання майбутніх фахівців до самостійно-евристичного опрацювання матеріалу. Взаємодія викладача зі студентами на цьому рівні вимагає такої організації навчального процесу, коли магістранти цілеспрямовано долучаються до самостійних дій як засобу реалізації їх творчого потенціалу.

Рівень партнерського колегування передбачає застосування ініціативно-розвиваючих підходів у процесі збагачення фахових надбань магістрантів. Змістом взаємодії викладача і магістранта на індивідуальному занятті стає обмін оцінювальними підходами до музичних творів, явищ педагогічної діяльності. В ході спілкування відбувається залучення до суб'єктивного досвіду викладача і магістранта, розвивається взаємне бажання досягти рівноваги в професійних міркуваннях.

Ефективним методом, який сприяє індивідуальному усвідомленню корисності набутих фахових знань і умінь з метою самовдосконалення є метод “професійно-проблемного рефлексування”: “Для чого мені потрібні ці знання?”, “Чому я навчаюсь саме в цьому університеті?” – питання, що мають орієнтувати майбутніх фахівців на самовдосконалення.

Під час дослідної роботи з'ясувалось, що естетичне самовдосконалення магістрантів має стихійний, неорганізований характер. Подоланню цього недоліку, за нашими спостереженнями, сприяють опосередковані методи педагогічного впливу з боку викладача.

Застосування непрямого управління практичними діями магістрантів забезпечує досягнення мети шляхом індивідуальної організації умов діяльності і поведінки. Доведено, що опосередковані засоби впливу з боку викладача реалізуються протягом більш тривалого періоду і вимагають не тільки організації відповідних умов для їхнього застосування, але й залучення учасників освітнього процесу до практично-перетворюючої діяльності.

Розробка та впровадження шляхів опосередкованого управління процесом індивідуального самовдосконалення майбутніх фахівців передбачає розширення меж практичної участі магістрантів у виконавській діяльності і максимальне наближення її змісту до завдань педагогічного втілення.

Між тим, думка про те, що мета самовдосконалення має самостійне значення, нівелює розвиток здатності магістрантів до оволодіння фаховими уміннями, навичками і методами естетичного самовдосконалення.

Під час дослідної роботи з'ясувалось, що одним із ефективних шляхів активізації можливостей магістрантів до самовдосконалення є цілеспрямоване спонукання вихованців до індивідуалізованих форм сприймання, аналізу, осмислення і вибіркового зіставлення різних точок зору з приводу художніх явищ. Констатація готових рішень гальмує розвиток індивідуальності магістрантів.

В процесі порівняння активізується бажання студентів до індивідуальних проявів, інтерес до пошуків правильного рішення. Усвідомлення магістрантами можливості різного тлумачення художніх явищ сприяє кристалізації індивідуального бачення.

Великого значення в процесі самовдосконалення індивідуальності набуває створення ціннісної ситуації вибору, коли магістрант залучається до знаходження самостійного оригінального рішення з приводу оцінки чи інтерпретаційного тлумачення творів мистецтва. З одного боку – це систематизація художніх спостережень з точки зору можливості застосування музичного матеріалу у педагогіко-практичній роботі. З іншого – відбір творів музичного мистецтва до концертних виступів. Така здатність до упорядкування музичних вражень сприяє активізації пошуку, розширює художній досвід студентів магістратури, сприяє окресленню індивідуальної думки. Ситуація вибору уможливлює прийняття магістрантами різних рішень і забезпечує індивідуальну спрямованість підходів у оволодінні художньо-педагогічним репертуаром. Цей фактор виявляється вагомим у визначенні перспективи подальшого загальномузичного та виконавського розвитку магістранта.

Забезпеченням індивідуалізованих підходів під час самостійного вибору сприяють такі завдання, як:

- компонування приблизних варіантів концертних програм (для академічних звітів, до ювілейних дат, тематичних вечорів тощо);
- порівняння інтерпретацій одного і того ж музичного твору;
- створення “музично-педагогічної фонотеки” і накопичення власного виконавського досвіду.

Аналіз теоретичних аспектів і практичних результатів застосування індивідуалізованих підходів у вирішенні завдань музично-фахового магістерської підготовки дозволив:

- довести своєчасність та необхідність розгляду проблеми впровадження індивідуалізованих підходів у магістратури;

- запропонувати пріоритетні орієнтири удосконалення музично-фахової підготовки в контексті індивідуалізації навчання.

Оволодіння магістрантами навичками індивідуально спрямованого оцінного ставлення до художніх явищ ми розглядаємо як важливий напрямок поліпшення професійного спрямування навчально-виховного процесу в магістратурі.

Подальші прогностичні тенденції нашої роботи в руслі обраної проблеми вбачаються у висвітленні інноваційних методик викладання фахових дисциплін з урахуванням індивідуальних особливостей учасників процесу навчання на магістерському рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія — К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. — 243 с.
2. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М.: Педагогика, 1986. — 256 с.
3. Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін у систему педагогічної освіти / За редакцією В.Г. Бутенка. — Херсон: ХДПІ, 1995. — 104 с.
4. Формирование профессиональной культуры учителя Учебн. пособ. /Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Прометей, 1993. — 178 с.
5. Шиянов Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования. — Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. пед. гос. ун.-т. — М., 1991. — 32 с.

Наталя ГУРАЛЬНИК

ІННОВАЦІЙНІСТЬ ПОГЛЯДІВ СУЧASNІХ ПЕДАГОГІВ-ПІАНІСТІВ УКРАЇНИ З МЕТОДИКИ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

В статті розкриваються інноваційні позиції деяких сучасних українських піаністів-педагогів, визначені характерні особливості їх методик та практичне застосування в фортепіанному навчанні.

Ключові слова: інновації, методика фортепіанного навчання.

In this article is about innovation positions some contemporary piano-teacher of Ukraine, defined peculiarity of their methods and putting into practice of piano educations.

Key words: innovations, methods of piano educations.

Методика фортепіанного навчання України складалась на тлі музичної педагогіки ХХ століття, яка відрізнялась багатовекторністю наукової думки: філософської, мистецтвознавчої, педагогічної, музично-педагогічної, методичної. Аналіз відповідної літератури, сама історія розвитку фортепіанного навчання, яка пройшла довгий складний шлях досягнень і невдач, закріплення традицій та появи новітніх технологій доводить, що з кожним кроком (протягом ХХ століття в т.ч.) відбувались певні зміни, ствердження прогресивних, інноваційних позицій, які в умовах осучаснення науково-теоретичної педагогічної думки, ввійдуть в історію як відповідний етап розвитку фортепіанної школи.

Інноваційна діяльність педагогів досліджувалась багатьма вченими: В.Бондар, Л.Вовк, Ю.Гільбух, В.Гінзбург, С.Гончаренко, В.Загвязинський, І.Зязюн, Н.Кичук, М.Кларин, В.Оконь, В.Полонський, М.Поташнік, О.Савченко, в музичній педагогіці — О.Апраксіною, Л.Арчажніковою, Н.Ветлугіною, Н.Гродзенською, Д.Кабалевським, Л.Коваль, І.Котляревським, В.Орловим, Ю.Полянським, Л.Хлебніковою, В.Шацькою. Інноваційність методичних поглядів фортепіанного навчання стала предметом спеціального дослідження педагогів-піаністів: І.Аксельруд, І.Дмитрик, В.Клін, Є.Куришев, Н.Лисіна, В.Макаров, Л.Масол, Ю.Некрасов, Т.Нестеренко, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Сирятський, О.Скляров, М.Степаненко, В.Тітович, В.Шульгіна, О.Щолокова.

Мета роботи — винайдення інноваційних підходів в творчій педагогічній діяльності різних педагогів-піаністів, визначення пріоритетів практичного їх застосування в музично-педагогічній освіті.

Цьому сприятиме вирішення наступних **завдань**: аналіз сучасних інновацій, запропонованих українськими педагогами-піаністами; виявлення тенденцій оновлення методичних систем фортепіанного навчання; визначення шляхів їх практичного застосування в лекційних курсах і індивідуальних заняттях з фортепіано.

Сучасне бачення інновацій – створення проектованих дидактичних моделей навчально-виховного процесу, яке відрізняється новими підходами, методами навчально-пізнавальної діяльності студентів до розкриття змісту навчальної дисципліни або опанування певною творчою діяльністю (в нашому випадку, конкретною методикою опанування фортепіано). Інноваційні (як і технологічні процеси) визначаються цілеспрямованим, систематизованим процесом впровадження певних дидактичних систем з очікуванням автором результатом протікання творчого розвитку тих, хто навчається.

Одна з представників української фортепіанної школи О.Рудницька (Київ) в своїй книзі зазначила, що “у процесі багатовікового досвіду вивчення мистецьких дисциплін склалися переважні практикою технології навчання того чи іншого виду мистецтва, ефективні прийоми художньо-естетичного виховання” [6, с.7]. Це безпосередньо стосується і методики фортепіанного навчання.

Багатий інтелектуально-творчий потенціал, широта поглядів та запитів піаністів як особистостей, музикантів, виконавців, науковців, педагогів, а також неабиякі фізико-технічні, темброво-акустичні можливості самого музичного інструмента – фортепіано, уможливлюють великий спектр творчих задумів та практичного їх втілення в різних авторських методиках, власних технологіях відповідного навчання. В межах цієї статті ми зупинимось на деяких з них: Ю.Некрасова (Одеса), О.Склярова (Харків), В.Тітовича (Київ), В.Шульгіної (Київ) та теоретичних курсах викладання піаністичного мистецтва: І.Аксельруда (Суми), Н.Лісіної (Київ), В.Сирятського (Харків).

Шульгіна В.Д. (Київ) має свою авторську “Методику гри на фортепіано”, яка, з одного боку, продовжує традиції навчання з урахуванням усталених методик (читання нот з листа, удосконалення технічних піаністичних прийомів, художнє розкриття музичних образів тощо), а з другого – спрямовує на розвиток музично-естетичної культури студентів, взаємодію різних видів навчальної та творчої музичної діяльності (підбирання на слух, застосування музичних імпровізацій, широке застосування самобутньої фортепіанної музичної літератури українських композиторів, використання сучасних технічних засобів навчання). Автор пропонує на заняттях з фортепіано обійтися в комплексі навчання виконавської діяльності та композиції; шляхи розвитку музичного сприйняття та формування естетичних оцінок тих, хто навчається, та методи навчання гри на фортепіано в умовах науково-технічного прогресу (з використанням технічних засобів навчання: аудіо-та відеозапису).

До наукових зasad теорії та методики навчання гри на фортепіано автор відносить “систему базисних, теоретично розроблених наукових знань, що синтезує наукові узагальнення в області теорії та практики фортепіанного навчання, психолого-педагогічні та музикознавчі концепції фортепіанної методики” [8, с.5]. Зміст методики виокремлюється в особливу галузь музичної теорії та історії музично-виконавського мистецтва, як наукова і навчальна дисципліна вона відноситься до системи музикознавчих наук, але “потрапляючи в положення поза основної класифікації, займає місце в ряді музикознавчих дисциплін прикладного значення”. Специфіку предмета фортепіанної методики як науки автор вбачає в синтезі теоретичного музикознавства, теорії та історії музично-виконавського мистецтва, дотикаючись положень музичної естетики, історії музично-виконавського мистецтва (історії піанізму) [8, с.9].

Кожний з вихованців розглядається В.Шульгіною як “потенційний виконавець, діяльність якого підпорядкована закономірностям художньої творчості” [8, с.15], тому що “мистецтво, перш за все, орієнтує наше цінісне ставлення до дійсності, активно формує духовний світ людини”. В класі фортепіано взаємозв’язок навчання та музично-творчого виховання виростає з самої природи музично-виконавського мистецтва за специфічними найсуттєвішими принципами музичної педагогіки: – опора на слуховий аналіз як стимул

творчого розвитку – “ведучий” принцип сучасної фортепіанної педагогіки”; підпорядкування технічного розвитку піаніста художньому відтворенню музики на фортепіано [8, с.18].

Поруч з традиційною системою занять, що нерідко зводиться до вирішення вузько спеціальних задач, сучасна фортепіанна методика ставить на меті зацікавити музикою, захопити молодь грою на фортепіано, навчити її вільно музикувати. Тому “в класі фортепіано учні включаються в різні взаємопов’язані види музичної діяльності та форми роботи” (виконання різних п’ес, гра в ансамблі та акомпанемент, творче музикування: гра на служ, транспонування, елементарна імпровізація, сприйняття та естетична оцінка музичних творів на основі виконавського досвіду). Викладач має групувати їх навколо основного репертуару, пов’язувати з його вивченням, що вимагає від педагога власної творчої мобільності, фантазії та методичної підготовки.

Автор пропонує кібернетичний підхід до музично-виконавської діяльності, який дозволяє зосередити увагу на двох процесах: вивчення та виконання музичного твору – рівнозначних засобах передачі повідомлення за умов обов’язкової взаємодії двох систем: системи передавача (композитор) і системи приймача повідомлення (виконавець). “Тільки чітке знання учнем всіх правил кодування може забезпечити відповідність звучання музики задуму композитора” [8, с.30], яка перевіряється рядом критеріїв рівня та якості виконавської творчості (серед яких – багатоелементність фортепіанного твору, якість іntonування, емоційний відгук та творчий підхід до розкодування авторського тексту, слуховий контроль, відповідність технічних прийомів музичному образу тощо).

В методиці В.Шульгіної набув поширення метод використання технічних засобів навчання (аудіо-відеозаписів), надається фактичний матеріал щодо порівняльного аналізу деяких творів різними піаністами, а також перелік позицій, за якими відбувається дослідження виконавських інтерпретацій: “фразування та динаміка, особливості темпоритму, темброва кольоровість, відчуття гармонії та поліфонії, особливості педалізації, характер виявлення форми творів, особливості розуміння стилю, техніка як відповідність виконавських прийомів музичному образу, особливості індивідуальної розшифровки авторського тексту” [8, с.115] (пізніше інтерпретаційний підхід отримає розвиток в лекційних курсах Н.Лисіної, В.Сирятського).

Власну методичну систему В.Шульгіна будує з орієнтацією на головний вид музичної діяльності – музичне виконавство, якому підпорядковується решта елементів теорії та практики, поширюючи її на музичне виховання молоді в різних навчальних та вихованих закладах: музичних школах, студіях, гуртках в загальноосвітніх школах, що зумовило поряд з традиційними пошук нових засобів навчання та розвитку молодих музикантів-піаністів.

Один з інноваційних підходів комплексного навчання гри на фортепіано пропонує Ю.Некрасов (Одеса). Він визначає коло питань з “навчання фортепіанної гри методологічної спрямованості на рівні музичного вузу. Методологічною базою дослідження виступає інтонаційно-мовне бачення природи фортепіанної гри, що є природною для одеської фортепіанної школи” [3, с.2]. Автор опикується проблемою, яка розкриває основну тенденцію “розширення “порубіжних зон” музичного виконавства з іншими фаховими дисциплінами (композиція, музикологія)” у поєднанні із “самонавчанням” як необхідно складовою професійної діяльності музиканта, “зоб’язаного емоційно-творчо спілкуватися з публікою та втілювати актуальні ідеї сучасності”, чим, на думку автора, і закладається “органічна взаємодія виконавства та педагогіки, яка спрямована, насамперед, на самого виконавця, поставленого в умови постійного самовдосконалення та саморозвитку” [3, с.3].

Система сучасної виконавської роботи, на думку Ю.Некрасова, складається “з опорою на педагогіку методологічної спрямованості, тобто на навчання не стільки конкретним прийомам та умінням, скільки методу пошуку тих прийомів та умінь” (не виключаючи глибинних історичних зasad такого підходу) [3, с.4]. Генезис проблеми методологічного навчання автор “вбачає у розумінні психологічної здібності людини

концентрувати усі чинники, фізичні і душевні, у творчому акті”, який мислиться як високий ступінь завершення ланцюга зусиль та пошуків в процесі наближення до “ідеальних моделей” музичних виступів [там само, с. 5].

За висновком Ю.Некрасова вихідними положеннями піаністично-комплексного, цільово-творчого навчання є: – “настроювання Духу і Душі учня-студента до сприйняття високої радості творчості” через зосередження, яке співвідносне з молитовним, за допомогою “погляду в середину серця”; – “спостереження творчого акту виконання твору різними артистами, однак обов’язково і самого педагога, здатного “заражати” чуттям пошуку втілення задуму”; – апеляція педагога-музиканта до сукупних знань, підсумовування “у фокусі” конкретного виконання різних сфер знання університетського розмаху, що здатні узагальнити досвід, який “перевищує ремісничо-профільний підхід консерваторій-училищ Західної Європи та суттєво відрізняється від вітчизняного академічно-університетського трактування принципів вищої музичної освіти” [3, с.15-16]. Автор вважає, що істотним проракунком у цьому інтегративно-гуманітарному єднанні є дефіцит загально-філософської підготовки, який у дареволюційні часи здобували у гімназіях та університетах на уроках логіки, риторики, закону Божого. Вузівський рівень музичної педагогіки потребує відповідних умінь пояснення-тлумачення від педагога та інтелектуально-духовну спроможність студента все розуміти.

Наступним щаблем методологічного навчання автор пропонує підготовку “малих” та “більших” форм творчих виступів, з особливою увагою до “класних концертів” та конкурсних професійних змагань внутрішнього та поза вузівського типів. Для творчої особистості необхідна “обстановка дискусії”, множинні зіставлення, “перевірочні” покази програм перед слухачем подібно до авторських концертів-монологів, монологів-репрезентацій співаків, драматичних артистів. Так, все більш популярними стають виступи солістів-піаністів, які “музикознавчо-осмислено готовуть коментарі до своєї гри для публіки. Ця інтелектуалізація творчого акту є реальністю” сьогоднішньої роботи музиканта, тому піаністи мають оволодівати формою “творчої дискусії” з аудиторією, поєднуючи власно-піаністичну та комплексно-професійну підготовку”. Як висновок – положення про активність розумових процесів як умови номер один музично-творчої діяльності [3, с.16-17].

Другим чинником мистецької кваліфікації педагога-піаніста автор вбачає у дотриманні системи педагогічних вимог: “педагогічна доброзичливість в поєднанні зі строгою об’ективністю оцінок” (педагогічний такт, здібність бачення власних недоліків тощо). “Сукупність тих систем вимог утворює кістяк одної характеристики професійної діяльності граючих піаністів-педагогів, у основу якого покладений розвиток та вдосконалення музично-педагогічного мислення” [3, с.18].

Таким чином, автор пропонує запровадження “методологічного навчання музикантів у музичному вузі” за багатьма напрямками з елементами проникнення у автентичний стиль мислення-поведінки композиторської особистості – творця вихідного тексту виконавської інтерпретації” [3, 21, с.24], наполягаючи на єдності виконавсько-педагогічного навчання піаніста; образно-психологічному самоаналізі як інструменті самовиховання; підвищені загальнотеоретичної культури філософської, логічної, риторичної, теологічної, астрологічної, і мунонологічної та ін. [3, с.138].

Своєрідний курс з методики викладання фортепіано для нової спеціалізації “музичне мистецтво” запропоновано О.Скларовим (Харків). Методика викладання фортепіано для студентів музичних спеціальностей (як фаховий, додатковий для не фортепіанного фаху: народного, вокального, струнно-смичкового, естрадного та інших), що ґрунтуються на порівняльному аналізі творів композиторів різних стилів і епох [4, с.2-6].

Він відмічає велику роль фортепіано в загальній музичній освіті студентів різного фаху, завдяки чого виникає потреба у розв’язанні низки завдань під час опанування студентами курсу фортепіано: вільно читати і транспонувати партитуру (хорову та інструментальну), інтерпретувати фортепіанні, камерні, симфонічні та оперні твори; вільно володіти різними жанрами, стилями і формами фортепіанної музичної літератури, що

“забезпечує ґрунтовну базу для їх подальшої творчої діяльності” [4, с.4]. До того ж заняття з фортепіано сприяють розвитку музично-естетичного смаку, “глибокому засвоєнню музично-історичних та теоретичних дисциплін, розширенню художнього кругозору”. Отже, “виковуючи музиканта-фахівця, важливо приділяти особливу увагу такій універсальній дисципліні, як фортепіано” [4, с.4]. “Ознайомлення з репертуаром, створеним для фортепіано, є корисним та необхідним не тільки з метою оволодіння навичками гри на цьому інструменті, але й для поглиблена вивчення багатьох інструментальних стилів і жанрів”, “без уміння професійно виконувати доступні для них фортепіанні твори, ім ніколи не стати справжніми фахівцями” [там само, с.73].

В межах означеного посібника автор пропонує активно вводити поліфонічну музику українських композиторів, адже “молодь повинна вчитись на матеріалі вітчизняних митців, розвивати свій інтонаційний слух на тематизмі різних джерел” [4, с.45], розкриває свої позиції з урахуванням “специфіки підготовки студентів естрадної спеціалізації” [4, с.73].

Підсумовуючи ряд методичних позицій О. Склярова, відмітимо, що окрім традиційних він пропонує методи творчої активізації технічного вдосконалення, поліфонічного мислення піаністів з підключенням вокальних ансамблів до виконання поліфонічної музики та опанування студентами сонатної форми; аналітичний підхід до опанування різних редакцій та виконавських інтерпретацій; заняття на фортепіано проводити комплексно: в поєднанні навчальної та творчої діяльності (ці ідеї перегукуються з позиціями В. Шульгіної, Ю. Некрасова).

В. Тітович (Київ) запатентував, на нашу думку, надзвичайно цікавий (з науково-теоретичної, методичної точки зору) інноваційний підхід до розкриття інтерпретаційних музичних проблем. Цей, певною мірою, інтелектуально-імпровізаційний стиль власного музично-філософського світоспоглядання В. Тітовича відбувається на підходах автора до: усвідомлення “музично-інтервального іntonування” [7] творів (зокрема І. Баха); індивідуально-виконавської організації ритму художнього музичного твору, що розгортається у часі; використання фортепіанної педалі та безпосередньої залежності її використання від художніх намірів, музичного досвіду та смаків виконавця, комплексу засобів музичної виразності конкретного твору, акустичних явищ та ін., що надає студентам стимул для роздумів, самостійних пошуків музично-інтерпретаційних рішень у фортепіанній творчості. Інтонаційний підхід до розв’язання виконавсько-творчих питань дещо дотичні методичним поглядам Ю. Некрасова, В. Сирятського.

Своєрідний приклад інноваційної методики опанування студентами-піаністами лекційного курсу “Філософія та історія всесвітнього виконавства” пропонує В. Сирятський (Харків). Концепція наукових поглядів В. Сирятського ґрунтуються на усвідомленні вирішальної позиції особи виконавця – як центральної фігури фортепіанного виконавства, а предметом особливої теоретичної уваги автора став продукт творчості піаніста – інтерпретація. Саме тому змінюється філософський погляд на зміст цього курсу. Автор надає змістовну характеристику узагальнених питань, пов’язаних з інтерпретацією, методологією її аналізу, типами, стилями, напрямками та закономірностями виконавської творчості. Значна увага приділена персоналіям від бароко до сучасності в контексті історії музичної культури та виконавських стилів. Відводиться належне місце українській національній піаністичній культурі, її успіху та визнанню в світі. Методологія курсу базується на останніх наукових досягненнях музикознавства і філософії зі зміною пріоритетів, виходом на провідні позиції національних інтересів, сучасної науково-теоретичної думки про музику, обумовленої станом виконавської практики [5].

На думку автора, студенти повинні розбиратись в тенденціях сучасного виконавства, теоретично обґрунтовувати власну позицію чи вибір певної виконавської концепції, вміти аналізувати виконавські тлумачення та вести відповідну дослідницьку роботу в галузі виконавства. Предметом особливої науково-теоретичної та практичної уваги автора стають такі три позиції: інтерпретація; особа, яка інтерпретує; шлях до інтерпретації, починаючи від музичного твору композитора та подальшим незалежним від композитора життям твору з варіантною множиністю його тлумачення, через нотний текст як об’єкт інтерпретації (як

своєрідний генетичний код, що робить всі інтерпретації дещо спорідненими до творчого акту) з семи рівневою структурою існування музичного твору: фізичний, ефірний, астральний, ментальний, казуальний, путах, атман), через форми існування музичного твору (потенційна, актуальна, віртуальна) до суб'екта, який його виконує (темперамент, виконавські типи) та індивідуально-неповторний шлях, котрим йде виконавець як особистість.

Дещо співзвучний розробленому В.Сирятським курсу зміст “Теорії та історії фортепіанного мистецтва”, що викладається Н.Лисіною (Київ), який відповідно меті автора “систематизує всі отримані раніше знання в сфері фортепіанної педагогіки, методики, музичної психології, історії піанізму, практики виконання музичних творів”. В ньому, спираючись на історико-хронологічний принцип, класифіковано відповідні знання “в синтезі композиторської творчості, теоретичних праць, навчально-викладацької роботи, практики виконавства” [2, с.109].

Коротко узагальнюючи підходи Н.Лисіної до організації навчальної творчості студентів в процесі опанування матеріалом курсу можна стверджувати про намагання автора надзвичайно глибокого охопити фактичний матеріал, який відбуває майже 500-літнє існування клавірного мистецтва, розкриття характерологічних особливостей провідних піаністичних шкіл світу. Автором обґрутовано закономірності музичних стилів, “висвітлені умови функціонування в суспільному житті найвидатніших піаністів і піаністичних шкіл, представлені інтерпретації окремих музичних творів за співставленням їх у виконанні майстрів різних стилістичних напрямків”. Центральною Н.Лисіна виділяє проблему інтерпретації, яку “необхідно вивчати і досліджувати в історичному та теоретичному аспектах – обов’язково конкретизацію матеріалу, – прослуховуючи аудіота відеозаписи виконавської майстерності піаністів минулого і теперішнього” [2, с.110].

Запропоновані теми розкривають процес становлення клавірного мистецтва від перших трактатів “до фортепіанної епохи”, сучасних монографій та науково-методичних посібників з музичної та фортепіанної педагогіки. Вони торкаються різних специфічних питань фортепіанного виконавства, композиторської творчості та навчання гри на фортепіано, діяльності фундаторів та послідовників найкращих представників різних фортепіанних шкіл світу та України, різних теоретичних аспектів сучасної музичної педагогіки.

В теоретичному курсі “Актуальні проблеми виконавства” для студентів музично-педагогічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів І.Аксельруд (Суми) досліджує теоретичні закономірності і шляхи практичного втілення задач, які виникають в процесі художнього виконання на фортепіано, з метою розширення та конкретизації знань і умінь з фортепіанної підготовки. Головним завданням автора є створення узагальнено-теоретичної бази, що дозволяє встановити пріоритети і ціннісні орієнтири всього процесу становлення двоєдиної моделі “виконавець – педагог” у вирішенні важливішої проблеми – художнього виконання. “Повага до слухача, спрямування виконання на слухацьке сприйняття, завдяки чого відбувається передавання художньої інформації та сумісне її переживання – ось головні обставини, що мають спонукати шукання засобів та закономірностей художнього виконавства” [1, с.6]. В даному варіанті (за І.Аксельрудом) систематизація компонентів, визначаючих художнє виконання, може стати, на думку автора, “альтернативою механістичному підходу, розповсюдженому серед студентів музично-педагогічних факультетів”, відповідно – сприяти логічному осмисленню їх самостійної роботи та виконавського процесу в цілому. Автор керується принципом глобального узагальнення, що спрямований на укрупнення музичного мислення студентів-виконавців за такими темами: а) виконавське іntonування, б) ітонаційно-темброве співвідношення вертикалі, в) організації виконавського процесу в часі, г) функціональна мобільність піаністичного апарату, наявність якого ще не стало поширеним явищем в методиці підготовки піаністів навіть в ХХІ ст. Автор пропонує напрямки розвитку функціональної мобільності за рахунок рухливих відчуттів, вказує на релаксаційні психічні резерви (подолання психофізичних стереотипів, контроль емоційних станів, естрадне

хвилювання тощо). Якісне та мобільне здійснення піаністичним апаратом своїх функцій уможливлюється завдяки паралельному засвоєнню природної фізіології рухів та психології інтенціонального управління моторикою; д) художня педалізація як один з специфічних засобів управління виконавським процесом, що, на думку автора, дозволяє втілювати безліч художніх ідей в реальні звукові образи. Запропонована інноваційна модель призначена надати емпіричним пошукам студентів конкретних орієнтирів, максимально наблизити їх до втілення власної художньо-інтерпретаційної ідеї.

Таким чином, аналіз сучасних підходів до фортепіанного виконавства та методики навчання довів, що автори різняться підходами до створення змістового наповнення, ракурсами висвітлення певних проблем, акцентування на пріоритетних для них складових фортепіанного виконавства, методики опанування фортепіано і т.д. Навчальний матеріал залишається майже незмінний (нових фортепіанних творів високого художньо-естетичного рівня з'являється небагато, таких, що завоювали визнання у слухачів, виконавців, педагогів). Проте, інноваційні тенденції проявляються в різних аспектах його обмірковування, усвідомлення та висвітлення (філософські, методологічні, психолого-педагогічні, інтелектуально-творчі, технологічні, навчально-методичні). Це пояснюється, згідно нашої думки, тим, що науково-теоретичний фонд збільшується та поглиbuється (в царині окремих наукових галузей; з урахуванням міжгалузевих зв'язків, які продовжують розвиватись; поширенням нової інформації з іноземних джерел; досягненнями конкретних фортепіанних шкіл: в суспільному та особистісному вимірах тощо), завдяки чого уможливлюється розширення доступу до нового матеріалу кожного музиканта-творця, музиканта-педагога, музиканта-виконавця, музиканта-дослідника (а нерідко всі ці види діяльності, або в різних комбінаціях, об'єднуються в одній особі), отримання кожною зацікавленою особою нової інформації та реалізації відповідного потенціалу у власній інтелектуально-імпровізаційній, професійно-творчій діяльності, освітньо-інноваційній діяльності.

Загальні тенденції осмислення проблем фортепіанного виконавства на методи опанування цим універсальним музичним інструментом в вицій школі схожі і залежать не від різного фахового спрямування (музичні академії, інститути мистецтв, консерваторії, музичні підрозділи педагогічних вузів), а від наукових досягнень та рівня особистісних інтересів педагогів-піаністів з різних галузей наукового пізнання (філософії, психології, педагогіки, мистецтвознавства тощо), що безпосередньо впливають на інноваційність поглядів піаністів-педагогів України з методики фортепіанного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксельруд И.Э. Теоретико-практические основы художественного исполнения на фортепиано. Учебно-методическое пособие для студентов музыкально-педагогических факультетов высших педагогических учебных заведений. – Сумы, 1996. – 100 с.
2. Лисіна Н.І. Науково-методичні засади викладання курсу “Теорія та історія фортепіанного мистецтва”: Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. К.: НПУ, 2000. – Вип.1. – 181 с.
3. Некрасов Ю.І. Комплексне навчання гри на фортепіано: Навчально-методичний посібник для вищих музичних навчальних закладів. – Одеса: Астропrint, 2000. – 152 с.
4. Скларов О.Д. Методика викладання курсу фортепіано. Формування і розвиток виконавських навичок студентів: Навч. посіб. – Х.: ХДАК, 2002. – 79 с.
5. Сирятський В.О. Філософія та історія світового фортепіанного виконавства: Програма для фортепіанних факультетів вищих музичних навчальних закладів. – К., 1999. – 67 с.
6. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
7. Тітович В.І. Клавірна музика І.С.Баха: Питання інтерпретації / В.І.Тітович – навч. пос. – Київський державний інститут культури, 1996. – 118 с.
8. Шульгина В.Д. Методические основы подготовки учителя музыки по курсу игры на фортепиано: Учебное пособие. – Киев: КГПИ, 1982. – 133 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті теоретично обґрунтуються педагогічні умови, що сприятимуть ефективності формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності у процесі навчання.

Ключові слова: готовність до інструментально-виконавської діяльності, виконавська культура, мотиваційно-вольові якості, виконавська активність.

Pedagogical conditions that contribute to the effectiveness of forming future music teachers' readiness to instrumental-performing activity on studying process are substantiated in the article.

Key words: readiness to instrumental-performing activity, performing culture, motivation-volitional qualities, performing activity.

Проблема формування готовності до інструментально-виконавської діяльності посідає одне з чільних місць у музичній педагогіці вищої школи, оскільки безпосередньо пов'язана із якістю професійної підготовки майбутніх учителів музики. Цей процес досить складний і суперечливий, що передбачає методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості, визнання її самобутності й самоцінності, формування готовності як загальної здатності до майбутньої професійної діяльності на основі знань, досвіду, системи цінностей, здібностей, набутих у процесі навчання, створення відповідних педагогічних умов.

Проблема готовності дісталася широке висвітлення у психолого-педагогічній літературі (А.Гандрошкін, А.Деркач, М.Дяченко, Л.Кандибович, Г.Костюк, М.Левітов, В.Моляко, А.Петренко, В.Сластьонін, В.Щербина та ін.). окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення у багатьох працях, присвячених питанням професійної підготовки майбутнього вчителя музики (О.Абдулліна, Л.Арчажникова, З.Квасниця, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Шульгіна та ін.). Зокрема, ученими розглянуто питання формування виконавських умінь (І.Гринчук, В.Крицький, Є.Куришев, В.Муцмажер), виконавської (М.Давидов, Т.Юник) та педагогічно-виконавської майстерності (І.Мостова), музично-педагогічної (В.Мішедченко, С.Деніжна) і музично-виконавської культури (Н.Згурська), індивідуального стилю виконавської діяльності (Є.Йоркіна), розвитку виконавських якостей (Є.Скрипкіна), виконавської активності (С.Єгорова), методів розвивального навчання (Г.Ципін), принципів добору навчального репертуару (Р.Верхолаз) тощо.

Мета статті – розглянути педагогічні умови ефективного формування готовності до інструментально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики як основу досягнення певного рівня готовності та її ключової ланки – виконавської культури в процесі інструментальної підготовки.

Під педагогічними умовами формування готовності майбутнього вчителя музики нами розуміються такі спеціально створені умови, які необхідні й достатні длясяннення і відтворення музичних творів у процесі виконавської діяльності. Створення їх полягає як у підготовці студента до цієї діяльності, так і в забезпеченні необхідного середовища впродовж навчання у вузі, а саме: розвиток потреби в самовираженні, інтересу до майбутньої професії і до музично-інструментального виконавства, створення відповідної емоційної настроєності на виконання, сприятливого психологічного клімату у класі основного інструменту.

На основі теоретичного аналізу проблеми нами були виділені педагогічні умови, які, на наш погляд, є необхідними для процесу формування готовності до інструментально-виконавської діяльності, а саме:

- цілеспрямований розвиток мотиваційної сфери та вольових якостей майбутніх учителів музики;
- формування виконавської культури як основи готовності до інструментально-виконавської діяльності.

Розглянемо детальніше педагогічні умови, створення яких забезпечує формування готовності до інструментально-виконавської діяльності педагога-музиканта.

Цілеспрямований розвиток мотиваційної сфери та вольових якостей майбутніх учителів музики ми вважаємо однією з найважливіших умов формування готовності до інструментально-виконавської діяльності. Формуючи мотиваційну сферу майбутнього вчителя музики, потрібно спрямовувати його увагу на осмислення суспільної значимості професійної діяльності, її мотивів, мети, враховуючи інтереси студента. Але його мотиваційність не повинна обмежуватися лише інтересом до інструментально-виконавської діяльності. Мотиваційна сфера, яка постійно розвивається, повинна базуватися саме на змісті самої майбутньої діяльності, який включає усвідомлення об'єктивного значення даного виду діяльності, розуміння суб'єктивного значення, осмисленого через оцінку власник можливостей стосовно даної діяльності.

У становленні мотиваційної сфери майбутнього вчителя музики виділяються два взаємопов'язаних аспекти: формування у студентів свідомого та активного ставлення до своєї музично-виконавської підготовки, та ефективне педагогічне керівництво цим процесом. У першому випадку це досягається ознайомленням студентів із змістом і специфікою їх майбутньої професійної діяльності, пов'язаної з грою на музичному інструменті. Педагогічне керівництво включає у себе реалізацію навчальної методико-регулюючої функції, яка співвідносить індивідуальні можливості й ціннісні орієнтації студента з вимогами суспільства, а також методико-спонукальної, що полягає у формуванні емоційного, раціонального і вольового ставлення студентів до процесу виконавського самовдосконалення, до творів, що вивчаються і способів оволодіння ними.

Поняття мотивація і воля тісно пов'язані між собою. Якщо мотивація є лише чинником, ініціатором дії, то існування перешкод на шляху до виконання дії та умисне їх подолання стає формуючим чинником вольового акту. Воля не є природженою чи генетично даною здатністю, вона формується в реальній діяльності, яка потребує певних вольових якостей і навичок вольової регуляції; розвиток волі тісно пов'язаний з розвитком мислення, уяви, емоцій, мотиваційно-смисловою сферою, з розвитком свідомості і самосвідомості, особистості загалом.

Підтвердженням цієї думки є й судження Й.Гофмана, що музична воля корениться у природних потребах музичного вираження виконавця. Вона є головним керуючим усього музичного, що міститься в нас, тому в технічних процесах фортепіанної гри він вбачає не менші вияви музичної волі. Педагог-музикант вважає, що техніка без музичної волі – це здатність без мети, а коли стає самоціллю – вона не може слугувати мистецтву [2, с.53].

К.Мартінсен, автор ідеї “звукотворчої волі”, наголошує на тому, що в основі всіх її видів лежить єдине творче начало, пов'язане з властивістю психіки продукувати у свідомості яскраві образи майбутньої інтерпретації, начало, яке кожен музикант “безпосередньо відчуває у собі при виконавській творчості як центральну, первинну силу. Вона для нього щось ціле, нероздільне, те, що він не наважується передати словами” [1, с.9]. Звукоутворча воля завжди індивідуальна, тому її вияви супроводжуються формуванням певного ряду специфічних дій.

Творче хвилювання є невід'ємною складовою процесу виконання, а тому дуже важливим моментом формування готовності до інструментально-виконавської діяльності. Виховувати вольові якості потрібно для того, щоб спрямовувати сценічне хвилювання у творче русло. Якщо студент при входженні у творчий процес виконання не здобув душевної рівноваги, в його виконанні вірогідні деякі неточності, помарки, різного роду помилки. Відсоток “недоліків” в цьому випадку, як правило прямо пропорційний рівню хвилювання. Тому дуже важливою є здатність адекватно, без паніки відреагувати на випадкову помилку, збій у виконанні. Виконавець повинен володіти собою, власним станом, коли творча захопленість поєднується з внутрішнім спокоєм, художнє ясновидіння – з самоконтролем і точним розрахунком [3, с.230].

Протилежна крайність, що зустрічається у процесі виконання – в'ялість, апатія, небажання братися за справу. В такій ситуації неможливо обйтися без вольових зусиль, без

переборення себе. Важливу роль у регуляції поведінки виконавця, як відомо відіграє установка (самонастрій) – як внутрішня прихильність, готовність діяти за певних обставин саме так, а не інакше [3, с.226].

На основі здійснення аналізу ми й розглядаємо цілеспрямований розвиток мотиваційної сфери та вольових якостей майбутніх учителів музики у контексті виконавської діяльності як одну з найважливіших педагогічних умов набуття готовності до даної діяльності. Ми розуміємо під ним комплекс дій, спрямованих на усвідомлення змісту художнього образу і пошук ефективних прийомів і засобів його втілення; здатність критично оцінити результати власної інструментально-виконавської діяльності, що здійснюється студентом без участі викладача.

Формування виконавської культури особистості як основи її готовності до інструментально-виконавської діяльності ми розглядаємо як наступну умову формування цієї готовності.

У широкому фаховому комплексі підготовки сучасного вчителя музики виконавству належить особлива роль. Воно є не тільки однією з форм музично-педагогічної діяльності, насамперед – її фундаментом, тому що саме виконавська діяльність найбільшою мірою сприяє розкриттю особистості педагога, одночасно формуючи й духовний світ учнів.

Виконавська культура є складовою музичної культури, що складається з системи якостей, набутих умінь, що безпосередньо забезпечують якісний рівень інструментально-виконавської діяльності.

Специфіка музично-педагогічної діяльності органічно пов'язує педагогіку з музичним виконавством. При цьому зміст цих сторін діяльності визначає фаховий профіль музиканта-педагога загальноосвітньої школи. Виконавська діяльність учителя передбачає його різnobічну освіченість, наявність виконавської культури, знайомство із суміжними царинами мистецтва, професійну компетентність, багатство емоційного світу, оскільки без розвинutoї здатності сприймати та співпереживати він не зможе впливати на сферу почуттів учнів.

Необхідність виховувати музикою за допомогою виконавського мистецтва потребує вільного володіння музичним інструментом, а отже, – значної уваги до формування виконавської культури студента, що передбачає, з одного боку, осянення авторського змісту та формування власної виконавської концепції, з іншого – знаходження та вдосконалення засобів її реалізації. Це вимагає досягнення збалансованості між доцільними виконавськими прийомами музичної виразності й високопрофесійним рівнем технічного апарату для відображення глибини образно-художнього світу твору, що виконується.

Під виконавською культурою вчителя музики нами розуміється сукупність професійних якостей та знань, що знаходять свою проекцію в його уміннях і забезпечують високий рівень виконавської діяльності у навчальному процесі. Виконавська культура вчителя музики, яку ми визначили ядром готовності педагога-музиканта до інструментально-виконавської діяльності – це специфічне виявлення фахової культури в умовах виконавського процесу.

Для успішного здійснення інструментально-виконавської діяльності, такими якостями є – поряд з вольовими – емпатія (проникнення у внутрішній світ іншої людини, здатність до емоційного відгуку на її переживання), креативність (здатність до творчого спілкування з мистецтвом, суб'єктивного бачення світу), рефлексія (здатність особистості відтворити твір, що виконується, в ідеальній формі), артистичність майбутнього педагога (сполучення емоційності з розумом, яскравості почуттів при багатстві асоціацій із швидкістю виконавської реакції, спостережливості з натхненністю виконання), технічна досконалість (вільне оперування виконавськими технологічними прийомами, використання всього арсеналу виконавських засобів для досягнення художніх цілей) та стабільність виконання.

Розгляд виконавської культури майбутнього вчителя музики як сукупності професійних якостей та знань, що проектуються на його уміння, дозволяє виділити комплекс найважливіших умінь, а саме: музично-аналітичні уміння або осмислення логіки

драматургічного розвитку чи побудови твору, уміння синтезувати цілісний образ музичного твору з окремих деталей; уміння художньо-виконавської інтерпретації, тобто можливість довільно оперувати виконавським образом, охоплюючи його цілісно, розгорнуто, з усіма стилевими, тембровими й динамічними подробицями, сприйняти його виконавську архітектоніку; уміння музичного сприймання або заглиблення виконавця у художній зміст твору на основі власних асоціативних зв'язків, уявлень, відчуттів, абстрактного мислення, психологічних особливостей; уміння оперувати набутими музично-теоретичними та фаховими знаннями, втілити свої наміри, керувати емоційним тонусом виконання; технологічні уміння, тобто відповідність теоретичної моделі інтерпретаційного задуму її акустичному відтворенню, використання колористичних можливостей музичного інструменту.

Педагогічні дії, що сприятимуть формуванню виконавської культури потрібно спрямовувати на накопичення знань (загальномузичних та фахових), умінь, виконавського репертуару і підвищення власної виконавської майстерності; на прагнення до вдосконалення набутих професійних знань; розвиток пізнавального інтересу. Постійне здобуття нової музично-виконавської інформації, творчий пошук, розв'язання проблемних ситуацій, що виникають при роботі з творами, прагнення до опрацювання нового репертуару приведе до можливості прийняття оригінальних, нестандартних інтерпретаційних рішень. Виховання вибіркового ставлення студента до виконання різноманітних творів залежатиме від рівня засвоєння ним соціального досвіду і прийнятої у суспільстві системи цінностей, допоможе сформувати особистісний аспект ціннісних уявлень, що виявляються в оцінному судженні, усвідомленні позитивної чи негативної значущості власних виконавських дій. Це пов'язане із знанням усталених норм виконавського мистецтва, зіставленням варіантів власного виконання із загальновизнаними еталонами. Отже, формування виконавської культури майбутнього вчителя музики набуває особливого значення.

Наступною умовою формування готовності до інструментально-виконавської діяльності є опора на метод виконавської активності. Застосування методу виконавської активності спонукає студента до осмислення, пошуку та комплексного застосування набутих у процесі навчання знань та умінь, реалізує можливість виконавського самовираження і самооцінки, створює оптимальні умови для розвитку вольових якостей, формування творчої ініціативи, відповідальності, сценічної витримки і виконавського артистизму.

Про сформованість готовності до інструментально-виконавської діяльності ми робимо висновок на підставі того, як і в якій формі майбутній учитель актуалізує свій музично-виконавський потенціал для досягнення поставленої мети. Лише активна практична виконавська діяльність здатна постати як важлива умова перетворювального впливу на студента.

Розглянуті нами умови, взяті кожна окремо, не зможуть забезпечити успішного формування готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності. Порушення навіть однієї умови, при дотримуванні усіх інших, негативно впливатиме на цей процес. Лише комплексне забезпечення виділених умов може стати підрунтям виконавського розвитку студентів, як основи формування готовності до інструментально-виконавської діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мартинсен К.А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. – М.: Музика, 1977. – 128 с.
2. Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма: Учеб. Пособие. – М.: Музыка, 1980. – 112 с.
3. Цышин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика – СПб.: Алетейя, 2001. – 320 с.

ДОВЕДЕННЯ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПЕРЕКОНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА

У статті висвітлено наукові засади використання методу доведення в процесі формування педагогічних переконань майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Розкрито функції цього методу, форми, засоби і прийоми доведення істинності методичних положень.

Ключові слова: переконання, віра, істина, знання, метод доведення, формування педагогічних переконань.

The article deals with the scientific basis of the usage of method of proof in the process of forming pedagogical persuasions of future teachers of art. The functions, forms, means and methods of proof of methodological statements' validity are exposed.

Key words: persuasions, faith, truth, knowledge, method of proof, forming of pedagogical persuasions.

Педагогічні переконання посідають важливе місце серед особистісних якостей вчителя, дозволяючи йому додержуватися визначених орієнтирів у своїй діяльності, бачити діалектику навчального процесу, орієнтуватися в педагогічних ситуаціях і правильно їх інтерпретувати. Незважаючи на важливість формування педагогічних переконань майбутніх учителів, ця проблема у психолого-педагогічному аспекті досліджувалась лише побіжно або опосередковано (Л.Арчажникова, Л.Виготський, І.Зязюн, Г.Костюк, Н.Кузьміна, А.Линенко, В.Павленко, Г.Падалка, В.Сухомлинський та інші), що, безперечно, відбувається на якості педагогічної освіти. Це й зумовило науковий інтерес автора статті до проблеми формування педагогічних переконань майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Як відомо, під переконанням розуміється інтелектуально-емоційне ставлення суб'єкта до будь-якого знання як до істинного (або неістинного) через єдність доведення і віри [1, с. 485]. Доведення – це логічна форма встановлення істинності тієї чи іншої думки на основі знань, істинність яких безсумнівна; процес думки, що полягає в обґрунтуванні істинності якогось положення за допомогою інших положень, істинність яких установлена раніше. Будь-яке доведення складається з трьох частин: тези, аргументів (основи) і демонстрації (форми аргументації). Тезою називається судження, істинність якого треба довести; аргументом (основою) – ті судження, які наводяться для доведення тези; демонстрацією (формою аргументації) – спосіб логічного виведення тези з аргументів [2, с. 205].

Мистецтво доводити – обов'язкова складова частина мистецтва переконувати. Виходячи з цього, ми розглядаємо метод доведення як основу формування педагогічних переконань майбутніх учителів мистецьких дисциплін, що й визначило *тему статті* – розкрити наукові засади використання цього методу в процесі фахової підготовки студентів.

Педагогічна істина, як і будь-яка інша, має свої межі. З часом вона поновлюється або відмирає, оскільки в своєму розвитку наука і практика постійно рухаються вперед. Однак нерідко істина підноситься як щось готове і закінчене, як остаточно знайдений і безумовно достовірний результат, як теоретичне правило. При цьому процес встановлення істини не розглядається і вона досить часто подається не в динаміці виникнення, а в статиці вже знайденого правила, яке слід завчити. Прийняття педагогічних положень на віру визначає й відповідне ставлення до них студентів, яке нічим не відрізняється, як влучно висловився Л.Виготський, від ставлення дікунів до свого віровчення [3, с. 234].

Досвід показує, що в безкінечному змішуванні наукових істин, які підносяться або студентам упродовж навчання, вони здебільшого не можуть розібратися. Педагогічні істини, подані догматично, не дають змоги, наприклад, знайти зв'язок між загальною метою навчання і виховання та конкретними завданнями мистецької освіти дітей; між дидактичними принципами і їх урахуванням у конкретних ситуаціях музичного або хореографічного навчання школярів; між загальними функціями методів навчання і їх реалізацією у реальному освітньому процесі; між загальними віковими особливостями дітей і особливостями конкретного учня, виявами його художніх здібностей, готовності до навчальної діяльності тощо.

У професійній підготовці майбутніх учителів складається багато навчальних ситуацій, коли студент не має змоги перевірити істинність знань, які йому повідомляються викладачем чи подаються в навчальній літературі, оскільки йому нерідко бракує попередніх знань або практичного досвіду. Через те йому доводиться спочатку засвоювати можливе як дійсне, ймовірне як вірогідне. Слід враховувати, що студент може віддавати перевагу ірраціональній вірі без будь-яких доказів у випадках, коли він не в змозі засвоїти надмірно складні або недоступні йому знання. Тому великого значення набуває встановлення довір'я до викладача як носія відповідних знань і переконань, і безумовне прийняття їх за очевидні без перевірки власним практичним чи пізнавальним досвідом. Цей висновок випливає з тези про те, що прийняття певного знання за істинне ґрунтуються не стільки на об'єктивному факті чи доведенні, скільки на емоційно-вольовій сфері. Слід також враховувати особливість логіки при формуванні художньо-педагогічних переконань, коли вкрай шкідлива декларативність суджень.

У процесі навчання доведення може виконувати різні функції: засобу розвитку логічного мислення студентів; прийому активізації мисленневої діяльності на заняттях; особливого способу організації засвоєння знань; однієї з форм адекватної передачі певного змісту; дійового засобу формування і вияву пошукових і творчих умінь тощо. Визнаючи універсальність доведення як дидактичного засобу досягнення різних цілей навчання, зазначимо, що воно найдоцільніше може застосовуватися при розгляді питань, які відбувають найсуттєвіші аспекти педагогіки мистецтва. Це дозволяє будувати виклад матеріалу за концентричним принципом, розгортаючи навколо стрижневої думки набуті знання, якимось чином з нею пов'язані. Така побудова матеріалу при наявності кількох стрижневих питань і низки другорядних, пов'язаних з ними, вже сама по собі окреслює певну систему знань, полегшуючи тим самим засвоєння матеріалу.

У процесі дослідної роботи нами використовувалися три форми доведення:

- 1) використання доказів викладачем при викладі навчального матеріалу;
- 2) самостійне доведення студентів, які отримали від викладача пряму пропозицію обґрунтувати певну тезу;
- 3) постановка викладачем таких завдань, які обов'язково вимагають від студентів самостійних доведень.

Розглянемо першу форму доведення на прикладі лекцій з фахових методик. Зміст і спрямованість лекцій з методики мистецької освіти відіграють важливу роль у формуванні педагогічних переконань. Ми враховували, що функція лекцій не обмежується переказом навчального матеріалу, хоча й з включенням у нього найновіших досягнень. У них обов'язково потрібно розкривати життєве, суспільне значення проблеми, що розглядається, говорити про методологічні й світоглядні її аспекти, про зіткнення думок у боротьбі за її вирішення, про вклад у неї науки.

При читанні лекцій з фахових методик використовувався такий педагогічний прийом: спочатку чітко формулювалася теза, а потім давалось її обґрунтування. Такий спосіб побудови лекцій дозволяв зосередити увагу студентів на основній проблемі й сприяв кращому засвоєнню логіки аргументації. Наприклад, викладачем формулюється теза: "Ідея взаємодії мистецтв має стати однією з провідних у художньому вихованні дітей". Основні аргументи доведення:

- внутрішня спорідненість різних видів мистецтва з найдавніших часів є основною тенденцією розвитку художньої культури;
- усі види мистецтва покликані до життя потребами людей – естетичними, пізнавальними, комунікативними, виховними тощо;
- усі види мистецтва народжуються з одного джерела – реального життя, яке однаковою мірою живить творчість різних митців;
- жоден вид мистецтва не може бути замінений іншим, а всі разом вони утворюють динамічну систему й підпорядковуються загальним закономірностям художнього відображення дійсності;

- різні види мистецтва не лише не відокремлені одне від одного, а навпаки, тісно пов'язані між собою і знання одного з них допомагає глибшому сприйманню й розумінню інших видів мистецтва.

Спосіб доказового викладу, допомагаючи засвоєнню матеріалу лекції, прискорює прийняття й обґрунтування узагальнюючої думки, яка має стати для студентів особистим переконанням: взаємодія різних видів мистецтва зумовлена їх естетичною природою, єдиними законами художнього мислення, діалектикою людського пізнання. У деяких випадках пропонувалося діяти навпаки: спочатку викладати аргументи, а вже потім виводити з цих аргументів тезу.

Детальніше зупинимось на проблемі доказовості методичних положень, оскільки переконливість навчального процесу забезпечується грунтовністю й істинністю їх змісту. Також слід враховувати неприйнятність думки, що істинні ідеї самі по собі стихійно оволодіють свідомістю.

До педагогічних чинників доказового засвоєння знань відносяться насамперед мистецтво слова, засоби емоційно-психологічного впливу, методи переконання, використання наочності й технічних засобів тощо. Манера викладу матеріалу, точність думок, логічна послідовність суджень у сукупності виступають внутрішньо-змістовним елементом будь-якого судження, що претендує на переконливість. Водночас відсутність логіки в міркуваннях не може бути компенсована жодними іншими чинниками. У цьому випадку ні майстерне володіння мовою, ні емоційно-психологічний вплив, ні методика і технічні засоби не будуть ефективними.

Оволодіння мистецтвом переконувати для самого викладача має починатися з глибокого розуміння теоретичних основ методики викладання музики чи хореографії та оволодіння логікою доведення. Логіка має виявлятися на гносеологічному й інформаційному рівні, оскільки тут головне завдання – обґрунтувати, довести істинність вихідних положень. Вивчення методики не зводиться до викладання одним і засвоєння іншими якихось усталених положень. Не менш важливо продемонструвати істинність і практичне значення цих знань.

Наведемо приклад використання методу доведення під час читання лекції з методики викладання музики в школі. Тема лекції: “Сутність педагогічної концепції Д.Кабалевського як вершини розвитку шкільної музичної педагогіки ХХ ст.” Одна з найфундаментальніших ідей цієї концепції формулюється так: “Основою музичного виховання є активне, зацікавлене сприймання музики” [4, с.28]. Вона може бути зрозуміла по-справжньому лише тоді, коли буде розкрито все багатство фактів, зв’язків, закономірностей, які складають її конкретний зміст.

Цю ідея була представлена у вигляді більш часткових ідей, які виступали у ролі складових основної ідеї.

1. Поза сприйманням музики як мистецтво не існує.
2. Музичне сприймання – один із видів музичної діяльності.
3. Музичне сприймання пронизує всі інші види музичної діяльності.
4. Сприймання входить до процесу творення і виконання музики, а елементи композиторської і виконавської співтворчості виявляються в діяльності слухача.
5. Тільки тоді музика може виконати свою естетичну, пізнавальну і виховну роль, коли діти навчаються по-справжньому сприймати її і роздумувати про неї.
6. Основою всіх форм прилучення до музики є пережите й осмислене сприймання музики.
7. Музичне сприймання не може бути прямим наслідком засвоєння певної суми знань, якогось алгоритму діяльності.
8. Будь-яка форма спілкування з музикою має вчити сприймати музику.
9. Розгляд виділених ідей крізь призму головного узагальнення – “музичне сприймання – основа музичного виховання” – дав змогу підвести студентів до висновку, що першорядними з них є дві, оскільки в них найповніше виявляється сутність головної узагальнюючої ідеї:
 - поза сприйманням музики як мистецтво не існує;

— будь-яка форма спілкування з музикою має вчити сприймати музику.

Задум викладача полягав у тому, щоб через правильне логічне доведення двох провідних положень, виділених серед інших, що складають узагальнену ідею, добитися розуміння й засвоєння всіх інших положень, і далі, спираючись на переконаність в істинності цих знань, підвести студентів до розуміння того глибинного змісту, який закладений в короткій за формую, але глибокій за змістом узагальненій ідеї. Два цих положення є вузловими при з'ясуванні суті музичної освіти. Їх обґрутування, розкриття конкретного змісту стають передумовою правильного розуміння інших виділених питань. Так, знаючи першу провідну ідею, достатньо осмисливши її, нескладно розібратися у суті питання про те, що художнє сприймання є природним способом прилучення людини до художнього світу музичного твору. Так само легко за допомогою першої складової переконатися в істинності часткового узагальнення щодо того, що сприймання входить до процесу творення і виконання музики, а елементи композиторської та виконавської співтворчості виявляються в діяльності слухача.

Такою ж важливою для розуміння інших часткових ідей є й друга провідна узагальнена ідея. Наприклад, вона має пряме відношення до таких положень: "Основою всіх форм прилучення до музики є пережите й осмислене сприймання музики"; "Тільки тоді музика може виконати свою естетичну, пізнавальну і виховну роль, коли діти навчаються по-справжньому сприймати її і роздумувати про неї"; "Музичне сприймання не може бути прямим наслідком засвоєння певної суми знань, якогось алгоритму діяльності"; "Марно говорити про будь-який вплив музики на людину, якщо вона не навчилася відчувати музику як змістовне мистецтво" тощо. Виникає своєрідна структура теоретичних знань студентів у межах виділеного комплексу ідей.

Доведення тези про те, що музичне сприймання виявляється в усіх видах музичної діяльності, закладає підґрунтя для іншого важливого положення: "Єдність співусприймання є природною основою формування в особистості здібностей до виконання і слухання музики". У такому ж зв'язку з двома провідними ідеями знаходиться інша думка: тільки власна діяльність є запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди, високих художніх смаків. Отже, доведення, застосоване при викладі провідних положень, перетворює ці положення в ключ для оволодіння іншими.

Критерієм для оцінки сформованого переконання, а отже, результату навчально-виховної роботи, є самостійне застосування сприйнятої студентами узагальненої думки в якості засобу для вирішення інших питань, що виникають у зв'язку з подальшим вивченням навчального матеріалу або за обставин, спеціально створених з цією метою викладачем. Тобто, студенти повинні використати прийняті ними нову ідею як одне з ключових положень для досягнення нових знань.

Зазначимо, що використані в ході дослідження навчальні завдання нерідко ставили багатьох студентів у глухий кут навіть при нібито хорошому знанні матеріалу. Це свідчить про те, що студенти недостатньо володіють засобами захисту власної думки і спростування протилежних тверджень. Такими засобами серед інших можуть стати для студентів прийоми доведення, а самі провідні положення повинні ґрунтуватися на матеріалі, істинність якого не викликає сумніву, виступає як факт, що дістав всебічне обґрутування. У цьому випадку ніякі питання й ідеї, які суперечать сформованому в студентів переконанню, не зможуть їх пожитнути, навпаки, вони спонукатимуть захищати власні переконання, доводити хибність протилежної думки і тим самим зміцнювати довір'я до власних переконань.

При використанні самостійних форм доведення ми виходили з того, що говорити про те, наскільки студенти оволоділи певною ідеєю, можна лише після того, як ця ідея була ними використана самостійно в якості ключа при аналізі нової ситуації, при вирішенні нової для них проблеми. Але щоб успішно застосовувати певне положення, недостатньо бути впевненим, що воно істинне і правомірне. Необхідно ще вміти його застосовувати. Навчитися цьому можна лише в процесі самого застосування. При цьому для нас важливим було таке положення: доведення викладача і самостійні доведення студентів не можуть бути підмінені одним і знаходяться в тісній взаємодії.

Прикладом використання в процесі навчання самостійних доведень студентів на пропозицію викладача може слугувати наступне завдання: "Стверджується, що на заняттях з хореографії при виконанні загальних завдань педагогові слід орієнтуватися на пасивніших учнів, а при індивідуальних завданнях – виходити з можливостей кожного". Доведіть, що це твердження хибне.

Викладач тут прямо вимагав від студентів самостійних доведень, спонукав їх відповідати на поставлене запитання. Дотримання основних логічних правил доведення стає у цьому випадку необхідною умовою виконання завдання.

Міркування студентів могли відбуватися в такий спосіб: оскільки потрібно довести, що ця думка хибна, то довівши правомірність протилежного твердження, тим самим можна довести хибність судження, яке виступає тезою. Тобто, достатньо довести закономірність залежності успішності хореографічного навчання від того, наскільки учитель ураховує природні здібності, можливості й стан дітей, як ця закономірність поширюється й на тезу, хибність якої потрібно було довести.

Найдоцільнішою формою самостійного доведення студентами істинності певних положень ми розглядами вирішення пізнавальних завдань. Ми виходили з того, що пізнавальні завдання з позиції формування педагогічних переконань виступають одразу в двох функціях: а) всіляко стимулюють сам процес виникнення переконань і б) виступають своєрідним критерієм для виявлення сформованості переконань студентів.

Наведемо приклад вирішення студентами одного із пізнавальних завдань: "Як оцінювати музичні (хореографічні) досягнення учнів?" Своєрідність завдання полягає в тому, що неповторність і самоцінність дитячої творчості дають змогу ставити знак рівності між художніми виявами кожної дитини. У ході його вирішення студенти з'ясували функції оцінювання освітніх досягнень учнів, специфіку оцінювання художніх здібностей і виконавської діяльності, існуючі підходи до оцінювання дітей в методичній літературі. Важливо те, що в процесі вирішення цього завдання студенти набули нових знань, помітили відмінність між оцінюванням знань з точних наук, і знань з мистецтва.

Можливо, в якихось конкретних випадках студенти бачили цю відмінність, але вона ніби розчинялася в самому явищі й не узагальнювалася ними. Нова, самостійно узагальнена думка стала ключем для отримання остаточної відповіді: рівність між учнями на уроках мистецтва має досягатися не за рахунок однаковості знань і вмінь, а завдяки виявленню унікальності кожної дитини. Основою педагогічної оцінки на уроці мистецтва є, з одного боку, досягнутий учнем художньо-освітній рівень, а з другого – ступінь його старанності, самостійності, захопленості художньою діяльністю.

Специфікою мистецтвознавства є широке використання, поряд з доведенням і спростуванням, так званої недоказової аргументації і недостатньо спростованої критики. Тому студентам необхідно оволодіти способами аргументації і критики, навчитися розрізняти доказову аргументацію від недоказової, неспростовану критику від спростування, знати правила аргументації та критики, виробити навички знаходження помилок в аргументації та критиці. Якщо метою аргументації є формування переконання в істинності знання або його хоча б часткової обґрунтованості, то кінцевою метою критики є переконання людей у його хибності. Оволодіння логічними основами теорії аргументації та критики дозволить студентам успішніше засвоювати мистецькі знання й оволодівати вмінням працювати з дітьми, підвищить ефективність художньо-пізнавальної діяльності.

Завдання формування педагогічних переконань майбутніх учителів мистецьких дисциплін передбачають внесення до навчально-виховного процесу суттєвих змін, пов'язаних з визначенням такого змісту професійної підготовки, який би в усіх своїх аспектах (теоретичному, практичному, психологічному) забезпечував проникнення в сутність певного педагогічного явища, сприявся досягненню істинності знань, посиленню ролі теоретичних узагальнень, понять, фундаментальних ідей, які складають методологію мистецької освіти, і на цій основі сприявся розробці нових технологій мистецько-педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Філософський словник /За ред. В. І.Шинкарука. – К.: Вид-во УРЕ, 1986. – 800 с.
2. Жеребкін В.Є. Логіка: Підручник. – Х.: Основа, 1995. – 256 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология /Под ред. В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.

Наталія МОЗГАЛЬОВА

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ФОРМУВАННЯ
МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ**

У статті розглядається питання підготовки майбутніх вчителів музики до формування музичного мислення школярів. Визначаються різноманітні методичні засоби, що сприяють вирішенню цього питання.

Ключові слова: музичне мислення, методичні прийоми, пізнавальний інтерес, підготовка вчителя музики.

The article highlights a problem of future music teachers' preparation for formation of pupils' musical way of thinking. There have been highlighted various methodic techniques, which will help in the problem solving.

Key words: musical thinking, methodic techniques, knowledge interest, music teachers' preparation.

Сучасні тенденції гуманізації змісту, методів і форм педагогічного процесу, орієнтація на вияв індивідуальності кожного учня ставлять високі вимоги до особистості вчителя музики. Тому навчання на музично-педагогічних факультетах все більше спрямовується не лише на засвоєння майбутніми вчителями музики певної суми знань, а й розвиток здібностей, формування професійних якостей і вмінь тощо.

Сучасні українські вчені – педагоги вбачають у розвинутому музичному мисленні один з основних критеріїв сформованості культури (О.Щолокова), музичного сприйняття (О.Ростовський, О.Рудницька), естетичного ставлення до дійсності та мистецтва (В.Бутенко, О.Костюк). У дисертаційних дослідженнях, наукових публікаціях 90-х років посилюється увага до змісту і спрямованості музичного мислення особистості. Зокрема, аналізу музично-художнього мислення учнівської молоді присвячені дисертаційні дослідження Л.Григоровської, Р.Грижбовської, Е.Григорян, У.Грядової, Е.Гуцало. У дослідженнях Н.Антонець, Х.Василькевич, Г.Кімекліс, І.Полякової, Г.Тарасова, Р.Яковенко розглядаються різні методичні заходи, що сприяють формуванню музичного мислення студентів.

Високо оцінюючи наукове і практичне значення досліджень з проблеми формування музичного мислення, ми змушені зазначити, що на сьогоднішній день ряд її аспектів не знайшов ще належного розв'язання. Зокрема, це питання підготовки майбутнього вчителя музики до формування музичного мислення школярів. Адже, зрозуміло, що саме на індивідуальних заняттях, як ні на яких інших, при вивченні будь-якого твору є велика можливість створювати сприятливі умови для вирішення цього питання.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні методичної підготовки майбутнього вчителя музики до формування музичного мислення школярів.

В аспекті підготовки вчителя музики визначена проблема досліджена мало. Теоретична і практична її розробка здійснюється, головним чином, у двох напрямках: 1) аналіз різних аспектів проблеми формування музичного мислення, художнього смаку та інтересів учнів загальноосвітньої школи (Л.Арчажнікова, Л.Безбородова, Х.Василькевич, Л.Григоровська, Л.Тельчарова, М.Румер та ін.) 2) дослідження окремих сторін музично-інструментальної підготовки студентів (Ю.Бай, Е.Йоркіна, Є.Куришев, І.Мостова, Г.Ніколаї, Л.Яковенко).

Зрозуміло, що необхідна цілеспрямована робота щодо активізації музично-пізнавальної діяльності студентів, яка значною мірою залежить від розробки і впровадження спеціальної методики, що передбачає поступовий розвиток творчої самостійності у процесі інструментальної підготовки, етапність проведення занять з урахуванням принципів особистісно-орієнтовного підходу до студентів, діалогової взаємодії між викладачем і студентами та між реципієнтами і музичним твором, співтворчості у навчально-виховному процесі загалом та під час осягнення музики зокрема.

Основним видом нашої методичної роботи стало опрацювання студентами комплексу формуючих завдань за п'ятьма основними типами. Завдання виконувались під час навчання в класі музичного інструменту, а також в період педагогічної практики.

Комплекс формуючих завдань включає:

- перцептивно-мислительні – завдання, призначені для активізації прогнозуючої функції музичного мислення;
- перцептивно-сенсорні – завдання, націлені на індивідуально-виразне осмислення музично-мовних елементів і структур та їх реалізацію в звучанні;
- концептуально-логічні – завдання, спрямовані на самостійне створення художньо-образної цілісності твору;
- художньо-педагогічні – завдання, спрямовані на формування вмінь словесної характеристики музичних образів, яка відповідає рівню загального музичного розвитку учнів;
- оцінні – завдання, орієнтовані на здійснення та коригування адекватної самооцінки виконання.

Робота з представленими завданнями проводилась на нескладному, але художньо-цікавому музичному матеріалі. Для цього ми розробили орієнтовний репертуарний список, який включав музичні твори композиторів різних епох з розширеною презентацією сучасних українських авторів (І. Карабіц, А. Красотов, М. Скорик, М. Степаненко, І. Шамо), а також велику кількість композицій для дітей. Вибір музичного матеріалу з репертуарного списку здійснювався відповідно до індивідуальних здібностей студентів та рівня їх інструментальної підготовки. На наш погляд, вивчення підібраних прикладів сприяє формуванню таких якостей музичного мислення як швидкість і гнучкість, самостійність і критичність, асоціативність і науковість, імпровізаційність і незалежність.

Згідно принципу поступовості, підготовка майбутнього вчителя музики до формування музичного мислення школярів проводилась у чотири етапи, кожен з яких характеризувався певними цілями і завданнями, особливостями змісту, відповідними методами організації навчально-професійної діяльності студентів. Кожен етап відрізняється від попереднього ступенем залучення студентів до самостійних дій у різних видах музичної діяльності (слухання, виконання, створення музичних творів, їх аналіз, оцінювання, відбір, впровадження у виконавську практику в школі, тощо); організацією навчально-професійної діяльності студентів. Загальною метою, що об'єднувала усі етапи експериментальної роботи, був розвиток навичок до самостійного музично-пізнавального пошуку..

На *першому* (інформативно-комунікативному) етапі, було поставлено ціль пробудити пізнавальний інтерес до музики через власну пошукову діяльність. З цією метою в загальний процес інструментальної підготовки було впроваджено елементи групової форми занять, яку представлено лекцією “Музично-виконавська діяльність вчителя музики – необхідна складова формування музичного мислення”, дискусією з даної проблеми, діловою грою. Студентам було запропоновано “інформаційну пам’ятку”, що містила визначення музичного мислення, характеристику його рис та структурних компонентів. Для формування у студентів потреби у самостійному музично-пізнавальному пошуку виконувались вправи творчого спрямування: гра музичних творів з різним емоційним забарвленням; створення власних п’ес за програмною назвою (“Ведмедик”, “Веселка”, “Колискова”); ознайомлення з спеціальним навчальним матеріалом (орієнтаційний репертуарний список); вивчення відповідної науково-методичної літератури.

Другий (комунікативно-творчий) етап був пов'язаний з активізацією діяльності музичного мислення майбутніх учителів, орієнтацією їх на самостійну роботу. Ціль етапу – вироблення навичок діалогу на основі існуючого емоційного досвіду, розкриття смыслу виразних засобів музики, формування оцінного ставлення до музики. Увагу студентів було спрямовано на розуміння ролі діалогового спілкування в сучасних концепціях виховання і його значення для фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Вирішення цих задач здійснювалось в процесі тематичної лекції “Діалог як одна з форм розвитку музичного мислення”, дискусії з даної проблеми. З метою активізації музичного мислення студентам було запропоновано виконати такі завдання: власне редагування певних творів, вивчення запропонованого матеріалу без інструмента, ескізне ознайомлення з творами; переосмислення старовинного жанру у зв'язку з особливостями сучасного мистецтва, оцінка засобів музичної виразності невідомого твору за певний час.

Третій (самостійний) етап передбачав максимальну активізацію творчої діяльності майбутніх вчителів музики, де основним засобом стає опосередкований педагогічний вплив. Серед провідних методів роботи з студентами на цьому етапі було визначено такі: спільна творчість викладача і студента по відпрацюванню виконавської концепції; поєднання інтенсивного і екстенсивного вивчення музичних творів, порівняння творів різних авторів з однаковою назвою (“Сарабанда” І.Баха, Г.Генделя, К.Глюка; “Ранок в лісі” І.Шамо та “Ранок” С.Прокоф'єва). Головні зусилля зосереджувались на самостійному пошуку виконавського втілення художнього образу, на вмінні передавати враження від художнього спілкування у вигляді індивідуальних вербальних та музичних інтерпретацій, в ознайомленні студентів з принципами і прийомами аналізу музичних творів з метою розкриття їх художнього смыслу і естетичної цінності. У зв'язку з цим вони вирішували такі завдання: виділити у творі провідні засоби музичної виразності; знайти необхідні прийоми для втілення певного емоційного настрою; на основі аналізу музичних творів та суджень професійних музикознавців скласти анотацію до музичного твору, поєднати виконання музичного твору з його мовним поясненням; скласти рецензію на виступ певного студента чи концертного виконавця – соліста; зробити самооцінку власного публічного виступу. Важливим доповненням до цих завдань були виступи майбутніх вчителів у концертах та конкурсах на факультеті та в загальноосвітній школі.

Четвертий (творчо-самостійний) етап мав на меті заалучення студентів до музично-художнього спілкування з школярами в процесі педагогічної практики. Така мета передбачала творчій підхід до музично-педагогічної діяльності студентів в процесі навчання і вирішувалась за допомогою форм і методів активного навчання (моделювання педагогічних ситуацій), виконавської практики, підготовки музичних бесід, вікторин, організації лекцій – концертів, сумісного обговорення заняття. Завдання четвертого етапу полягали у формуванні уявлень студентів про роль інструментальної підготовки в майбутній діяльності для успішного вирішення професійних завдань. В межах визначеного етапу студенти постійно добирали науково-методичну літературу для вивчення, а найбільш цікаву опрацьовували більш детально (виступали з доповідями, писали реферати). На заключному етапі усі зазначені види роботи поєднувались з педагогічною практикою студентів у загальноосвітній школі. Вони вели зошит досягнень, де фіксували власні надбання.

Отже, інструментальна підготовка є необхідною складовою фахової підготовки вчителя музики, найбільше сприяє індивідуальному та професійному зростанню особистості, тому є значущим фактором досягнення музично-виконавської компетентності, озброєння музично-педагогічними знаннями, розвитку творчої самостійності. Від інтенсивності інструментальної підготовки під час навчання у вузі залежить підвищення рівня підготовки майбутнього вчителя музики до формування музичного мислення школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арчажникова Л.Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: Автореф. Дис. Д-ра пед. наук. – М., 1984. – 37 с.

2. Галыгерин И.М. Развитие художественно-образного и театрального мышления учащихся в процессе музыкальных занятий: Автореф. Дис... канд. пед. наук. 13.000. – М., 1990. – 16 с.
3. Щолокова О.П. Основа професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: Монографія. – К: Віпол. 1996. – 172 с.

Світлана ЛІПСЬКА

СТРУКТУРНА ОРГАНІЗАЦІЯ РОЦЕСУ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ОСВІТИ

В статті визначено структуру музично-виконавської підготовки в умовах позашкільного закладу, обґрунтовано змістовне наповнення та функціональне значення її компонентів в процесі художньо-творчого розвитку школярів.

Ключові слова: музично-виконавська підготовка, позашкільна освіта.

In the article the structure of music-performing training is defined in the conditions of the additional institution, substantial filling and functional meaning of its components are well grounded in the process of creative development of pupils.

Key words: music-performing training, additional specialized education.

Глобальні соціально-економічні та духовні зрушения, що відбуваються сьогодні у суспільстві, стають об'єктивними причинами для розробки та практичної реалізації новаційних тенденцій у галузі мистецької освіти, впровадження суттєвих змін у форми та методи роботи викладачів, що відповідали б сучасним науково-теоретичним засадам. Особливої актуальності набуває проблема створення необхідних умов для розвитку індивідуальних та творчих здібностей кожного суб'єкта навчання, формування його духовної та емоційно-естетичної культури, що забезпечить здатність зберігати і примножувати культурно-мистецькі надбання нації.

Серед соціальних інститутів виховання підростаючого покоління особлива роль належить позашкільним закладам, де створюються необхідні умови для всебічного гармонійного розвитку школярів, цілеспрямованого та активного проведення ними дозвілля, здобуття системних знань, умінь і навичок у галузі мистецтва, реалізації духовного потенціалу та професійного самовизначення. З огляду на це, необхідним стає наповнення якісним змістом процесу музично-виконавської підготовки учнів в цих закладах за рахунок усвідомлення його сутності та компонентної структури.

Слід зазначити, що різні аспекти музичної освіти й виховання неодноразово ставали предметом теоретико-методичного аналізу багатьох педагогів, психологів та мистецтвознавців. Звернення до накопиченого музично-педагогічною науковою матеріалу дозволяє простежити формування методичної системи навчання гри на музичних інструментах (зокрема фортепіано), зрозуміти загальні принципи та особливості підготовки музиканта-виконавця в різні історичні періоди.

Вивченю динаміки становлення музично-педагогічних концепцій в історії зарубіжної та вітчизняної фортепіанної педагогіки присвятили свої ґрунтовні дослідження О.Алексеев, Л.Баренбойм, Н.Кашкадамова, А.Ніколаєв, Я.Мильштейн, А.Малінковська, С.Уланова, В.Хурсина, Г.Ципін, К.Шамаєва, В.Шульгіна. Питання змісту та методів навчання гри на фортепіано докладно розглядали провідні науковці та педагоги-практики О.Алексеев, М.Берлянчик, Т.Беркман, Т.Воробкевич, А.Гольденвейзер, Г.Коган, В.Макаров, К.Мартінсон, Б.Міліч, Г.Нейгауз, Ю.Некрасов, Б.Печерський, Г.Прокоф'єв, С.Савшинський, Е.Тимакін, М.Фейгін, Г.Ципін, А.Щапов, Б.Яворський.

Підкреслимо, що зміна методичних принципів музичної педагогіки перш за все пов'язана з розвитком виконавського мистецтва, досвідом його теоретичного осмислення та особливостями функціонування у музичному житті суспільства. Теоретичні основи музично-виконавського мистецтва висвітлено у науковому доробку В.Белікової, О.Бодіної, Г.Гільбурд, С.Гуренка, М.Давидова, Ю.Кочнева, Н.Корихалової, О.Лисенко, Я.Мильштейна, В.Москаленко. Актуальні дослідження особливостей виконавської

діяльності проведені у галузі музичної психології Л.Бочкарьовим, В.Петрушиним, Б.Тепловим, Н.Токіною, Ю.Цагареллі.

Грунтовного вивчення також зазнала проблема формування творчих здібностей та музично-естетичної культури школярів в процесі зачленення їх до різноманітної музичної діяльності, розвитку інтересу та ціннісного відношення до музичного виконавства в дослідженнях Б.Бриліна, Н.Ветлугіної, О.Грисюк, Н.Гузій, О.Деркач, С.Жукова, О.Коваль, А.Король, Т.Кротової, Л.Кузьминської, М.Матковської, Е.Печерської, В.Рагозіної, О.Рудницької, К.Стецюк, В.Тушевої, Р.Тельчарової, Л.Школяр, О.Щолокової, В.Холоденко.

Водночас, не дивлячись на численні звернення науковців до окресленої проблеми, питання належної організації музично-виконавської підготовки учнів потребує свого розгляду. Йдеться, насамперед, про висвітлення змісту та компонентної структури цього процесу в умовах позашкільної спеціалізованої освіти, з'ясування пріоритетних підходів щодо діагностики його ефективності, знаходження нових інтегральних якостей та шляхів подальшого удосконалення.

Метою статті є визначення та наукове обґрунтування структурних компонентів музично-виконавської підготовки в умовах позашкільної спеціалізованої освіти з метою спрямування зазначеного процесу на створення цілісної системи художньо-творчого розвитку школярів.

На основі аналізу психолого-педагогічної, музикознавчої та науково-методичної літератури з обраної проблеми можемо констатувати, що на сучасному етапі процес музично-виконавської підготовки учнів ґрунтуються на засадах загальнолюдських і національних мистецьких цінностей, науковості та систематичності знань, їх значущості для соціокультурного й духовно-творчого становлення людини. Особливість перебігу цього процесу у навчально-виховній практиці позашкільного закладу обумовлена діалектичною єдністю загально-естетичного виховання школярів та першого ступеня фахової підготовки музиканта-професіонала, що визначає його відповідне змістовне наповнення та структурну організацію.

Орієнтуючись на сутність та головні завдання музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти, основними структурними компонентами, що забезпечать їх реалізацію, ми вважаємо пізнавально-комунікативний, емоційно-ціннісний, мотиваційно-вольовий та практично-регулятивний. Розглянемо детально кожний з них.

Безперечно, що розвиток учнів виконавського класу відбувається перш за все у творчому процесі пізнання музичного мистецтва, що передбачає проникнення в художньо-образний зміст твору, виявлення його стильових та жанрових рис, особливостей конструктивно-логічної побудови, усвідомлення закономірностей музичного втілення образно-смислових явищ. Психологічна наука визначає пізнання як процес цілеспрямованої активності відображення світу у свідомості людей, здобування, нагромаджування та систематизації знань. Будучи тісно пов'язаним із загальним розвитком людини, цей процес реалізується на інтелектуальному рівні шляхом розумових операцій, стає необхідною умовою успіху будь-якої діяльності, важливим її результатом.

Згідно концепції В.Остроменського, в музичному мистецтві пізнання відбувається "від початкового орієнтовного емоційно-образного відображення музичного твору в його цілісності через відбиття змісту музичного твору крізь призму творчих можливостей індивідуального досвіду людини до емоційно-образного відображення музичного твору в його цілісності, збагаченого індивідуально-особистісними відношеннями" [7, с.135]. Зазначимо, що під час виконавської діяльності його особлива складність викликана багатоплановістю та взаємозв'язку інтелектуальних операцій, одночасного переживання та охоплення всієї послідовності виконавських задач. При цьому об'єктивна сторона музичного пізнання спрямована на ознайомлення з матеріальною основою втілення художнього задуму, структурно-логічною будовою твору та засобів музичної виразності, а суб'єктивна є осягненням його духовного змісту, не розкритого зовнішніми параметрами. Узагальненим результатом цього процесу стають конкретні історико-теоретичні знання про об'єкт навчання, котрим виступає музичний твір, а також певні системи уявлень і

музикознавчих понять. Їх ґрунтовне засвоєння створює інформативну базу для плідної виконавської діяльності, виробляє східоме відношення до музичних явищ, стає основою для розвитку виконавської самостійності.

Звернемо увагу на те, що музичне мислення виконавця, як "переживання виразної сутності музичного художнього образу, розуміння принципів матеріального конструювання звукової тканини, вміння втілити цю єдність у вольовому акті творчості..." [8, с.204] інтегрує всю систему пізнавальних процесів, структурує та визначає їх змістовність. Саме від його продуктивності, тобто "вміння, оперуючи музичним матеріалом, знаходити схожість та різницю, аналізувати та синтезувати, встановлювати взаємоз'язки" (Л.Баренбойм) залежить успішність музично-виконавської діяльності.

Мабуть тому, у педагогічній діяльності багатьох видатних музикантів – Й.Гофмана, Н.Голубовської, О.Гольденвейзера, Г.Нейгауза, Л.Ніколаєва, С.Савшинського, А.Рубінштейна, В.Сафонова, Г.Ципіна – першочерговим завданням була активізація саме інтелектуальної сфери учнів, розширення їх музично-теоретичного горизонту, формування раціонально-логічного компоненту мислення. У праці Г.Ципіна, зокрема, акцент на пізнавальну діяльність учнів виконавського класу, збільшення обсягу теоретичних знань та створення абстрактно-логічного "понятійного фонду" визначається необхідною умовою розвитку юних музикантів [10, с.134]. Крім того, автором зауважується, що аналітичне осмислення матеріалу прокладає шлях до інтерпретації музичного твору через розуміння, поглиблене усвідомлення основних стилістичних та формоутворюючих його особливостей. [10, с.163]. Слід також наголосити, що одним з вирішальних факторів осятнення музики та продуктивного здійснення виконавської діяльності стає формування досвіду художнього спілкування, що передбачає пізнання твору на рівні світогляду композитора, усвідомлення усіх його смысло-інформативних компонентів, які виражают собою ідею, проблематику, ціннісні орієнтири, тематичні і сюжетні лінії, тобто складають його художньо-образний зміст. За визначенням Ю.Борєва, художнє спілкування – це здійснення інтелектуально-емоційного творчого діалогу автора та реципієнта, під час якого відбувається передача останньому художньої інформації, що містить певне відношення до світу, художню концепцію та стійкі ціннісні орієнтації [3, с.160]. Відповідно, організація тісної взаємодії різних рівнів художнього спілкування, повнота якого залежить від міри підготовленості учня, обсягу його художньо-життєвого досвіду, є важливим фактором для досягнення внутрішньої цілісності музичної діяльності, формування духовної культури та виконавської майстерності.

Таким чином, засвоєння та переробка отриманої художньої інформації в процесі розвитку учнів позашкільного закладу можлива за умови накопичення останніми цілісної системи історико-теоретичних знань та музикознавчих понять, формування досвіду художнього спілкування. В структурі музично-виконавської підготовки реалізація зазначених функціональних ланок забезпечується, на нашу думку, пізнавально-комунікативним компонентом.

Разом з тим, сутність музичного мистецтва неможливо зрозуміти, ігноруючи його емоційну природу та естетично-ціннісний аспект, адже будь-який твір мистецтва перш за все є носієм емоційно-смыслового потенціалу певної художньої логіки авторської концепції. Розкриваючи внутрішній світ композитора, його настрої та переживання за допомогою системи музичних інтонацій та засобів виразності, музичний твір здійснює глибокий вплив на емоційний стан людини, котра сприймає або виконує його, викликає відповідні асоціативні уявлення, потребує інтонаційно-смыслового втілення цих почуттів у виконавському акті. Отже, шлях до розуміння та якісного відтворення учнями музичного твору лежить через його емоційно-естетичне переживання.

Переживання, як форма вияву ставлення людини до певного об'єкта чи ситуації, виступають не тільки сукупністю емоційних реакцій на зовнішні подразники, а й характеризуються як форма прояву суб'єктивності індивіда та виражаються в знаковій модальності домінуючих емоцій. Як стверджує С.Рубінштейн, "кожна скільки-небудь

яскрава особистість має свій більш або менш яскраво виражений емоційний стрій та стиль, свою основну палітуру почуттів, в яких переважно, вона сприймає світ” [9, с.165].

Першоджерелом емоційно-естетичного переживання є художньо-образний зміст музичного твору. Відтак, чим глибше учень розуміє творчий задум, більш емоційно та обґрунтовано оцінює його естетичні властивості, тим повніше він зможе передати свої суб’єктивно-емоційні враження в реальному звучанні.

Зазначимо, що переживання людиною різних емоцій, котрі супроводжують вивчення та виконання музичного твору, також активізує процес адекватного сприймання та усвідомлення духовних цінностей, що існують у суспільстві й постійно розвиваються внаслідок соціального прогресу, тобто впливає на формування естетичної свідомості. До складу останньої дослідники відносять естетичні почуття, культуру естетичного смаку, художньо-естетичний досвід та кругозір, аргументовану естетичну оцінку.

Розвинута естетична свідомість виконавця дає можливість вільно орієнтуватись в складних процесах художньої культури сьогодення, створює умови для самостійного відкриття краси та досконалості музичного твору, усвідомлення особистісного відношення до нього на основі системи ціннісних орієнтацій. В.Дряпка у своєму дослідженні визначає ціннісні орієнтації як відносно стійку систему фіксованих установок, що зумовлюється певними цінностями і виражається у здатності суб’єкта до цілісного усвідомлення і переживання явищ дійсності й мистецтва та його готовності до здійснення вибіркової оцінної діяльності [5, с.24]. Цей процес насамперед пов’язаний із нагромадженням особистістю музично-естетичного тезаурусу (знання естетичних категорій, засобів музичної виразності, специфіки музичних жанрів, типів музичних форм, композиційних закономірностей, стилевих традицій, досвіду перцептивного переживання музичної інформації) та сформованого асоціативного фонду. Автором підкреслюється, що становлення ціннісних орієнтацій, змістовність яких визначається рівнем загальнокультурної підготовки та відповідної художньої освіченості людини, є найважливішою умовою її гармонійного розвитку, формування естетичної свідомості.

Враховуючи вищевикладене, вважаємо емоційно-ціннісний компонент ще одною важливою складовою музично-виконавської підготовки учнів.

Розкриваючи зміст наступного компоненту, ми спираємося на існуюче в педагогіці положення про те, що система мотивів особистості відіграє роль регулятора її діяльності та поведінки, виступає необхідною умовою формування позитивного ставлення та інтересу до навчання, вагомим резервом підвищення його якості та результативності. Одностайна думка науковців щодо наявності тісного взаємозв’язку мотиваційної та вольової сфер особистості, їх визначальної ролі у процесі спрямування та здійснення навчальної діяльності стала підставою для виділення нами мотиваційно-вольового компоненту в структурі музично-виконавської підготовки учнів.

З психології відомо, що мотиваційна сфера особистості включає всю багатоманітність її установок, цілей, інтересів, спонук, розкриває зміст та спрямованість потреб, безпосередньо обумовлюючих будь-яку діяльність. В навчальному процесі мотивація спонукає до активного засвоєння змісту освіти, здійснення продуктивної творчої діяльності, визначає прагнення учнів до самовираження та самовдосконалення, з нею безпосередньо пов’язане їх особистісне та професійне зростання.

Дослідники наголошують, що справжнє джерело мотивації людини знаходиться в ній самій, отже викладачу необхідно знайти на кожному етапі розвитку особистості учня найбільш адекватні для нього мотиви, “зробити поставлені по ходу навчальної діяльності завдання не тільки зрозумілими, але й внутрішньо прийнятними ним, тобто щоб вони набули значимості для учня та знайшли таким чином, відгук та точку опори в його переживанні” [9, с.81].

З огляду на це, важливим завданням музичної педагогіки є виявлення та впровадження чинників, що оптимізують всі мотиваційні аспекти залучення учнів до музично-виконавської творчості, усвідомлення ними необхідності накопичення музично-

теоретичних та практично-виконавських знань, умінь та навичок як невід'ємного компоненту становлення творчої особистості, реалізації її різноманітних музичних потреб.

Крім того, музично-виконавська діяльність потребує значного вольового зусилля, спрямованого у напрямку активізації слухомоторної координації та автоматизації рухів, доланні труднощів під час розучування творів, прагнення до найкращого результату та самореалізації в процесі сценічного виступу.

Воля – одна з функцій людської психіки, яка полягає у владі над собою, керуванні своїми діями й свідомому регулюванні своєї поведінки, здатності активно домагатися поставленої мети, переборюючи зовнішні та внутрішні перешкоди. Для реалізації вольових процесів необхідна наполегливість, зосередження та активізація уваги на предметі діяльності, неослабна енергія дії, спроможність особистості протистояти внутрішнім перешкодам. “Вольова дія – це у підсумку свідома, цілеспрямована дія, через яку людина планово здійснює поставлену мету, підкорюючи свої імпульси свідомому контролю та змінюючи оточуючу дійсність у відповідності до свого задуму” [9, с. 99].

Таким чином, використовуючи, підсилюючи і закріплюючи актуальну мотиваційно-вольову сферу школяра педагог допомагає формуванню його особистості, прививає якості, необхідні для його життедіяльності та може досягти значної ефективності процесу музично-виконавської підготовки.

Беручи до уваги специфіку музично-виконавської діяльності, в якій реальне відтворення музичного твору на інструменті пов’язане з адекватними виконавськими уміннями та навичками, розвитком координаційно-рухових та творчих здібностей, а також досвідом естрадно-сценічної поведінки, предметом особливої турботи музичної педагогіки стають питання доцільного практичного застосування отриманих учнями знань, умінь і навичок, виковання здатності до саморегулювання власних виконавських дій. Тому, цілком логічним нам відається виділення в структурі музично-виконавської підготовки учнів позашкільного закладу практично-регулятивного компоненту.

Проблемі формування ігрового апарату та піаністичних навичок, розвитку техніки виконавця присвячено чимало праць відомих науковців та педагогів-практиків. Це пов’язано з тим, що донесення художнього змісту музичного твору, символічно вираженого в його мовних засобах, різних фактурних формулах та метро-ритмічних сполученнях, певною мірою залежить від майстерності володіння адекватними виконавськими ресурсами та певними технічними прийомами, викованням яскравих естрадно-сценічних якостей. Тільки завдяки усвідомленню ролі практично-виконавських дій в досягненні художньої мети створюються умови для самостійно-творчого їх застосування.

Формування у юніх музикантів виконавської майстерності певною мірою залежить від збалансованості між розвитком іх художньої свідомості та індивідуальними технічними можливостями. Так, досліджуючи питання розвитку художньої техніки піаніста, А.Бірмак підкреслює, що цей процес “є результатом доцільного та систематичного вироблення навичок на основі пристосування до природних функцій піаністичного апарату” [2, с.67].

Отже, виконавська майстерність – це органічне поєднання яскравості та образності музично-слухових уявлень з системою набутих практично-виконавських умінь і навичок, що дозволяє втілювати засобами ігрового апарату необхідну музично-творчу задачу. За влучним висловом М.Давидова, це “вільне володіння інструментом, собою, що забезпечує інтонаційно-смислове інтерпретоване, одухотворене, емоційно-яскраве, артистичне, співтворче втілення музичного твору в реальному звучанні” [4, с.227].

Відповідно, своєчасне та цілеспрямоване формування виконавської майстерності учнів стає однією з найважливіших умов їх цілісного художньо-творчого розвитку в процесі музично-виконавської підготовки.

Крім придбання зазначених умінь та навичок, ефективність творчої праці музиканта-виконавця та особливий стан його духовного й естетичного задоволення залежить від виковання здатності до саморегулювання власної виконавської поведінки. Означена якість передбачає можливість свідомо оцінювати результати музичної діяльності на основі об’єктивного сприймання реального звучання виконуваної музики; змінювати даний

варіант, коригуючи виконавські прийоми; передбачати як безпосередні, так і опосередковані наслідки своїх дій, порівнюючи їх з існуючими вимогами.

Для регулюючої функції забезпечується завдяки самонастроюванню, слухового аналізу, самооцінці та самоконтролю, виражається у знаходженні текстових помилок в процесі розучування творів, визначенні доцільності застосованих ігрових прийомів в період технічного тренування, співставленні наміченого результату з матеріально-звуковим його втіленням засобами виконавської майстерності під час сценічного виступу. Свідоме регулювання власних творчих дій також стає необхідною передумовою для вироблення автоматизму, що має важливе значення у виконавському процесі, звільнюючи увагу від спостереження за ігровими рухами.

Таким чином, зміст останнього компоненту пов'язаний з формуванням виконавської майстерності, що включає комплекс практичних умінь та навичок, необхідний для смислового втілення художніх явищ у реальному звучанні, а також розвитком здібності самоорганізовувати виконавську поведінку.

В процесі нашого дослідження було з'ясовано, що структура музично-виконавської підготовки передбачає наявність чотирьох компонентів, котрі, знаходячись у тісному взаємозв'язку та відзеркалюючи інтелектуальну, емоційну, мотиваційно-вольову та креативну сфери особистості, створюють умови для ефективної реалізації основних завдань початкової музичної освіти та виховання. Врахування змістової наповненості означених компонентів під час організації процесу музично-виконавської підготовки в умовах позашкільної спеціалізованої освіти забезпечує його цілісність та творчу спрямованість, стає потужним фактором формування особистості майбутніх носіїв та творців високої духовної культури.

Проведене дослідження не вичерпує все коло питань, пов'язаних з даною проблемою. Подальшого вивчення потребує знаходження шляхів якісної організації музично-виконавської підготовки учнів різних вікових категорій, забезпечення спрямованості цього процесу на формування їх творчих здібностей та духовної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баренбойм Л.А. Музикальная педагогика и исполнительство. – Л.: Музыка, 1974. – 334 с.
2. Бирмак А. О художественной технике пианиста. – М.: Музыка, 1973. – 143 с.
3. Борев Ю.Б. Эстетика. – М.: Изд-во политической литературы, 1988. – 496 с.
4. Давидов М.А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста. – К.: Музична Україна, 1997. – 240 с.
5. Дрятіка В.І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта. Навч. посібник. – Кіровоград, Ужгород: "Ліра", 2000. – 228 с.
6. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.
7. Остроменский В.Д. Формирование музыкального познания. – Кишинев: "ШТИИНЦА", 1988. – 160 с.
8. Петрушин В. Музикальная психология. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи. Т.2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
10. Цьпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Олена КОВАЛЬ

АНАЛІЗ СТРУКТУРИ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

У статті аналізується структура музично-слухових, музично-естетичних здібностей і здібностей до музичної діяльності. Висвітлюються різні підходи вчених до природи музичності та механізмів її розвитку. Розкриваються теоретичні аспекти розвитку музичних здібностей особистості як індивідуально-психологічної властивості, представленої складним динамічним комплексом.

Ключові слова: музичність, комплекс музичності, структура музичності, музично-слухові здібності, музично-естетичні здібності, здібності до музичної діяльності.

The structure of music-auditory, music-aesthetical abilities and capacities for music activity are analyzed in the article. Different scientific approaches related to the essence of musicality, mechanisms of its development and possibilities of diagnostics are covered. The theoretical aspects of personal music abilities' development are exposed as individual, psychological characteristics that are represented as a complicated dynamic complex.

Key words: musicality, musicality complex, musicality structure music-auditory capacities, music-aesthetical abilities, capacities for music activity.

Аналіз теорії і практики музичної освіти вказує на особливу актуальність виковання музичних здібностей учнів. І це зрозуміло, оскільки музика в руках досвідченого й закоханого в свою справу педагога є могутнім засобом духовного розвитку особистості. Окрім того, як стверджують психологи, надзвичайно важливо, щоб вплив музики на людину починався якомога раніше, адже відомо, що саме дитячий вік є найбільш сенситивним періодом для формування цілого комплексу музичних здібностей.

Проблема музичних здібностей багаторічна й різнопланова. На перший погляд, вона носить суттєвий психологічний характер, однак може досліджуватися у різних аспектах: філософському, соціологічному, психологічному, музикознавчому, педагогічному тощо.

У філософсько-естетичному плані вона розглядається крізь призму загальних закономірностей перетворюючої діяльності людини (О.Андреев, Аристотель, А.Арсенев, А.Буров, К.Горанов, М.Каган, А.Лосев, Ю.Холопов, Г.Шингаров та ін.). У соціологічному аспекті визначається зумовленість музичних здібностей належністю людей до певних соціальних груп (Г.Головінський, лукшин, Р.Тельчарова, В.Цукерман, І.Юдкін та інші). Психологи вивчають ідеальні утворення, які визначають здібності до музичної діяльності (Б.Ананьев, Л.Виготський, Е.Голубєва, О.Гусева, О.Костюк, Н.Лейтес, О.Мелік-Пашаев, В.Мясіщев, С.Науменко, К.Тарасова, Б.Теплов та ін.). У музикознавчому аспекті досліджуються механізми впливу музики на людей у зв'язку з їх психічною організацією (Б.Асаф'єв, Л.Баренбойм, С.Беляєва-Екземплярська, М.Марков, Е.Маркова, В.Медушевский, Є.Назайкінський, А.Сокор, Б.Яворський та інші).

На перетині названих підходів знаходяться педагогічні дослідження музичних здібностей, адже музична освіта безпосередньо пов'язана з пошуком шляхів та методів формування й розвитку цих особистісних якостей у дітей (А.Арісменді, Е.Башич, П.Вейс, В.Верховинець, Н.Ветлугіна, Л.Горюнова, К.Гофман, К.Дітріх Е.Жак-Далькроз, Д.Кабалевський, З.Кодай, Ю.Ласоцький, М.Леонтович, Ф.Лисек, М.Монтессорі, К.Орф, В.Остроменський, Ю.Поврожняк, К.Стеценко, Ш.Судзукі, Б.Трічков та інші).

Метою даної **статті** зроблена спроба узагальнити теоретичні й методологічні надбання вчених щодо структури музичних здібностей через власне розуміння даної проблеми.

Для розуміння структури музичних здібностей цікавими є ідеї Б.Ананьєва стосовно необхідності комплексного вивчення механізмів психічних функцій. Згідно запропонованої ним схеми, розвиток психічних якостей виявляється як розвиток функціональних та операційних механізмів. У діяльності окремі здібності виявляються не ізольовано, функціональні та операційні механізми складно взаємодіють [1].

Аналіз літератури свідчить про існування двох основних поглядів на природу музичних здібностей: музичність як вроджена здібність, що не підлягає формуванню, і як властивість, що формується на основі вроджених задатків.

Розумінню природи і суті музичності сприяє чітке уявлення про її структуру. Про важливість розкриття структури музичності писав Г.Тарасов: "Розкрити склад, структуру музичності на різних етапах розвитку особистості, і з урахуванням сучасних вимог та умов організації процесу музичного навчання і викования – перспективне завдання психологічної науки" [2, с. 68].

Значного розвитку теорія музичності досягла в дослідженнях Б.Теплова, головним предметом яких були музично-слухові здібності [3]. Учений не розглядав загальні здібності музично-естетичного сприймання, виконавства й творчості. Водночас він відносив естетичні здібності до загальних, оскільки вони властиві різною мірою всім людям і виявляються в усіх сферах людської діяльності. Цим вони відрізняються від спеціальних в тому числі й художніх.

При аналізі структури музичності Б.Теплов пропонував виділити дві взаємопов'язані її сторони – емоційну й слухову. Цей поділ, звичайно, умовний, оскільки взяті самі по собі, окрім одної від другої, вони втрачають смисл. Психолог виділяв три основні музичні здібності: ладове чуття, тобто здатність емоційно розрізняти ладові функції звуків мелодії або відчувати емоційну виразність звукового руху; музично-слухові уявлення, тобто здатність довільно користуватися слуховими уявленнями, які відображають звуковисотний рух; музично-ритмічне чуття, тобто здатність активно (рухово) переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його. При цьому здібність емоційно відгукуватися на музику, переживати її як вираження деякого змісту складає за Б.Тепловим центр музичності.

Важливим з психологічної і особливо з педагогічної точок зору є висновки вченого щодо необхідності якісного, а не кількісного підходу до структури музичності, можливої нерівномірності розвитку її компонентів у людини, компенсації одних здібностей іншими. Він також відзначав, що здібності, які складають музичність, можна умовно поділити на дві групи: спеціальні музичні й музично-естетичні. Одне з досягнень дослідника полягає у з'ясуванні неподільності безпосередньо музично-слухових і музично-естетичних здібностей. Таке розуміння синкретичності моделі музично-слухових і музично-естетичних здібностей ми вважаємо принциповим, оскільки воно може безпосередньо забезпечити розробку педагогічної концепції розвитку музичних здібностей дітей.

Відомо, що музично-естетичні здібності тісно пов'язані між собою і, виходячи за межі музичності, мають велике значення в інших позамузичних видах діяльності.

Музично-естетичні здібності можна умовно поділити на емоційно- та раціонально-пізнавальні. За В.Остроменським (рис.1.) до емоційно-пізнавальних здібностей відносяться: визначення свого ставлення до музики, яка сприймається; яскравість, багатство уяви та уявлень, які виникають під дією музики, що сприймається; поєднання свого ставлення до навколошнього життя з музичною образністю. Раціонально-пізнавальні здібності дозволяють набувати нові відомості про навколошнє життя у процесі сприймання музики, розрізняти специфічні особливості відображення дійсності в музиці різних жанрів, нове та традиційне у відтворенні музичної образності [4].

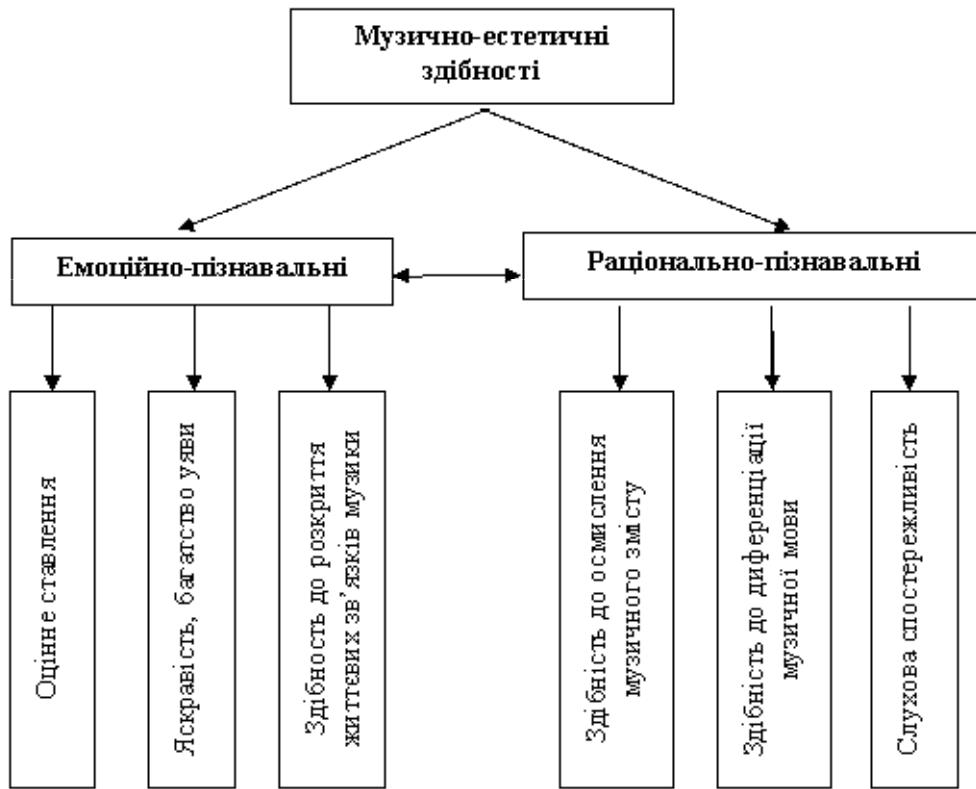


Рис. 1. Структура музично-естетичних здібностей за В. Остроменським

Привертає увагу погляд на структуру музичності К. Тарасової, яка представляє її як утворення з двох підструктур: 1) емоційність відгуку на музику; 2) пізнавальні музичні здібності – сенсорні (мелодійні, тембріві, динамічні та гармонічні компоненти музичного слуху, чуття ритму), інтелектуальні (музичне мислення в єдиності його репродуктивного та продуктивного компонентів, музична пам'ять) [5].

І все ж більшість учених, що досліджують музичні здібності, приходить до висновку, що звуковисотний слух, чуття ритму чи то музична пам'ять ще не визначають скільністі до музично-творчої діяльності, що сутність музичних здібностей не зводиться до вміння точно відтворювати почуту музику. Тому, мабуть, має сенс розгляд цієї проблеми з точки зору взаємозв'язку окремих здібностей і їх спільногого функціонування, а відтак можна говорити про якісні відмінності музичних здібностей серед індивідів.

Методологічно важливим є підхід Н. Ветлугіної (рис. 2.) та О. Кенеман, які, характеризуючи музичність, розглядають і ті здібності, наявність яких необхідна дитині для виконання конкретної діяльності – слухання, виконання, творчості.

Такими здібностями, на їх думку, є:

- здібність цілісного сприймання музики (уважне слухання і співпереживання художнього образу в його розвитку) та диференційованого (розділення засобів музичної виразності);
- виконавські здібності (чистота співацьких інтонацій, узгодженість рухів при грі на дитячих музичних інструментах);
- здібності, що виявляються в творчій уяві при сприйманні музики, в пісенних, музично-ігрових, танцювальних імпровізаціях [6].

Звичайно, будь-яка музична діяльність неможлива без розвитку тих чи інших музично-слухових та музично-естетичних здібностей. Різноманітні види музичної діяльності, якими діти займаються на уроці, передбачають розвиток і власне здібностей до саме цих видів музичної діяльності, які в узагальненому вигляді поділяються на здібності сприймання, виконавські та творчі здібності.

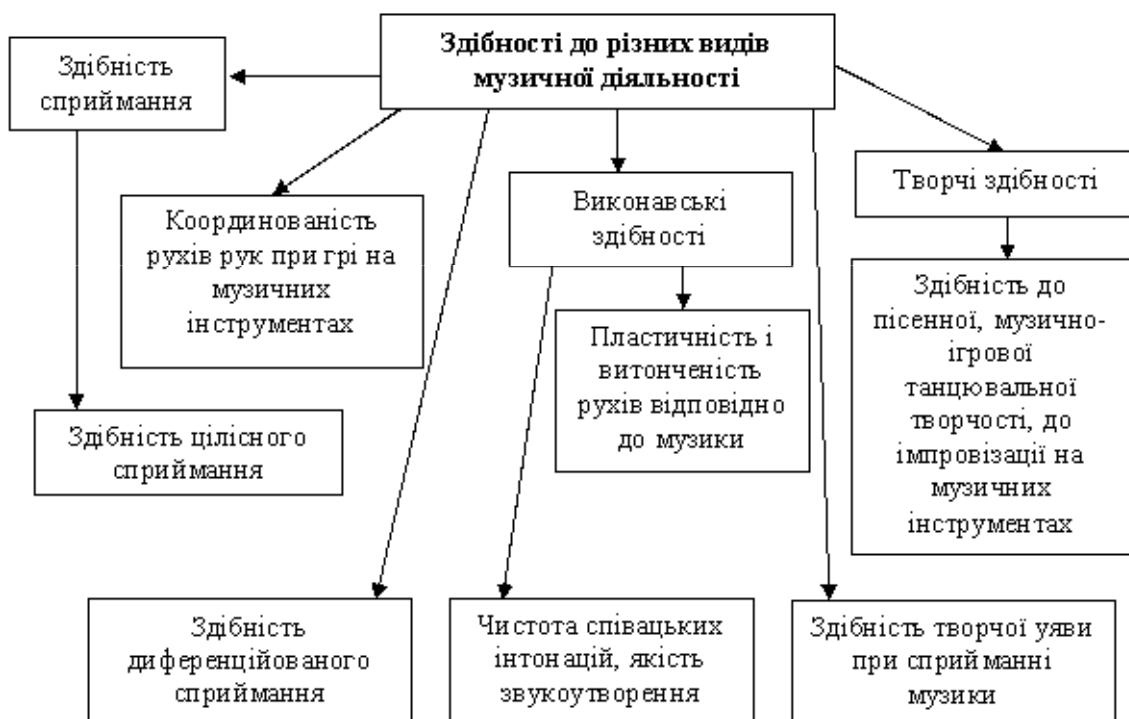


Рис. 2. Структура здібностей до музичної діяльності за Ветлугіною Н.

Розгляд цієї проблеми показує складність структури музично-слухових, музично-естетичних здібностей і здібностей до музичної діяльності, які складають єдиний конкретичний комплекс тісно пов'язаних між собою елементів, і які в музичній діяльності складно взаємодіють між собою.

Підсумовуючи сказане зазначимо, що поки що відсутній єдиний погляд на структуру музичних здібностей. Проведений аналіз не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми, а лише відображає сучасні уявлення про таке складне явище, як музичність, і є теоретичною базою для вдосконалення процесу формування і розвитку музичних здібностей особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. /Под ред. А.Бодалева, Б.Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 230 с.
2. Тарасов Г.С. Музыкальная потребность, музыкальные способности, музыкальное восприятие // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: Сб. ст. / Сост. А.Г.Костюк. – К.: Муз. Украина, 1986. – С. 56-69.
3. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды: В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 22-222.
4. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. – К.: Муз. Украина, 1975. – 199 с.
5. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.
6. Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. – М.: Просвещение, 1983. – 225 с.

СУТНІСТЬ І ПРИРОДА ЕПІСТЕМОЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА ЯК АНТРОПОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглядається проблема антропологічної сутності і природи епістемологічного мислення майбутнього музиканта-педагога.

Ключові слова: антропологія, епістемологічне мислення, феноменологія музичного сприймання, людська сутність.

The problem of subsistence and phenomenon of epistemological thinking of the future musicians-pedagogues has been.

Key words: anthropology, epistemological thinking, phenomenology of musical reception, personal essence.

Людина з моменту свого народження знаходиться у світі культури. У цьому світі накопичений і зафікований гіантський загальнолюдський досвід. Способи його кодифікації у суспільній свідомості досить різноманітні: традиції та історико-культурні пріоритети, культурні тексти, знання, уміння. Розкодування цих надбань щоразу передбачає особистиську зустріч з ними. У протилежному випадку, як справедливо назначає культуролог М. Бахтін, "культурні цінності назавжди залишаються мертвими" [1, с.117].

Проблема засвоєння загальнолюдських цінностей і смислів сьогодні гостро посталася у культурно-історичній педагогіці (М.Балабан, О.Гольдін, С.Буякас, Є.Ямбург), яка зосереджена на особистісному осмисленні культурно-історичної інформації за допомогою знання-саморефлексії (на рівні смислового конструкту – за Д. Леонтьевим). Таке знання має онтичний характер, і при пасивному засвоєнні іншою особистістю, завжди залишає частку "нерозпізнаної неповноти" (М.Бахтін, І.Габричевський, Ю.Льогенський). Для вичерпного осягнення цієї "неповноти" необхідним є особливий тип "живого" мислення, який вперто опирається концептуалізації, та все більше входить у предмет міждисциплінарних досліджень [2, с.96].

У словнику з психології (під редакцією А. Петровського) знаходимо таке визначення мислення: "Мислення – процес пізнавальної діяльності індивіда, що характеризується узагальненням і опосередкованим відображенням дійсності" [3, с.223]. Утім, на відміну від такого підходу, у психологічних дослідженнях Вюрцбурзької школи (К.Марбе, Н.Ах, К.Блер, Г.Уатт, А.Мішшот), школи послідовників С.Рубінштейна (К.Альбуханова-Славська, А.Брушлінський, І.Якіманська, А.Матюшкін та ін.) розглядуваний феномен характеризується не стільки як відображення дійсності, скільки як "поліморфний процес, котрий одночасно виявляється у різних формах – спогляданні, уявленні, дії, пригадуванні (пра-спогаді), інтуїції" [2,с.68]. Тому **метою** даної **статьї** постане критичний аналіз феномену і структури епістемологічного або "колового" (за П.Флоренським) мислення з погляду педагогічної антропології.

Таке "живе" мислення включає не тільки знання "про щось", але і знання "чогось", власне самого інструменту пошуку істини. Його часто і невірно ототожнюють з життєвим досвідом, і розуміють так: "що запам'яталося – це і є знання" [2, с.164].

Однак існує і альтернативна позиція. Так, у філософа С. Франка, головними ознаками такого "живого" знання є відкритість і недоказаність, які постають результатом синергії наукового і художнього пізнання. На думку вченого, мистецтво надає цілісності знанню, яке "наука розділяє, анатоміює, дробить на дрібні осколки" [4, с.78]. Схожість поглядів знаходимо у критика неопозитивістської наукової концепції К. Поппера, якому належить учення про "три світи знання":

- а) світ зовнішніх об'єктивних відношень і зв'язків;
- б) світ суб'єктивного знання;

в) світ комунікативно – конвенційного знання, яке не перекреслює двох попередніх, а навпаки, співіснуючи з ними, без перерви потребує їх досвіду" [2, с.156]. (Саме останній світ у різних наукових галузях називають "культурою", "ідеальною формою", "континуумом буття-свідомості", "духосфериою", "семіосфериою", "когнітосфериою").

Головною рисою такого тривимірного знання, на думку вченого, є відкритість до змін і розвитку, внутрішній діалогізм, поліфонія і поліцентричність. Як емпіrik і реаліст, К.Поппер вважав недоцільним застосування у науці логічної та психологічної індукції. Розвиток знання, за його переконанням, здійснюється гіпотетично-дедуктивним методом. Він полягає у пропонуванні сміливих, інформаційно наповнених гіпотез, з дедуктивним введенням логічних наслідків, що порівнюються з припущеннями, які можна висловити на основі спостереження та експерименту. Таким чином, наукові знання, на думку К.Поппера, не претендують на абсолютну беззаперечність, впевненість, але до цієї впевненості прагнуть. Наукові положення, закони, теорії завжди постають гіпотезами, які ми приймаємо на "пробу", тимчасово. Тому необхідна їх перманентна перевірка і заміна гіпотезами, котрі є багатими за інформаційним змістом та пояснюючою силою. Так виникає ще одна проблема мислительної діяльності, яку античні філософи висловили у формі парадоксу: "Якщо я знаю, що я шукаю, то що ж мені ще шукати, а якщо я не знаю, що я шукаю, то як я можу шукати?" [5, с.98].

Питання про те, як здійснюється пошук і знаходження нового знання, що детермінує наступний етап процесу мислення, постало центральним у експериментальних дослідженнях російського психолога А. Ерушлінського [5, с.97-103]. Спираючись на ствердження С.Рубінштейна про необхідність "проникнення в нові пласти сущого, вибухання і піднімання на більш світ чогось, до цього скованого в невідомих глибинах" [6, с.45], він обґрунтував думку про те, що вирішення будь-якого творчого завдання завжди пов'язане з виходом за межі безпосередньо чуттєвого сприйняття (відображення).

Зважаючи на сказане, педагогічну доцільність формуючого експерименту нашого дослідження виявила художня мотивація епістемологічного споглядання музичних творів майбутнім вчителем мистецтва. Розвиток цієї мотивації поглиблював усвідомлення особистістю свого *незнання* у тих дидактичних ситуаціях, де вона безпосередньо "зустрічалася" із "закодованими" у музичному тексті архетипами і не помічала, або "не впізнавала" їх. Жаль від "зустрічі, що не відбулася", власне, і поставав афективним проявом "знаючого незнання" – евристичної формули усієї наступної епістемологічної діяльності. Саме таке почуття сповнювало студента, коли він, наприклад, не розумів думки Й.-С.Баха про "втілення первинної людськості" у музично-риторичних фігурах *disperates, resurrexit i ex tremenda*, "не бачив" особливої "мудрості правічної дитини-бога" у рококових музичних образах купидонів і амурів, стомлювався від звучання інтонації афекту покаяння у Другому віолончельному концерті А.Шнітке.

Результатом організації таких дидактичних ситуацій постала "зайнтригованість" студента можливістю зазирнути в "позаобрійне" і налаштованість його свідомості на "прийняття" естетичної інформації за допомогою епістемологічних методів (імагінації, контемпляції, інтуїції). Завдяки цьому студент, спираючись на власний творчий досвід, отримував можливість відстежувати процес поступового відображення у музичній семантиці духовного досвіду людства (наприклад, антропологічний смисл виокремлених архетипних психічних станів: суму (елегія), скорботи (варіації *lamento*), піднесеного смисложиттєвого роздуму (хорал), душевного "двобою" (сонатне *allegro*)).

Так, під час проведення занять з історії музики, студентам на прикладі широкого музично-ілюстративного матеріалу пропонувалось визначити онтологічну зумовленість діалогу "жанр-стиль" як взаємодію "озвученої" матерії музичного твору і структури його нотного тексту, тобто як перехід виконавсько-часової організації музичного звучання у нормативну логіку просторово-фактурних координат музики. З цією метою студенти самостійно включалися у пошук основних шляхів діалогу "жанр-стиль": а) стилізації як буквальній імітації; б) "дифузії" стилізових ознак; в) полістилістики; г) моностилістики нового типу.

Ефективність виконання поставленого завдання значною мірою залежала від адекватності музичного сприймання і, зрештою, гостро ставила проблему художнього сприймання загалом. Епістемологічне пізнання художньої реальності вимагало виходу за межі традиційного "фоноцентралізму", "логоцентралізму", "образоцентралізму", у царину

“неозвученої матерії” – інтерсуб’єктивної сутності художньої реальності трансцендентного. Адресат художнього твору і суб’ект художнього процесу був зобов’язаний мати багатоскладову структуру – нероздільну єдність реципієнта-інтерпретатора-виконавця – теоретика.

За умови такого субсенсорного типу музичного сприймання студенти (у процесі пошуку) приходили до осмислення того, що еволюція жанру, досягаючи найвищого рівня міжстильового діалогу, приводить до народження нової жанрової якості; еволюція стилю – як внутрішньо-контактного діалогу – досягає такої міри типізації стильових прийомів, що вирівнює у правах семантичну “знаковість” стилю і жанрової форми музики. Іншими словами, вони переконувалися у тому, що символічність у музиці виявляється завдяки прийому “жанрової метафори”, яка може існувати як узагальнення через жанр; як відмежування від жанру, як переосмислення (“переакцентуація”) жанру, що підпорядковує первинний – можливо узагальнений, – логіко-семантичний прототип жанру новій авторській ідеї.

На конкретних музичних прикладах (в ході колективного обговорення) студенти виявляли цікаву закономірність: вплив взаємодії прикладних широковживаних колективних жанрів з індивідуально-авторськими, композиторськими (навіть на рівні міжавторського діалогу) на формування жанрових метафор.

Для дискурсивного обговорення у парах студентам пропонувалась одна із перелічених тем: “Музична назва як “тиха музика””; “Жанровість як пам’ять”; “Чиста індивідуальність у мистецтві: істина чи абсурд”; “У кожного смислу буде свое свято відродження”; “Жанр як ставлення до архетипу “роду””; “Антиномія Вічності у жанровій семантиці” тощо.

“Прозріння” культурних архетипів (точніше, їх сакральних кодів) у символах і знаках музичного тексту, звісно, вимагали від майбутнього вчителя музики глибокого осмислення естетичної інформації, зокрема архетипних ідей і їх сакральної семіосфери, а також способів її звукової кодифікації і “роздодування” (у ході музично-епістемологічного аналізу). Таке особистісне осмислення своєї “відкритості у вічність”, “зазирання” у найсокровенніші глибини і несподівана зустріч зі священним не може не викликати адекватного емоційного ставлення – пошанування, поклоніння і, як результату, переживання благодаті.

Своєрідним алгоритмом розглядуваної семасіологічної інформації поставало з’ясування:

- змісту духовної традиції того чи іншого типу культури;
- властивої йому просторово-часової парадигми;
- відповідного характеру ритуального світовідношення (типу людського посередництва у векторі космос-хаос, сакральне-профанне, світське);
- семіотичної сфери антропологічного коду відповідного типу культури;
- онтогенетичного зв’язку даного коду з іншими духовно спорідненими сакралами у єдиному культурному просторі (на конкретному художньому матеріалі);
- художньої епістеми розглядуваної духовної традиції як відтворення ноумenalного смислу жанрово-стильового діалогу.

Ефективність використання означеного алгоритму, як показує наше дослідження, залежить від ґрунтовності знань студентів з історії філософії, релігієзнавства, естетики, історії і теорії музичного мистецтва.

Процес народження епістеми у результаті “пригадування знань”, звісно, передбачав організацію евристичної діяльності. “Рефлексивна” технологія даної діяльності, спрямована на забезпечення саморозвитку і самопізнання особистості, ефективно реалізувалася у контексті методики “спільногоНавчання”. Вона забезпечує оптимальні умови для обміну епістемологічною інформацією на рівні “викладач-студент”, коли процес научіння перетворюється на спільний пошук істини. До того ж, викодячи із специфіки художньої дидактики, пропонована інформація постає як предмет музичного переживання. На думку М.Бочкарьова, В.Белінського, С.Берхіна, Г.Тарасова, такий спосіб засвоєння

інформації значно активізує роботу цілісної особистісно-смислової сфери і зумовлює регуляторну функцію смислової диспозиції.

Однак, розвиваючи цю позицію, німецький соціолог і філософ К.Мангейм вважає, що жоден феномен не має достатнього підґрунтя для розкриття власного значення, і, відповідно, піддається поясненню настільки, наскільки вдається можливим виявити його місце в “структурі *понад усе*” [7, с.44]. На його думку, така структура нероздільна, оскільки два напрями пізнавального процесу (епістемологія та соціологія) не утворюються один за одним у необхідній послідовності, а проникають один в одного. Відтак, вирішення будь-якої проблеми передбачає дослідження механізму суміщення різних пізнавальних систем у загальному потоці людської думки. Це дає підстави осмислити доцільність розвитку епістемологічного мислення та виявлення його логічної структури. Утім, на думку філософа, природа епістеми сама себе пояснює. Адже епістемологія переводить питання про природу пізнання (*що?*) у площину його можливостей (*як?*). Пошук основних можливостей одержаного таким способом знання (епістеми), базується на основі здатності розуму до “вибору еталону”. Щоб злагнути цю здатність, необхідно уявити такий тип розуму, який може переходити від виокремлення ланок логічних зв’язків до їх узагальнення (В.Давидов), яке дозволяє відрватись від стандартного, предметно-обмеженого підходу, абстрагуватися від мислення, зверненого до речей, і спрямувати увагу особистості на сам акт пізнання. Як зазначає М.Мамардашвілі, “вміло визначити невидиме – це і є мислення... важливо результати речей бачити не звичайними очима, а очима розуму, інтуїції” [8, с.69]. Завдяки цьому, на думку філософа, особистість розвиває здатність побачити не тільки те, що речі знаходяться у еталонному взаємозв’язку, але й те, що сам взаємозв’язок може бути об’єктивований в якості неречової даності. Таким чином, пізнання перетворюється у самостійний об’ект знання. Найбільш вдалим прикладом рецепції такого “свобідного вибору еталону” являється сформульований Р.Декартом “принцип сумніву” (*de omnibus dubitandum*) і кантівське трансцендентальне питання: “як можливий досвід?” [7, с.124].

Епістемологічний шлях осягнення “невидимого” формально реалізує дві мети: а) встановлення межі можливостей будь-якого реального знання; б) оцінка досягнення знання як такого (на основі оцінки його можливостей). Таким чином, епістема включає аналітичний та аксіологічний аспекти, і передбачає логічний, психологічний та онтологічний аналіз. У зв’язку з цим, злагнути проблему природи її походження можна трьома способами:

- психологічним (генетичний підхід);
- логічним (підхід з погляду обґрунтування);
- онтологічним (підхід з погляду систематизації).

Перший спосіб передбачає вихід за межі відомих фактів до способу яким здобуваються знання. За цих умов “джерело”, саме по собі ірраціональне за природою, може бути виявлене тільки за допомогою логіки. Онтологічний спосіб виявляється як: а) епістемологічний сумнів (наївна метафізика); б) екс-пост-онтологічна теорія пізнання, що є результатом підходу з погляду систематизації [7, с. 156]. Зважаючи на сказане, в епістемі суб’ект не просто копіює об’ект, а вступає з ним у “комунікативну дію” (Ю.Хабермас), оскільки “узагальнене відображення нічого крім гальтонівської фотографії дати не може” [5, с.102]. Така мислительна комунікація, на нашу думку, включає:

- емпіричну абстракцію (яка розповсюджується на фізичні об’екти, зовнішні по відношенню до суб’екту);
- логіко-математичну абстракцію, (яка відображається у подвійному значенні: у процесі проекції на більш вищий рівень того, що було вилучено з нижчого рівня (“reflechissement”) та процесі своєрідної рефлексії (“reflexia”) як перебудови на новому рівні);
- рефлексуючу абстракцію (“рефлексивне мислення” — за Ж.Піаже, або “діаноетичне мислення” — Платон).

Завдяки актуалізації означених мислительних операцій відбувається перефокусування, перенастройка інтелекту, менталітету і психіки особистості з глобального, глибинно-культурно-історичного аспекту — на маргінальний, випадковий,

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

незначний. Останній існує “десь поза знанням, поза культурою” [8], але зберігає непередавану ауру так званого ядра, серцевини (die Mitte) і виявляється у невловимих нюансах *буття-свідомості*. У такий спосіб відбувається “філігранна гра асоціативного розуму на обертонах мисленнєвого поля, біля первинних інтуїцій філософського мислення про світ, у результаті чого виникають колооберти, закипання, які не потребують жодного раціонального розпланиування і фальшивого гриму під систему” [9, с.27]. За таких умов істина і правда осягаються як дивовижна аура, котра існує між предметами і словами, феноменами і ноуменами, і є прерогативою епістемологічної моделі пізнання.

На жаль, така модель дуже повільно проникає у теорію і практику мистецької освіти, хоч виявляється такою необхідною для налагодження конструктивного діалогу не лише з сучасною артпрактикою, але і з будь-яким іконічним знаком художнього тексту. Ось чому нині першочерговою постає турбота про розвиток епістемологічного мислення творчої особистості майбутнього вчителя мистецтва. Реалізація цього важливого завдання слугуватиме, на нашу думку, чинником здійснення заповіту гуманіста А. де Сент-Екзюпері, залишеного нащадкам у романі-притці “Цитадель”:

“Не постачайте дітей готовими формулами, формули – пусті, збагатіть їх образами і картинками, в яких проглядаються зв’язкові нитки.

Не обтяжуйте дітей мертвим тягарем фактів, навчіть їх прийомів і способів, які допоможуть їм осягнути їх.

Не судіть про здібності за легкістю засвоєння. Успішніше і далі піде той, хто в муках здолає себе і перешкоди. Любов до пізнання – ось головна мірка.

Не вчіть їх, що користь – головне. Головне – зростання в людині людського. Чесна і вірна людина рівно вистругає і дошку” [10, с.78].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. К философии поступка //Философия и социология науки и техники / Под ред. И. Т. Фролова. – М.: Наука, 1986. – С.117.
2. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Ч.1. Живое знание. 2-е изд. – Самара, 1998. – С.68-164.
3. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В.Петровского, М. Г.Ярошевского. – 2-е изд., избр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека. – СПб., 1995. – С.78.
5. Мелешко Т.К. Континуально-генетическая теория А.В.Брушлинского: рождение идеи // Психол. журн. – 2005. – № 4. – С.97-102.
6. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М., 1958. – С.45.
7. Мангейм К. Идеология и утопия. – М.: ИНИОН, 1976. – С.44-124.
8. Мамардашвили М.К. Эстетика мышления. – М., 2000. – С.69.
9. Флоренский П.А. Уводоразделов мысли. – Т.2. – М.: Правда, 1990. – С.27.
10. Сент-Екзюпері А. де. Цитадель. – М.: ООО “Издательство АСТ”, 2003. – С.78.

Вероніка ДОРОФЕЄВА

МУЗИЧНА СИМВОЛІКА: ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

У статті розглянуто поняття музичної символіки, висвітлено її особливості та види. Визначено та охарактеризовано функції музичної символіки які мають місце у методичній системі професійної підготовки майбутніх музикантів-педагогів.

Ключові слова: музична символіка, професійна підготовка, музикант-педагог.

The notion of the musical symbols their features and kinds are examined and elucidated in the article. The functions of musical symbols are determined and characterized wish take place in the methodical system of the future musicians teachers' professional training.

Keywords: musical symbols, professional training, musicians teacher.

Інтенсивна розбудова політичної системи нашої держави, поступовий вихід з економічної кризи, відродження національних традицій та активна наукова діяльність – все це сприяє становленню високоосвічених фахівців усіх галузей. Одне із чільних місць у

соціокультурному просторі посідає музичне мистецтво як засіб духовного розвитку та духовного очищення людства. Воно здебільшого спрямоване на підсвідомий, "сугестивно-гіпнотичний" (М.Каган) вплив на слухачів. У такому сенсі музичні твори слід розглядати не як набір нотних знаків та засобів музичної виразності, а як носії змістово-чуттєвої інформації.

Останнім часом чимала увага приділяється пошукам світоглядних, ціннісних орієнтирів, відтак науковці звертаються до проблеми символу, символізації, символотворчості. Це спонукає розглядати тему символічності і в музичному мистецтві. Дослідники та митці, прагнучи "розшифрувати" змістовий абрис музичного буття, дедалі більше покладаються на його символіко-міфологічний, музично-герменевтичний та семіотичний аналіз. Це дає змогу в єдності осмислювати музику як предмет логіки і як мову символів, а також утверджувати її духовний потенціал. Музичне мистецтво є такою галуззю, зазначає В.Кандінський [5], в якій перехід до духовного стає помітним у реальному звучанні. Митці, намагаючись незважати на реалії сьогодення, що спустрошують душу, використовують сюжети, які дають вільний вихід нематеріальним прагненням.

Якщо роль та функціонування категорії символу та, зокрема, музичної символіки у філософсько-естетичній, культурологічній, мистецтвознавчій, психологічній галузях можна охарактеризувати як достатньо досліджени, то питання функціонування музичної символіки в педагогічному процесі вищих навчальних закладів, незважаючи на активні наукові розвідки, ще не вирішено. *Метою* даної публікації є розгляд видів та особливостей музичної символіки її функцій, які увійдуть до методичної системи професійної підготовки майбутніх музикантів-педагогів.

Для виділення окремої групи функцій музичної символіки слід уточнити поняття. Ми дотримуємося думки про його філософське походження та відповідність ознакам категорії символу. Це ускладнює конкретизацію визначення музичної символіки, адже специфіка феномена передбачає його неоднозначність, різноманітність, суперечливість трактувань різними філософськими напрямками, що розглядають його відповідно до своїх теорій. Не сприяють прозорості міркувань і часті заміни його, на перший погляд, подібними поняттями: знак, метафора, образ, асоціація тощо.

Як і категорію символу, поняття музичної символіки трактують неоднозначно. На думку музикознавців, воно фактично не має конкретно детермінованої області значень, не розробленою є і термінологічна база для аналізу специфічно музичного символу [6]. Проте результати активної дослідницької діяльності науковців є деякі доробки та спроби впровадження його у виконавську та педагогічну практику. Так, Ю.Ніколаєвська [6] пропонує розглядати феномен символу як такий, що складається з трьох вимірів, а саме: 1) "фізичного" (засоби об'єктивізації символу). Якщо проектувати цей вимір на музичне мистецтво, то засобом об'єктивізації символу в цьому разі буде звук; 2) "художнього" (досвід творчості); та 3)"метафізичного" (передбачає посередницьку функцію символу як умову спілкування). Слід підкреслити, що функціонувати всі зазначені виміри мають одночасно, що не дозволить розглядати символ як просто знак чи абстракцію. Сучасна піаністка та педагог В.Носіна [7], досліджуючи символіку музики Й.Баха, називає музичними символами визначені мотивні структури, які відповідають вербальним поняттям. Це мотивується переконаннями митця щодо впливу риторики на музичне мистецтво (таку думку знаходимо у праці Ц. Тодорова "Теорії символу") та визнання програмності творів як "відображення невидимого життя дужу". О.Єфремова [3] пропонує впроваджувати досвід використання музичної символіки у процесі розвитку евристичного мислення школярів. Вона називає музичним символом вид музичного знаку-образу, якому властива відносна закріплена звукоформа та нескінченість змістового поля.

Дослідники (Н.Бондарев, О.Єфремова, Т.Лазутіна, В.Холопова, О.Ручевська та інші) акцентують увагу на розмаїтті можливих видів музичної символіки. Вони вирізняють такі її види: епохальну, композиційну, темброву, метроритмічну, жанрову, лейтмотивну, виконавську та ін. Поширеними є припущення про те, що символіка має декілька проявів: універсальний, властивий конкретній культурі, людині твору; існувала та існує на всіх

етапах історичного розвитку музичного мистецтва; є рушійною силою стилістичних змін; містить ідею відношень мікрокосм-макрокосм та дає змогу подолати стан відчуженості людини від Всесвіту. Важливою ознакою музичної символіки називають цілісність, коли роль кожного із засобів музичної виразності визначається у взаємодії з іншими, тобто в единому комплексі.

Серед різноманітних підходів до розуміння музичної символіки особливого значення набувають ті, які мають в основі такий ряд: феномен музики – людина – космос – універсальний світовий порядок.

Отже, сформулювати однозначну дефініцію яка розкриє сутність музичної символіки в усіх її аспектах, наразі важко. Проте зрозумілим є факт її спрямованості на творче переосмислення музичного матеріалу, що пов'язано із процесами сприйняття та мислення.

За умови надходження інформації до адресата відбувається “вселення” у твори та пробудження в слухачів (глядачів, читачів) імпульсів до самостійних висновків та оцінок [8]. Внаслідок сприйняття у свідомості виникає цілісний образ предмета. С. Раппопорт виокремлює два типи сприйняття: звичайне, коли набувається інформація про об'єкт та знакове, яке надає інформацію про те, що перебуває за межами об'єкта та передбачає інтелектуальне осягнення його значень. Процес сприйняття музичних творів є глибоко індивідуальним і залежить від багатьох факторів: досвіду, культурної пам'яті особистості, розвиненості її інтелектуальних та емоційних задатків. Художнє сприйняття зумовлює побудову ряду вільних асоціацій. Воно має часові характеристики та пов'язане як з тривалістю звучання твору, так і з його інформаційною насиченістю та силою художнього впливу.

Виховання майбутніх музикантів-педагогів передбачає усвідомлене сприйняття та аналіз творів, осмислення їх, а відтак ґрунтовну підготовку студентів у психологічному, музично-теоретичному та виконавсько-практичному аспектах. Особливістю опанування музичних творів майбутніми педагогами є необхідність їхньої подальшої адекватної передачі (чи то з музично-просвітницькою чи з фаховою метою). Відтак важливою буде відповідна система виховання майбутніх фахівців важливим елементом якої, у даному випадку, будуть функції, що їх виконує музична символіка.

Серед характерних функцій назовемо: комунікативну, пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну, педагогічно-проектувальну, художньо-творчу естетичну, образно-драматургічну, естетично-інформаційну, семіотично-інформаційну, експресивну, ідентифікаційну, смислоутворюючу, посередницьку, імпресивну, тематичну, культурноформоторочу, мобілізуючу, культурної пам'яті, художньої асоціації, терапевтичну та медитаційну. Розкриємо зміст деяких з них. Так, ідентифікаційна функція виявляє існування символіки у часовому та просторовому вимірах, завдяки чому ми, сучасники відчуваємо свою спільність з пращурами і з тими, хто існує поруч, адже символам властиві національно-естетичні, соціальні, культурні, духовні, вікові та інші параметри. Завдяки естетично-інформаційній функції, як зауважує І. Савранський [9], завершений твір мистецтва починає жити своїм специфічним життям, що належить лише йому (твору) як джерелу естетичної інформації. Цінність твору (в цьому разі музичного) визначається глибиною закладеного в ньому естетичного змісту. Експресивна – передбачає можливість виражати унікальний, неповторний світ, митця сфокусований у його свідомості. В основі функції художньої асоціації лежить принцип емоційно-естетичного зв'язку взаємоопосередкованих думок, почуттів, переживань, спостережень художника, що виражаються системою певних знаків, тобто сукупністю матеріально-виражальних засобів, характерних для даного виду мистецтва [9].

У процесі професійної підготовки музиканта-педагога основними є такі функції музичної символіки: комунікативна, пізнавальна ціннісно-орієнтаційна, педагогічно-проектувальна, художньо-творча.

Виходячи з кількості науково-дослідних праць, пріоритетною можна назвати комунікативну функцію мистецтва, адже музичні символи викристалізовуються у ситуації спілкування композитор → виконавець → слухач. Підkreślуючи важливість

комунікативної функції, Т.Гердова [2] зазначає, що будь-яка художня реальність в своїй основі є діалогічною. Дослідниця виділяє такі типи комунікації відповідно до типів діалогу: особистість – культура; особистість автора – особистість інтерпретатора; твір – виконавська концепція; виконавець – слухач. І.Савранський [9] вважає, що завдяки посередництву музичних символів передається художньо осмислений культурний досвід. Взаємодія з твором мистецтва ґрунтуються на синтезі спостережень та переживань людини, які трансформуються у цілісну модель дійсності. Як зазначалося в наших попередніх публікаціях в названій функції існує загроза хибного розуміння символіки, адже ситуація спілкування передбачає належність учасників комунікації до единого культурного простору.

С.Раппопорт [8] називає мову мистецтва художньою комунікативною системою. Науковець не розглядає символіку окремо, а звертається до образу як такого, що містить ідеальну інформацію про те що перебуває за його межами та до знаку як до такого, що сповіщає, інформує. Важливими для музичної педагогіки є його висновки про необхідність стимуляції активної роботи психіки реципієнта, що приведе до запrogramованих автором висновків, у чому науковець вбачає істинну співтворчість. Такого результату, на нашу думку, можна досягти завдяки музичним символам.

Музичний символіці у педагогічному процесі притаманна також пізнавальна функція. Пізнання за Р.Арнхеймом [1] охоплює всі галузі діяльності людей: від реєстрації найпростіших відчуттів до осмислення екзистенційних змістів. Ми вважаємо пізнавальну функцію однією з провідних, адже її вагомість підтверджується самою спрямованістю музики на слухове сприйняття (один з “інтелектуальних” органів) та специфікою символу який, на погляд багатьох науковців (О.Лосев, С.Кримський ін.) є одним із засобів пізнання навколошнього світу.

Слід додати, що музичне мистецтво вважають не тільки засобом пізнання навколошнього світу, а й засобом “пізнання людського духу”, тобто внутрішнього світу особистості, духовного самопізнання. Так, М.Каган [4] зазначає, що за допомогою музичного мистецтва пізнається життя людського духу, а через нього відображеній (в дусі) світ.

У ході роботи над музичним твором включаються такі рівні пізнавальної діяльності, як сприйняття, ідентифікація, упізнання, декодування, осмислення. Отже, дія функції передбачає активізацію мисленнєвих процесів. Ряд науковців (Л.Столович, С.Раппопорт, М.Каган) підкреслюють особливість пізнавальної функції в мистецтві, а саме її художність. Згідно з М.Каганом [4] пізнавальна діяльність особистості конкретично поєднана з іншими формами духовної активності людей, тобто з ціннісно-осмислюючою та перетворюючо-проектувальною. Ці види діяльності науковець вважає невід’ємними від практичних дій.

Дія ціннісно-орієнтаційної функції музичної символіки спрямована на формування та розвиток духовного потенціалу студентів відповідно до існуючої системи естетичних цінностей (для даної культури). Музичним враженням та емоціям притаманне відображення світу, проте не конкретне, а оцінювальне. На думку С.Раппопорта, провідним аспектом подібних оцінок є естетичний.

Знання та цінності, набуті в процесі комунікації, слугують базисом для побудови системи навчання майбутніх музикантів-педагогів, а в подальшому для формування моделі особистості з необхідними для викладацької діяльності якостями. Відповідну побудову методичної системи підготовки майбутніх фахівців, зорієнтовану на становлення високоосвіченої Людини культури, передбачає педагогічно-проектувальна функція.

Останньою в з виділених основних функцій є художньо-творча. Вона має місце на всіх етапах становлення музиканта-педагога: і при ознайомленні з твором, і при його опануванні, а головне, вона є своєрідним підсумком виконавсько-педагогічної діяльності. Аналіз музичного тексту та відано-важення в ньому тем, мотивів-символів сприяє швидкому його опануванню студентами та тривалого зберігання у пам'яті завдяки асоціативному закріпленню.

Всім зазначеним функціям властива діалектична єдність та спільна естетична природа. Вони існують у спільній залежності та взаємодії, що дозволяє оптимізувати

процес підготовки музикантів педагогів, базуючи його на духовних засадах. Отже, музична символіка із характерними їй ознаками та функціями може слугувати інтегральним елементом у методичній системі підготовки майбутніх музикантів-педагогів. Це сприятиме формуванню вищих цінностей та становленню цілісної особистості з символічним світовідношенням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства /Пер. с англ.. – М.: Прометей, 1994. – 352 с.
2. Ефремова О.К. Освоение музыкальной символики как фактор развития мотивационно-эвристической сферы личности учащегося // Актуальные проблемы отечественного музыкоznания и музыкальной педагогики в новом тысячелетии: Сб. научных и методических статей. – Омск: Мир музыки, 2003. – С.55-65
3. Каган М.С. Мир общения Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
4. Кандинский В.В. О духовном искусстве. – Л., 1998. – 66 с.
5. Ніколаєвська Ю.В. Символ дзеркала в музиці: від метафори до метафізики образу: Автореф. дис... канд. мистецтвознавства 17.00.05 /Національна музична академія України ім. П.І.Чайковського. – К., 2004. – 18 с.
6. Носіна В.Б. Символика музики Й.С.Баха / Международные курсы высшего художественного мастерства памяти С.В.Рахманинова. – Томбов, 1993. – 104 с.
7. Раппопорт С.Х. О вариативной множественности исполнительства// Музыкальное исполнительство. – М.: Музыка, 1972. – Вып. 7. – С. 3-39
8. Савранский И.Л.Коммуникативно-естетические функции культуры. – М.: Наука, 1979. – 231 с.

Уляна ДУТЧАК

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ

Стаття присвячена розгляду арт-терапії як ефективного засобу естетичного виховання. Здійснено загальний аналіз деяких праць з естетичного виховання вітчизняних науковців, проаналізовано такі види арт-терапії, як музична терапія, танцювальна та художня (образотворча), наведені основні аспекти, важливі для педагогічного процесу естетичного виховання, та зроблено висновки про комплексний вплив цих видів арт-терапії на особистість.

Ключові слова: естетичне виховання, арт-терапія, музична терапія, танцювальна терапія, художня (образотворча) терапія.

The article is devoted to the depiction means of art-therapy as an effective means of the aesthetic education. We have made the general analysis of various works of aesthetic education written by national scientists. Such kinds of art-therapy as musical therapy, dancing and art therapy are analyzed in the article. We summarizing the information give below have defined the complex influence of this kinds of art-therapy to the personality.

Keywords: aesthetic education, art therapy, musical therapy, dancing therapy, art therapy.

Процес глобалізації, що охопив усі сфери людської життедіяльності, зумовлює деструктивні ефекти в соціокультурному середовищі. Виникає проблема гармонійного функціонування системи, яка являє собою ланцюг "людина- суспільство-культура-природа". Сучасні гуманітарні та технічні науки проголошують абсолютною цінністю людину, її життя в цілісності та гармонії із всесвітом та із собою, саме тому проблема гармонійного буття особистості має вирішуватися з антропосоціокультурних позицій. У зв'язку з цим відбувається постійне зближення знань з різних галузей науки (біології, медицини, екології, філософії, психології, педагогіки та ін.), які спрямовані на розв'язання духовно-моральних, соціокультурних та гуманістичних проблем суспільства в цілому.

Оскільки бракує міцної єдиної ціннісної системи, яка б спрямовувала потреби, мислення та, відповідно, і діяльність людини в русло загальнолюдських, гуманістичних цінностей, то виникають конфлікти як внутрішньоособистісного, так і міжособистісного, суспільного характеру. В такій ситуації людина не мислить себе як цілісність, не бачить можливостей

реалізації своїх духовних потреб (особливо це стосується дітей підліткового віку). Саме тому виникає потреба переосмислити роль та певні погляди на мистецтво. Його слід розглядати в біосоціальному контексті, вбачати в ньому засіб гармонізації суспільного життя, досягнення екологічної чистоти людини і суспільства, засіб розкриття сутнісних сил людини.

У попередній статті, яка була нашою першою публікацією, ми розглянули поняття такого напряму психотерапії, як арт-терапія, та порушили проблему доцільності застосування його в педагогічному процесі. Нами було доведено, що арт-терапія в педагогічному процесі сприятиме вирішенню педагогічних завдань і цілей, а також виконуватиме такі функції, як розвиваюча, виковна, психотерапевтична.

Мета цієї статті полягає в тому, щоб показати, як впливає арт-терапія на естетичне виховання особистості та виникнення позитивних, естетично спрямованих емоцій при комплексному впливі мистецтва на організм людини та внутрішній стан особистості, використовуючи при цьому діяльнісний підхід, який знаходить своє втілення в арт-терапевтичному процесі.

Говорячи про естетичні емоції чи естетичне виховання в цілому, зазначимо, що в перекладі з грецької слова *aisthetikos* означає все те, що стосується чуттєвого сприйняття, відчування. Таким

чином, все що пов'язане з естетикою, безпосередньо пов'язане і з емоціями, а естетичне виховання – з вихованням позитивного, естетичного ставлення до дійсності, тобто з вихованням емоцій естетичного спрямування, з вихованням і розвитком здатності особистості до естетичного сприйняття і переживання, з розвитком духовних якостей та певної стійкої системи цінностей не лише в мистецтві, а й в усіх сферах життедіяльності, а отже, з розвитком певних естетично-творчих потенцій.

Серед авторів, які вивчали та аналізували питання естетичного виховання особливий внесок у вивчення проблеми зробили Ю.Алієв, Б.Асаф'єв, Д.Кабалевський, О.Мелік-Пашаєв, Б.Неменський, В.Шацька та ін. Відзначимо і таких вітчизняних науковців, як В.Бутенко, Л.Гончаренко, Л.Коваль, Г.Локарева, Н.Миропольська, Г.Падалка, О.Рудницька, Г.Шевченко та ін. Не можна оминути увагою і науково-педагогічні твори О.Макаренка та В.Сухомлинського, присвячені розвитку духовно-моральних і творчих сторін дитячої особистості. В працях вітчизняних науковців розглядувану проблему показано в різних аспектах. Це питання які стосуються естетичних смаків (Л.Гончаренко), естетичних оцінок (Л.Коваль, О.Рудницька), естетичних ідеалів (Г.Локарева, Г.Падалка). Було обґрунтовано підходи до розв'язання проблем естетичного виховання з використанням взаємодії мистецтв (Г.Шевченко), мистецтва слова (Н.Миропольська), художньо-естетичної інформації (Г.Локарева).

Основою естетичного виховання є мистецтво, бо воно концентрує естетичні цінності, ідеали та ідеї. Відтак одним із найважливіших завдань естетичного виховання є розвиток в особистості потреби в мистецтві, вміння його відчувати і розуміти.

Основоположній ролі мистецтва в естетичному вихованні особистості присвячено дослідження Г.Шевченко [7]. На думку автора мистецтво, завдяки своїй специфічній художньо-образній і поліфункційній природі, розвиває особистість цілісно, а також сприяє розвитку її творчих здібностей, духовних потреб, світогляду, морально-естетичного ставлення до світу. Найефективніше досягнення позитивних результатів, як вважає науковець, можливе в умовах взаємодії мистецтв, оскільки створюватиметься специфічна художня атмосфера для естетичного сприйняття різних видів мистецтва, що зумовить появу численних асоціацій, збільшення та концентрацію емоційних переживань, які дають змогу в наш технологічний час зберегти природну єдність людської сутності. В процесі взаємодії мистецтв, підкреслює автор, здійснюватиметься зв'язок з усіма формами свідомості учня і видами діяльності, а це сприятиме комплексному естетичному розвитку особистості, а також її інтелектуальному, емоційному та загальнокультурному розвитку.

У процесі спілкування з мистецтвом, згідно з Г.Локаревою [5], учні зазнають впливу художньо-естетичної інформації. Є кілька типів такої інформації, яка становить сутність твору. Це: пізнавальна інформація, інтелектуальна, чуттєво-емоційна, художня, естетична,

індивідуально-авторська, психологічна, морально-етична, прагматична, психоенергетична та ін. Г.Локарєва розглядає твори мистецтва як інформаційний матеріал, який дає інформацію про естетичну дійсність, про чуттєво-емоційне ставлення автора до події, яку він зображує, естетичні уявлення суспільства та різні аспекти дійсності, що оточує нас. Використання такої інформації сприятиме розширенню художньо-естетичного знання, збагаченню морально-естетичного досвіду та формуванню естетичного ідеалу учнів.

Для того щоб досягнути цілей виховання, педагоги мають величезну увагу приділяти добору таких творів мистецтва, які б були носіями справді якісної та естетично цінної інформації. Л.Коваль зазначає, що вплив мистецтва на особистість здійснюється в трьох напрямках: 1) пізнання оточуючого світу за допомогою мистецтва; 2) сприйняття, усвідомлення та асиміляція оцінки явищ мистецтва; 3) на основі знань і досвіду створення власної оцінки дійсності і творів мистецтва. Одним із показників естетичного розвитку підлітків Л.Коваль [4] вважає вміння оцінити твір мистецтва. Процес формування естетичних оцінок автор пов'язує з розвитком здатності зrozуміти естетичну вагомість творів, вмінням проникати в різні емоційні стани. Тому великого значення надається поступовому накопиченню знань і вражень, розвивати усвідомлене емоційне ставлення до мистецтва. Існування повноцінних естетичних оцінок, за Л.Коваль, можливе при такому рівні розвитку особистості, який визначається, з одного боку, розвинutoю свідомістю, повнотою асоціативних уявлень, а з іншого, досвідом естетичного ставлення до мистецтва.

Проблемі формування естетичних оцінок у сфері професійної освіти, зокрема в студентів педагогічних вузів, присвячено працю О.Рудницької [6]. На її думку, адекватна художня оцінка передбачає високий ступінь мобілізації емоційних і інтелектуальних можливостей людини, розвинуту здатність засвоювати пізнавальну інформацію, осмислювати ціннісно-художні узагальнення, вживатися в образну структуру, тобто, творчо співпереживати. За О.Рудницькою формування естетичних оцінок можливе в умовах раціонального, логічного засвоєння оцінкової інформації. Основою естетичної оцінкової діяльності студентів має бути організація набутих знань у певну систему інформації, спрямовану на формування логіки самостійного оцінкового мислення і практичних оцінкових навичок. Естетичну оцінку О.Рудницька розуміє як вміння сприйняти єдність впливу вузлових моментів розвитку музичного образу і їхньої цілісності в композиційній структурі твору та аргументувати оцінне судження шляхом аналізу виражальних засобів.

Питання естетичного виховання в сфері професійної освіти та педагогічної підготовки розглядали чимало дослідників (Г.Падалка, Л.Гончаренко, В.Дряпіка та ін.). В них автори намагаються довести, що просте використання мистецтва у виховних цілях ще не гарантує успіху, його виховні і розвиваючі можливості зможуть проявитися лише за умови, якщо учні мають необхідні знання та досвід естетичного осягнення мистецтва. Це дасть їм змогу поєднати емоційний та інтелектуальний потенціал, а також певні творчі навички у сприйнятті мистецтва.

Проаналізувавши та узагальнивши основні ідеї проаналізованих праць, ми виділяємо такі ключові позиції стосовно естетичного виховання: 1) художньо-образна і поліфункційна природа мистецтва сприяє цілісному розвитку особистості; 2) найефективнішого результату можна досягти в умовах взаємодії мистецтв, що веде до виникнення широкого кола асоціацій, емоцій, переживань; 3) слід використовувати різні види художньої діяльності в їхньому взаємозв'язку (діяльнісний підхід у мистецтві); 4) вплив художньо-естетичної інформації (пізнавальної, чуттєвої, емоційної, психологічної, психоенергетичної та ін.) має бути комплексним; 5) ціннісне ставлення до мистецтва формується за умови набуття певного досвіду, вражень, знань, усвідомленого ставлення до мистецтва (взаємодія та мобілізація емоційних та інтелектуальних можливостей людини).

На нашу думку, комплекс таких компонентів в поєднанні з арт-терапією, яка збагатить його комплекс чималою кількістю психологічних компонентів, дає змогу створити ефективну методику естетичного виховання. Основою такого поєднання є діяльнісний підхід. Він передбачає творчу складову процесу та створює умови для тісного та ефективного переплетення емоцій, уяви, фантазії, інтелекту а також фізичних дій (танцювальна та тілесно-

орієнтована терапія). Наголосимо, що для педагогічної роботи з учнями доцільним є саме гуманістичний підхід до арт-терапії, який виключає спирання на клінічну терапію, що застосовується суто в лікувальних цілях, маючи на меті досягнення певних педагогічних цілей та створення сприятливого комунікативного та творчого середовища.

Багато хто розуміє арт-терапію як діяльність, пов'язану лише з малюнком. Та варто зазначити, що цей напрям включає музичну, танцювальну, тілесно-рухову, художню, драма-терапію (психодраму), ігрову та інші види терапії. Саме тому арт-терапія дає можливість викликати та розвивати найрізноманітніші емоції та набувати навички в різних видах художньо-творчої діяльності.

З розгляду лише трьох видів арт-терапії – музичної, танцювальної та художньої терапії випливає, що поєднання виражальних засобів цих видів створює надзвичайно сприятливе середовище для різnobічного емоційного, сенсорного, а на їхній основі й естетичного розвитку особистості.

Аналіз того, як впливає музика на організм людини, свідчить про збалансовану взаємодію всіх її елементів – ритму, тону, тембру, мелодії, гармонії.

Ритм є фундаментальним елементом у музиці, який впливає на емоції та тіло людини. Наш організм має власні ритми: серця, дихання, коливання клітин та ін. Певними ритмами характеризується і психологічне життя людини (бадьорість, слабкість, депресія, радість тощо). Тіло і психіка надзвичайно чутливі до зовнішніх ритмів, особливо музичників. Духовні коливання, тілесні і музичні в одному ритмі приводять до появи певного інтегруючого ритму. Ритм в поєднанні з певною послідовністю тонів утворює мелодію, яка є виразником емоцій, прослуховування її зумовлює виникнення певних образів, асоціацій, відчуттів. Дія її підсилюється гармонією (на фізичному рівні це швидкості вібрацій, які впливають на слух і нерви людини) та тембром.

У музиці визначають три характерні властивості: 1) акустична (фізична сторона тону та поєднання тонів); 2) фізіологічна (діяльність органів слуху та вплив на них музичних звуків); 3) психологічна (виникнення вражень, настроїв та емоцій внаслідок впливу музики на органи слуху та нервові центри) [1]. Отже, музика діє на людину в двох напрямах: на фізичну сторону, спричиняючи коливання в її організмі, та на психічну, виражаючись в емоціях, настроях, образах.

Дослідженнями впливу танцю на організм людини, науковці виділяють такі складові, як енергія, ритм та естетична форма. Попередники професійних танцювальних терапевтів, до яких можна віднести Айседору Дункан, Марту Грехем, Мері Уігмен, Рудольфа Лабана, розглядали танець як можливість самовираження, можливість показати власні, сутно індивідуальні почуття. Їхні методики ґрунтуються на розвитку чуттєвості, образності, на свободі та усвідомленні власного тіла, за допомогою якого і відбувалося пластичне втілення емоцій і образів. Перші танцювальні теорії поклали початок напряму – танцювальний терапії з міцним психоаналітичним обґрунтуванням. На розвиток цього напряму значно вплинули праці К.Юнга, В.Райха, Г.Саллівана, А.Адлер, Д.Віннікота, Ф.Перлза та інших, основні ідеї яких проаналізовані в праці Е.Грьонлонд та Н.Огнесян [3]. Автори зазначають, що одним із перших серед психоаналітиків звернув увагу на мову тіла людини З.Фрейд. Його цікавило те, як тіло може відображати внутрішній стан людини завдяки чому можна зрозуміти душу. В подальшому теорія Фрейда була підтримана його послідовником В.Райхом, який вважав, що внутрішня напруга проявляє себе на фізичному рівні. Його теорія включає два аспекти – роботу з тілом, мускулатурою, і вербальний психоаналіз. Райх помітив, що багатьом людям, які не можуть структурувати свої думки і почуття, розкрити внутрішні асоціації, стають на перешкоді м'язові затиснення. Таке тілесне напруження він називає тілесним панцирем, який захищає людину як від негативних, так і від позитивних емоцій. Творчість, творча дія і фантазія, як вважав К.Юнг, створюють цілющий ефект. Почуття і фантазія втілюються в художніх формах, зумовлюючи при цьому лікувальний катарсис. Д.Віннікот також підтримував концепцію, за якою творча дія і креативність взагалі є зцілювальними засобами. Гру і креативність він розглядав як можливість збереження почуттів.

Розглядаючи танцювальна терапію з позицій естетики і педагогіки, необхідно пам'ятати, що танок, це насамперед мистецтво, яке втілюється в певній естетичній формі, а тому має безпосередній вплив на розвиток естетично спрямованих емоцій. У поєднанні з терапією танцем відбувається ще й усвідомлення власного тіла, розкриття його можливостей, свободи руху, поліпшення фізичного та емоційного стану завдяки катарсису, розвиток фантазії, асоціативності, що проявляється в танцювальних руках, у виконанні яких особистість прагне до естетичності. Інакше кажучи, в такому творчо-танцювальному процесі простежується тісний взаємозв'язок тіла, емоцій і розуму.

У процесі заняття образотворчим мистецтвом (малювання, ліплення, аплікація), основна увага зосереджується на сприйнятті художніх творів та об'єктів, що їх зображені, на здобутті знань про стилі і жанри, а також на практичній діяльності. Дослідники впливу образотворчого мистецтва на особистість дитини (О.Боровик, О.Гаврилушкина, І.Грошенков, Є.Єкканова, Г.Кузнецов) довели, що заняття цим видом художньої діяльності формують мотиваційну сферу, сприяє диференціації сприйняття, дрібних рухів рукою (особливо це важливо для музикантів) а також забезпечує розвиток довільної уваги, уяви, мови і комунікації. Крім того, під час такого процесу відбувається інтеграції всіх компонентів сенсорної системи (зорової, слухової, рухової, тактильної), що сприяє гармонійному розвитку особистості та формуванню цілісних уявлень про оточуючий світ. За такої інтеграції, педагогіка виконуватиме такі два важливих завдання, як різnobічний творчий розвиток особистості школяра, розвиток його духовних потреб та збагачення на цій основі загальноестетичних уявлень і знань, формування художньо-естетичних смаків, світогляду та художньої культури [2].

Стислий огляд кількох видів арт-терапії (музичної, танцювальної та художньої) дає змогу, спираючись на Ю.Шевченко та А.Крепіцю [8], назвати основні її аспекти, важливі для педагогічного процесу естетичного виховання. Це: катарсичний, комунікативний, виховний. Катарсичний досягається в процесі ліплення, малювання, під супровід виразної і драматично-насиченої музики, під час пластичного самовираження в вільному танці під музику. Комунікативний ефект сприяє налагодженню контакту між учнями та педагогом, що досягається завдяки спільній діяльності, а також шляхом обговорення групою прослуханого твору. Виховний і розвиваючий аспект сприяє вихованню почуттів. Це досягається внаслідок знайомства з творами мистецтва, вживання в образи героїв в під час інсценізації (формує такі якості, як добро, відповідальність, співчуття, почуття справедливості). Крім того, арт-терапію можна використати як форму колективної психотерапії і лікувальної педагогіки. Вона може бути спрямована на коригування особистісних особливостей, які дезадаптують дитину в колективі однолітків. Основними завданнями тут є: прищепити вміння виконувати правила і вимоги групи, а з іншого боку, зміцнити упевненість в собі і здатність проявляти власну фантазію, відмовившись від наслідування і шаблонності. Арт-терапію розглядають і як аспект культуротерапії, терапії зайнятістю і творчим самовираженням. Задоволення потреб особистості в самоактуалізації сприятиме педагогічній корекції асоціальних форм поведінки, викоріненню негативного соціального досвіду та вихованню естетичних потреб. Це ефективний канал для передачі психотерапевтичної інформації, виховання почуттів і духовного зростання.

Мистецтво є неперевершеним і важливим засобом виховання, який впливає на розвиток уяви, чуттєвості, формування емоцій та мислення. В процесі спілкування з мистецтвом відбувається не лише передавання особистісного ставлення педагога до культурних цінностей і формування такого ж самого ставлення в учнів, а й відбувається розвиток навичок у дітей що до передачі своїх почуттів на практиці, під час взаємодії різних видів мистецтва (а отже, і всіх компонентів сенсорної системи – зорової, слухової і тактильної). Розглядаючи будь-який вид арт-терапії, насамперед слід пам'ятати, що основою їх є саме мистецтво. Саме воно, передусім, є втіленням естетичних ідей і принципів, а тому створює сприятливе середовище для здійснення могутнього естетично-виховного ефекту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова-Турченко О.Г., Дробот Л.С. Музична психотерапія: посібник-хрестоматія. – К.: ІЗМН, 1997. – 260 с.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб.для студ. Сред. и высш.пед.учеб.заведений / Е.Медведева, И.Левченко, Л.Комиссарова, Т.Добровольская. – М.: Академия, 2001. – 248 с.
3. Грэнлюнд Э., Огнесян Н. Танцевальная терапия. Теория, методика, практика. – СПб.: Речь, 2004. – 288 с.
4. Коваль Л.Г. Формирование эстетических оценок у подростков: Автореф. дис... канд.пед.наук. – К., 1975. – 23 с.
5. Локарева Г.В. Теоретичні та методичні засади застосування художньо-естетичної інформації у підготовці соціального педагога до професійного спілкування: Автореф. дис... д-ра пед. наук. – К., 2005. – 44 с.
6. Рудницкая О.П. Формирование эстетических оценок у студентов педагогических вузов (на материале музыки): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1977. – 25 с.
7. Шевченко Г.П. Взаимодействие искусств в эстетическом воспитании и развитии подростков: Автореф.дис...д-ра пед.наук. – К., 1986. – 48 с.
8. Шевченко Ю.С., Крепица А.В. Принципы арттерапии и артпедагогики в работе с детьми и подростками: Метод.пособие. – Балашов: Изд-во БГПИ, 1998. – 56 с.

Світлана НАУМЕНКО

ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА МУЗИЧНІ ХРОНОТОПИ

В статті розглядається проблема історико-культурних, психологічних та музичних хронотопів.

Ключові слова: Історико-культурні, психологічні та музичні хронотопи, психологічна реальність, види мистецтва

The problem of historical and cultural psychological and musical chronotopies has been proposed.

Key words: historical and cultural, psychological and musical chronotopies, psychological reality, kind of art.

Взаємозв'язок та перехідність просторових і часових характеристик в психологічному образі виступає генетичним "кодом" для пізнання та вираження цілісних об'єктів будь-якого роду. В музиці здібність передбачення та зворотнього охоплення, слухового контролю виконання спирається на просторово-часові перетворення звучання в уявленнях. Отже, *метою* даної *статті* є постановка історико-культурних, психологічних та музичних хронотопів.

Завданнями, що реалізують постановку даної проблеми є:

- визначення концептосфери розглядуваного феномену;
- виявлення особливостей музичних хронотопів.

Слово хронотоп у буквальному перекладі означає "час – місце", або "час – простір" як нерозривну єдність. Поняттям хронотопу позначають важливі для пізнання цілісних явищ та притаманні їм взаємозворотні зв'язки просторових та часових відношень, переходи просторових характеристик у часові та перетворення плинних процесів в просторово-оглядні форми.

Дослідники спостерігають особливі хронотопи на всіх рівнях життєдіяльності та духовної активності людини. Розподіл простору і часу існує лише в нашій свідомості, що є ознакою особливого хронотопу, який притаманний світосприйняттю сучасної людини (рухові, емоційні, мисливські та інші хронотопи).

В кожну епоху люди по-своєму усвідомлюють часові та просторові відношення оточуючої дійсності, що пов'язано як з особливостями їх соціального життя, так і з найбільш важливими духовними цінностями. Наприклад, для людини середньовіччя вищим, завершеним вираженням єдності простору і часу був Собор, де Вічність одухотворювала собою Безконечність сакрального простору [6, с.141]. Тоді люди Наукові записки. Серія: Педагогіка – 2006. – №5.

переживали циклічно течію часу, а сучасна людина переживає час як лінійний рух від минулого до майбутнього.

Технічний розвиток дозволяє за кілька годин перенестися з одного на другий кінець землі, на протязі кількох секунд відповісти на питання, яке задають з іншого континенту. Сучасні людині притаманний образ стиснутого простору і спливаючого (загубленого) часу.

Найбільш стійкі етнічні, національно-культурні хронотопи. Вони визначали і визначають самосвідомість народів, особливості їх світосприйняття, в деякій мірі і національний характер. Вони накладають відбиток і на художнє мислення у всіх видах мистецтва. Такі хронотопи, укладаючи глибину основу національного світосприйняття, підсвідомо впливають на психологію кожної людини.

Хронотопічна організація притаманна психіці на всіх рівнях. Пізнання, переживання, дії здійснюються в конкретному і единому просторі – часі, які визначають їх зміст. Людські живі рухи називають “активним хронотопом” оскільки вони являють собою “не тільки і не стільки переміщення тіла у просторі і часі, скільки оволодіння простором і часом та переборіння їх”. У кожного нашого руху є власний простір і час [3, с.7]. Усі психічні процеси (пам’ять, уявлення, мислення, чуттєві образи) визначаються своїми хронотопами, за допомогою яких складаються мисливельні моделі речей та явищ [9].

Кожне емоційне переживання і стан має особливий неповторний простір – час. Біль може захопити весь організм, а може сконцентруватися в одній точці. Деякі властивості хронотопів емоційних станів відображаються, в першу чергу, у темпоритмі, рисункові мелодійного руху. Так, стан радості в музиці “вимагає” широкого, вільного і стрімкого руху у висотному просторі, ясного ритму та ладових опор. А страждання, навпаки, виражається більш складною ритмікою, малим простором мелодії тощо.

Для музичних творів важливе значення мають характеристики комунікативних хронотопів. Психологи виділяють, наприклад, хронотопи “лікарняної палати”, “купе поїздів” та ін. Ситуації соціального спілкування вводять людей в необхідні психологічні стани, підвищують їх чутливість до певних соціальних впливів. На цій основі утворюється мова спілкування, що в мистецтві проявляється в деяких жанрових характеристиках творів. Жанри відтворюють типові ситуації або форми музичного спілкування (жалібні марші, танці та ін.).

Поняття “хронотоп” відноситься до таких структур як життєвий світ особистості. Говорячи, що людина живе “великими цілями” та “далекими перспективами” (на відміну від людей, які живіть “сьогоденням”), ми говоримо про хронотопії зовнішнього життєвого світу. Внутрішні хронотопи визначаються способом, ступенем зв’язку, сполученості у внутрішньому просторі різних життєвих відносин і подій життя [4]. Хронотопи життя – психологічна реальність, яку створює сама людина. Це відношення до себе і до свого життя, відношення до людей, індивідуальний шлях самореалізації або відмова від неї. Ці хронотопи впливають на переживання людиною творів мистецтв, а для самих митців виступають прихованою передумовою індивідуального стилю та способу самовираження.

Види мистецтва розрізняються матеріалом, а відтак і типом хронотопу. У хронотопах просторових мистецтв (живопис, скульптура, архітектура) часові властивості виражені в просторових формах; в хронотопах часових мистецтв (музика, поезія) просторові відношення проявляються з часових форм; в просторово-часових (театр) сполучаються і взаємодіють різні типи хронотопів. Важливим є те, що у всіх видах мистецтв просторові та часові вимірювання виявляються взаємоз'язаними та взаємоперехідними. Наприклад, в симфонії можуть бути різні хронотопи у головній і побічній партіях, у частинах циклу і т.д.

Життя художнього твору визначається сполучкою внутрішніх хронотопів твору, психологічних хронотопів автора, слухача, виконавця, виду мистецтва, ситуації його виконання (концертна зала, собор, аудиторія). Розуміння твору спирається на хронотопічну структуру його змістовних зв’язків і відношень. Нерозривність простору – часу видно в самій сутності музичного мистецтва як часового, характерною ознакою якого є висотні, тобто просторові відношення. Хронотопічна основа притаманна всім елементам музичної мови, які виконують сутнісну роль. Кожна музична культура має свій хронотоп.

особливості музичних хронотопів: неоднаковість хронотопів свідчить не тільки про структурну своєрідність музичної мови, але і виступає показником певних типів музичного мислення [8, с.94-96].

Так, в північно-індійській музиці рага співвідноситься з конкретною порою року і доби, сезонні зв'язки менш суттєві, ніж добові. В піснях деяких слов'янських народів є "літні" і "зимові" звукоряди і т. д. Вийшовши з древньої синкретичної єдності музики, слова і танцю, музика зберегла з ними зв'язок через хронотопи у метро-ритмічній та ладовій організації. Лад і ритм – це просторовий (лад) та часовий (ритм) хронотопи. Але в процесі іntonування вони є різними сторонами единого хронотопу.

В основі музичного переживання ладу лежить переведення часових відношень звуків у просторові, переживання звучаючої послідовності начебто у згорнутому вигляді. У свідомості слухача контури ладових відношень кристалізуються під впливом ритмічних акцентів (ритмічний лад). Музичні хронотопи впливають на стратегії слуху, активізуючи одні служові дії і гальмуючи інші. Хронотопи можна порівняти із своєрідними операціональними схемами, які допомагають утримувати матеріал як дещо ціле [1, с.125].

Цікаве спостереження Є.Лібермана стосовно гри С. Ріхтера. Ріхтер С. відзначався феноменальним охопленням цілого, установкою на точність тексту. Але йому була притаманна своєрідність темпових відчуттів. Досить часто темпові перетворення у С.Ріхтера підкорялись закономірностям, проти яких виступають вчителі: музику "піано" та "піаніссімо" він грав трохи повільніше, а музику на "форте" і "фортіссімо" – швидше. Іноді прискорював темп у частинах, написаних дрібними тривалостями. За твердженням Г.Мерсмана, Л.Бетховен для вираження великої сили завжди потребував і великого простору, а у В. Моцарта та І.С. Баха сила, здається, збільшується в міру звуження простору, з яким вона пов'язана [10, с.98-9]. Отже, музика є закономірністю природи, яка сприймається слухом [5].

Хронотопи визначають особливості звукосмислових зв'язків твору і одночасно глибинні настроїки, індивідуальні "домінанти" музичного слуху. Подальше вивчення хронотопічних основ переживання музичних звукозв'язків дозволить, на наш погляд, наблизитись до розуміння психологічної специфіки музичного мислення і творчості.

Але не можна виключити того, що широке використання в музичній творчій практиці ХХІ століття комп'ютерних технологій моделювання звучання приведе до встроювання в слухові образи принципово нових хронотопічних характеристик, пов'язаних із специфікою віртуальних уявлень та переживань людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арановский М.Г. О психологических предпосылках предметно-слуховых представлений // Проблемы музыкального мышления. – М., 1974. – 130 с.
2. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Литературно-критические статьи. – М., 1986. – 262 с.
3. Бернштейн Н.А. О построении движений. – М., 1947. – 97 с.
4. Василюк Ф. Психология переживания. – М., 1984. – 136 с.
5. Веберн Л. Лекции о музыке // Письма. – М., 1975. – 110 с.
6. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. – М., 1984. – 176 с.
7. Запорожець А.В. Психическое развитие ребенка // Избранные психологические труды: в 2т. – Т.1. – М., 1986. – 214 с.
8. Земцовский И.И. Хронотопы музыкального фольклора: опыт типологии // Пространство и время в искусстве. – Л., 1988. – 168 с.
9. Ляудис В.Я. Память в процессе развития – М., 1976. – 208 с.
10. Чичерин Г. В.А. Моцарт. Исследовательский етюд. – Л., 1971. – 78 с.

АВТОРИ НОМЕРА

БАРАНОВСЬКА Ірина	аспірантка Вінницького державного педагогічного університету (ВДПУ) імені Михайла Коцюбинського кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії музики та інструментальної підготовки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
БУРСЬКА Олена	
ВОДЯНА Валентина	аспірантка Інституту мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
ГРИНЧУК Ірина	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментального виконавства Інституту мистецтв ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ГУЗ Наталія	доцент кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв Національного педагогічного університету (НПУ) імені М. П. Драгоманова
ГУРАЛЬНИК (Тимошенко) Наталія	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова
ГУСЕЙНОВА Лариса	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету (НДУ) імені Миколи Гоголя
ДОВГАНЬ Оксана	аспірантка Інституту мистецтв ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ДОРОФЕЄВА Вероніка	аспірантка Київського національного університету культури і мистецтв (КНУКМ)
ДУТЧАК Уляна	аспірантка КНУКМ
ЄРЕМЕНКО Ольга	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокального мистецтва Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка
ЗАВАЛКО Катерина	аспірантка Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова
КОВАЛЬ Олена	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії НДУ імені Миколи Гоголя
КОНДРАЦЬКА Людмила	доктор педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства, методики музичного виховання і акторської майстерності ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КРУЛЬ Петро	завідувач кафедри інструментально-виконавського мистецтва, доктор мистецтвознавства, професор Прикарпатського національного університету (ПНУ) імені Василя Стефаника
КРУЛЬ Лариса	кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогічного інституту ПНУ імені Василя Стефаника
ЛАВРИШ Ірина	здобувач КНУКМ

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЛІСЮК Юлія	аспірантка КНУКМ
ЛІПСЬКА Світлана	аспірантка Інституту мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова
МЕЛЬНИК Юлія	здобувач Інституту мистецтв ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МОЗГАЛЬОВА Наталія	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ансамблевої гри та естрадного мистецтва ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
НАЙДА Віра	викладач кафедри диригентсько-хорових дисциплін та вокалу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
НАЙДА Юрій	викладач кафедри музично-інструментальних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
НАУМЕНКО Світлана	кандидат психологічних наук, професор кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова
НЕСТОРОВИЧ Богдан	старший викладач кафедри теорії музики та інструментальної підготовки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
ОЛЕКСЮК Ольга	доктор педагогічних наук, професор КНУКМ, член-кореспондент АПН України
ОРОНОВСЬКА Лариса	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри музикознавства, методики музичного виховання і акторської майстерності ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПАДАЛКА Галина	доктор педагогічних наук, професор кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова
ПРОЦІВ Лілія	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментального виконавства Інституту мистецтв ТНПУ імені Володимира Гнатюка
РОСТОВСЬКА Юлія	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри музичної педагогіки і хореографії НДУ імені Миколи Гоголя
САВЕЛЬЄВА Галина	аспірантка Інституту мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова
ЩЕРБІНІНА Ольга	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки НДУ імені Миколи Гоголя
ЩЕРИЦЯ Тамара	доцент кафедри теорії та історії музики Інститут мистецтв НПУ ім. М.П.Драгоманова
ЩОЛОКОВА Ольга	доктор педагогічних наук, професор кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ	3
Олексюк Ольга. Концептуальні засади формування духовності особистості у сфері музичного мистецтва.....	3
Падалка Галина. Розвивальний потенціал мистецької діяльності та педагогічні умови його реалізації.....	7
Кондрачук Людмила. Зміст антропологічної парадигми мистецької освіти в сучасному соціокультурному контексті.....	11
Ороновська Лариса. Становлення духовних цінностей особистості: теоретичний аспект проблеми.....	18
Савельєва Галина. Методичні засади реалізації особистісно орієнтованого підходу в музично-педагогічному процесі	22
Щербініна Ольга. Теоретичні засади пізнання музичного стилю	27
Мельник Юлія. Музична семасіологія та самопізнання особистості: пошуки педагогічної технології	30
Найда Віра. Осередки духовного просвітництва в Україні до ХІХ століття як чинник становлення мистецької освіти	35
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....	39
Щолокова Ольга. Антропологічний аспект фахової мистецької освіти майбутнього вчителя	39
Проців Лілія. Духовне становлення особистості майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки	42
Круль Петро, Круль Лариса. Інноваційна модель сучасної професійної мистецької освіти ..	47
Бурська Олена. Музикоцентрична модель розвитку творчої особистості як проблема виконавської підготовки вчителя музики	50
Гринчук Ірина. Рефлексивний компонент творчо-пошукової діяльності студентів мистецького профілю	54
Лисюк Юлія. Методи формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у мистецьких вищих навчальних закладах	57
Завалко Катерина. Науково-методичні засади самостійної роботи майбутніх вчителів музики (скрипалів) в процесі самовдосконалення	61
Найда Юрій. Шляхи формування власного стилю інструментально-виконавської діяльності студентів в мистецькій освіті	64
Нестерович Богдан. Професійно-виховна самореалізація вчителя музики: досвід діагностики	69
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ	73
Гуз Наталія. Морально-естетичне виховання молодших школярів засобами української народної музики	73
Лавриш Ірина. Виховний потенціал дитячого музичного театру-студії	77
Водяна Валентина. Розвиток творчої активності підлітків в умовах роботи духовного театру-студії	81
Барановська Ірина. Стан сформованості художньо-творчої самореалізації підлітків в умовах діяльності ансамблю народної музики	85
Щерциця Тамара. Роль сучасного музичного мистецтва у духовному становленні майбутнього вчителя музики	89

ЗМІСТ

МУЗИЧНА ДИДАКТИКА	93
<i>Єременко Ольга.</i> Індивідуалізація навчання як засіб удосконалення музично-фахової підготовки магістрів	93
<i>Гуральник Наталія.</i> Інноваційність поглядів сучасних педагогів-піаністів України з методики фортепіанного навчання.....	97
<i>Гусейнова Лариса.</i> Педагогічні умови формування готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності.....	104
<i>Ростовська Юлія.</i> Доведення як метод формування педагогічних переконань майбутніх учителів мистецтва.....	108
<i>Мозгальєва Наталія.</i> Підготовка майбутнього вчителя музики до формування музичного мислення школярів	113
<i>Ліпська Світлана.</i> Структурна організація процесу музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти.....	116
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	122
<i>Коваль Олена.</i> Аналіз структури музичних здібностей особистості.....	122
<i>Довгань Оксана.</i> Сутність і природа епістемологічного мислення майбутнього музиканта-педагога як антропологічна проблема	126
<i>Дорофеєва Вероніка.</i> Музична символіка: функціональний аналіз проблеми	130
<i>Дутчак Ульяна.</i> Арт-терапія як засіб естетичного виховання підлітків	134
<i>Науменко Світлана.</i> Історико-культурні, психологічні та музичні хронотопи	139
АВТОРИ НОМЕРА.....	142
ЗМІСТ.....	144

ДЛЯ НОТАТОК



Здано до складання 19.05.2006. Підписано до друку 27.06.2006. Формат 60 x 84/16. Папір друкарський.

Умовний друкованої зручності — 16. Обліково-видавничих зручності — 14. Замовлення № 25.

Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кричевського, 2

Сейсюремо про розснорювання ТР № 241, від 18.11.97.