

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. – 2007. – №10. – 116 с.

Випуск присвячено проблемам мистецької освіти як чинника людиностановлення

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 5 грудня 2007 року (протокол № 5)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Анатолій Вихрущ — доктор педагогічних наук, професор

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

Василь Мадзігон — 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 Щолокова — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Кондрацька — доктор педагогічних наук, доцент

ББК 74
Н 34

©Тернопільський національний
педагогічний університет, 2007

ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Олена ШЕВЧЕНКО

КУЛЬТУРОТВОРЧІ АСПЕКТИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

В статті розглядається діалектика взаємодії мистецької освіти та культури. Показано, що взаємозв'язок і взаємозумовленість освіти й культури є головною умовою підвищення рівня професійної підготовки майбутніх музикантів-педагогів.

Сучасна освіта, у тому числі мистецька, має враховувати як світові, так і внутрішні тенденції в соціокультурній сфері. На передній план виступає проблема відповідності освітніх систем потребам розвитку культурних процесів. Сьогодні очевидна необхідність принципово нового підходу до освіти як надскладної самоорганізованої системи, що взаємодіє з іншими соціальними системами й утворює з ними в межах держави єдиний організм.

Важливим завданням є формування загальної культури студентів, оскільки саме культура виражає «олюднення» педагогічного процесу і є однією з форм самовизначення професіонала, розвитку його творчих здібностей. Уміння наповнювати теоретичну й практичну діяльність високим культурологічним змістом украй необхідне випускникам музичних педагогічних ВНЗ. На культурологічний розвиток особистості звертається увага в Законах України «Про освіту» і «Про вищу освіту», Концепції національного виховання та Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті. Тому одним із найважливіших завдань вищих та середніх навчальних закладів (зокрема мистецьких) є культурологічний підхід до професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Сучасні соціокультурні реалії, необхідність домінування культурологічного підходу в педагогічній теорії і практиці визначають актуальність розробки інноваційних підходів до проектування сучасних освітніх систем.

Мета нашої статті — довести, що взаємозв'язок і взаємозумовленість освіти й культури є головною умовою підвищення рівня професійної підготовки майбутніх музикантів-педагогів.

У педагогічній науці проблемам моделювання змісту вищої освіти були присвячені роботи таких дослідників, як А. Алексюк, В. Андрущенко, Є. Барбіна, І. Богданова, Є. Бондаревська, С. Гончаренко, В. Ільїн, М. Каган, Н. Ничкало, О. Пехота, В. Сластьонін та ін. Культурологічну модель змісту освіти досліджували Н. Бордовська, С. Гессен, І. Зязюн, І. Ісаєв, І. Лернер, О. Рудницька та ін. Але питання культуровідповідності освіти, її культуротворчих основ сьогодні залишаються недостатньо вивченими.

Розвиток культури й розвиток освіти — процеси, які відбуваються в основному паралельно, синхронно і взаємопов'язано. В зв'язку з цим С. Гессен писав: «Зрозуміти систему освіти певного суспільства — означає зрозуміти устрій його життя» [2, 25]. Система освіти в суспільстві адекватно відображає відповідну культурну систему з її цінностями й орієнтаціями. Культурно-історичний тип суспільного розвитку детермінує не лише ідеал людини (особистості), а й засоби і способи її формування та розвитку в дусі цього ідеалу.

У культурно-історичному контексті поняття «освіта» визначається сучасною педагогікою як «трансляція соціального досвіду в часі історії і відтворення стійких форм суспільного життя в просторі культури» [8, 5], як «процес прилучення особистості до культури», а «становлення і розвиток освіти як надбання особистості, з одного боку, і всього культурного оточення, з іншого» [5, 10]. На початку XXI ст. це поняття збагачується через включення до його змісту ціннісних пріоритетів і глибину аналізу сутнісних сторін процесу. Розуміння освіти з позицій соціокультурної динаміки узгоджується з її трактуванням у сучасній педагогічній науці. Так, С. Гончаренко вважає, що «освіта — духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини»

[3, 24]. У «Педагогічному енциклопедичному словнику» за редакцією Б. Бім-Бада відзначено, що «в освіті індивід опановує систему цінностей, знань, умінь і навичок, які відповідають його інтересам і суспільним сподіванням» [7, 172].

Наявна система освіти багато в чому вибудована на культурних домінантах минулого: раціональному погляді на світ, інтелектуалізмі, утилітарності. Пошуки моделі освіти, адекватної сучасному типові культури й відповідно новому етапові розвитку цивілізації, становлять найактуальнішу проблему сучасної педагогіки.

Основоположні суперечності невідповідності освіти культурі мають глибоке коріння. У педагогіці така суперечність виявляється в тому, що гуманітарна за своєю природою освіта (незалежно від рівня і профілю) до цього часу досліджується, проектується й реалізується переважно на основі природничонаукових уявлень, хоча нові соціокультурні обставини вимагають здійснення виховання й освіти в просторі культури гуманітарними методами і засобами та визначають такі перспективні вектори розвитку, як інтеграція і діалог, особистісно орієнтований і ціннісно-смысловий підходи, повернення до духовних основ буття й культуротворчої діяльності та інші гуманістичні принципи.

Освіта є складним соціокультурним феноменом. Це зумовлює необхідність звернення педагогіки до її витоків — сприйняття її як феномена і частини культури, культуровідповідної системи, культуровідповідного середовища й культуротранслюючого процесу, тобто відображення передусім таких фундаментальних властивостей культури, як єдність у багатогранності, цілісність [6, 253].

У сучасних умовах усе більше загострюється проблема вдосконалення механізмів соціалізації та інкультурації особистості засобами освіти. Важливо забезпечити їх обопільне функціонування в педагогіці, особливо в теорії та практиці мистецької освіти у зв'язку зі специфікою її спрямованості на вирішення проблем культури. На думку Є. Бондаревської, важливо зробити в педагогіці перехід від просвітницької парадигми до культуротворчої, від «людини освіченої» до «людини культури» [1].

Образ «людини культури» має відповідати актуальним потребам світового співтовариства в людині, яка орієнтується на співробітництво й не здійснює деструктивних дій. Це означає втілення в навчальному процесі таких ідей:

- людина культури — вільна особистість, здатна до самовизначення у світі культури, тому педагоги й вихователі мають формувати в молоді такі якості: високий рівень громадянської самосвідомості, почуття власної гідності, самоповагу, самостійність, самодисципліну, незалежність суджень, здатність орієнтуватись у світі духовних цінностей, відповідальність за свої вчинки, потребу в особистісному і професійному зростанні;

- людина культури — духовна особистість, здатна до виховання і самовиховання духовних потреб (зокрема, в пізнанні, рефлексії, красі, спілкуванні, пошуку сенсу життя і щастя, прагненні до ідеалу), тому її виховання передбачає орієнтацію на загальнолюдські цінності, світову й національну духовну культуру, філософію, етику, естетику і людинознавство;

- людина культури — творча особистість, здатна до самоствердження в усіх сферах своєї життєдіяльності — навчанні, побуті, відпочинку, тому її виховання має бути спрямоване на розвиток таких властивостей, як потреба в перетворювальній діяльності, поєднання аналітичного та інтуїтивного мислення, прагнення і здатність до життєтворчості;

- людина культури — адаптивна особистість, здатна до життя в певному культурному просторі, в умовах діалогу культур, ринкової економіки, нової релігійності тощо, а оскільки адаптація до таких умов вимагає різноманітних глибоких знань, навичок спілкування, адекватної самооцінки, то метою педагогів має бути виховання витончених манер, естетичного смаку, дбайливого ставлення до власного фізичного й психічного здоров'я, здатності обладнати власне житло, вести господарство, примножувати благополуччя сім'ї та країни.

Отже, людина культури є втіленням культурного начала: свободи, гуманності, творчості, духовності, адаптивності. Цілісна людина культури в сучасному уявленні — це людина, здатна з максимальною ефективністю реалізувати свої індивідуальні здібності й свої інтелектуальні та моральні можливості. Недосконалість людської особистості спричинювала її постійне прагнення до творчості, саморозвитку, самореалізації. Вершиною людських чеснот є,

безсумнівно, моральні якості, без яких неможливо долати дегуманізацію суспільства в умовах ринкових відносин [4, 243].

Створення образу людини культури відбувається в рамках професійної особистісно орієнтованої освіти, де основним методом проектування повинен стати культурологічний підхід, який передбачає «поворот усіх компонентів освіти до культури й людини як її творця й суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку» [1, 87].

При визначенні змісту мистецької освіти культурологічний підхід розглядається як реалізація гуманістичної установки на розуміння соціальної функції людини. Це передбачає внесення у зміст освіти культури в різноманітних її проявах, передусім духовної культури (В. Красевський). Компонентами змісту мистецької освіти можна вважати загальну, базову та професійну культуру. Інтегральним результатом культурологічної спрямованості змісту цієї освіти є становлення людини, яка здатна до гуманістично орієнтованого розвитку і має багатофункціональну компетенцію. У культурологічній концепції зміст освіти ізоморфний змісту соціального досвіду та включає чотири компоненти: знання, способи діяльності, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу [9, 28–29].

Культурологічний підхід до змісту мистецької освіти підкреслює позицію, згідно з якою культура, виступаючи основним її джерелом, розглядається як певна цілісність, що розвивається й функціонує за особливими законами.

На нашу думку, культурологічний підхід до змісту освіти музикантів-педагогів забезпечує такі її культуротворчі основи:

- глибоке і всебічне опанування студентами культури рідного народу як обов'язкова умова прилучення до інших культур;
- формування у студентів уявлень про розмаїття культур у світі і нашій країні, розуміння та внутрішнього прийняття рівноправності народів і рівноцінності їхніх культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей як чинника поступального розвитку світової цивілізації й самореалізації особистості;
- створення умов для прилучення студентів до культури інших народів;
- громадянське виховання на основі поліцентричної моделі національної культури, що забезпечує єдність громадянських та етнокультурних інтересів особистості;
- виховання представників усіх національностей у дусі взаєморозуміння, довіри й толерантності, готовності до позитивного міжетнічного й міжкультурного діалогу;
- формування й розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями інших культур.

У запропонованому нами трактуванні культуротворчої основи мистецької освіти виокремлюються дві центральні проблеми: підготовка студентів до життя і творчої діяльності в сучасному світі на основі позитивної взаємодії з представниками різних етнокультурних систем та організація педагогічного процесу в мистецьких навчальних закладах, який забезпечує таку підготовку.

Готовність студентів до життя і діяльності в культурному середовищі визначається знаннями, умінями й навичками, а також певними якостями особистості, що формуються в навчально-виховному процесі. Таким чином, за час перебування в навчальному закладі студенти мають опанувати культурологічну компетенцію. Під цим поняттям ми розуміємо загальну здатність до плідної життєдіяльності в умовах полікультурного суспільства, здатність, що ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знань, умінь і навичок позитивної міжкультурної взаємодії.

Звернення до теоретичних положень мистецької освіти дозволило нам увести в систему підготовки студентів нові категорії й поняття, такі, наприклад, як «мистецька картина світу», «творчий метод» та ін., а також інтерпретувати мистецькі явища з позицій педагогіки. Зазначимо, що стосовно цього культурологічний підхід передбачає, разом із цілісним аналізом мистецьких надбань, розгляд тих загальних відношень і залежностей, які створюють можливість цих надбань. Завдяки цьому підходу стає зрозумілим опосередкований вплив соціальних чинників на творчість митця, природа й унікальність різних видів мистецтва та закономірності їхнього розвитку в суспільстві.

Механізм культурологічного спрямування мистецької освіти — вивчення стилю, що є найважливішим елементом культури, однією з найдосконаліших форм духовної пам'яті

людства. Пізнаючи різні мистецькі стилі, людина усвідомлює характерні стильові особливості кожної епохи, починає розуміти відмінності, які ідентифікуються або з духовним світом митців, або з творами мистецтва як матеріальною продукцією цієї епохи. Тому майбутньому педагогу надзвичайно важливо знати та розуміти стильові особливості кожного історичного періоду, а також риси індивідуального стилю митців у різних галузях мистецтва, уміти їх зіставляти та аналізувати.

Культурологічний підхід до змісту мистецької освіти дозволяє поглиблювати музично-педагогічну інтерпретацію творів мистецтва й розробляти таку цілісну систему фахових знань, обумовлених онтологічною, ціннісною, евристичною, просвітницькою й комунікативною функціями мистецтва, яка забезпечує більш ґрунтовну професійну підготовку та культурний розвиток майбутніх музикантів-педагогів.

Культурологічні основи змісту мистецької освіти передбачають корегування освітніх технологій. На нормативному рівні це виявляється у вимогах до змістовного компонента, що повинен бути «культуроємним»; до процесуальної сторони навчання й виховання; до керування педагогічною діяльністю; до науково-освітнього й виховного простору навчального закладу, який стає «культуродоцільним середовищем»; до засобів діагностики й моніторингу якості освіти, що дозволяють об'єктивно й диференційовано оцінювати рівень професійного й особистісного розвитку студентів; до методів вивчення педагогічної діяльності та її інноваційного проектування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е. В. Теория й практика личностно ориентированного образования. — Ростов-на-Дону, 2000. — 277 с.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. — М., 1995. — 448 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — К., 1977. — 375 с.
4. Губерський Л., Андрущенко В., Михайльченко М. Культура. Ідеологія. Особистість. — К., 2002. — 575 с.
5. Гусинский З. Н., Турчанинов Ю. И. Введение в философию образования. — М., 2003. — 248 с.
6. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. — К., 2003. — 440 с.
7. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М., 2002. — 528 с.
8. Рубцов В. В. Развитие образовательной среды региона. — М., 1997. — 219 с.
9. Тушева В. Культурологічні основи вищої педагогічної освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. — 2005. — № 5. — С. 25–34.

Олена БУРСЬКА

ТВОРЧІ ВИМІРИ ВИКОНАВСЬКОГО ОСЯГНЕННЯ МУЗИКИ: ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕФЛЕКСІЇ

В статті зроблена спроба феноменологічної дескрипції процесу творчого осягнення музики, інтерпретації її часопростору у контексті виконавського пізнання. Розкривається педагогічний потенціал виконавського пізнання музики як креативно духовного процесу у творчому саморозвитку особистості.

На тлі помітного прискорення життєвого часу, калейдоскопічних суспільних змін, що або захоплюють людину у своєму бурхливому вирі, або змушують залишатись над ними в позиції філософського споглядання, гостро відчувається парадоксальність сучасного етапу людського буття — прагматичні прагнення і пріоритети «людини суспільної» поступаються пріоритетності формування смисложиттєвих установок «людини духовної» в її поверненні до пошуку себе, своєї сутності у вимірі вічності. «Енергетика тілесного... змінюється креатурою духовності — смислотворення», — зазначає Г. Миронов. З позицій сучасних філософських поглядів нові соціальні орієнтації людини ХХІ ст. полягають у «переведенні свідомості людини в інтегральну цілісну культуротворчу площину» та на її реалії, де «креативність духовного світу людини і людства, взятого, по-перше, у єдності всіх його інтенцій, а по-друге, як універсальна форма його буття», розуміється як «вільне здійснення свого духовного потенціалу, адже свобода приходить у творчості і через творчість» [7].

У контексті статті ми розглядатимемо творчість передусім у її біблеровському розумінні, згідно з яким вона «завжди в своїй основі є творення людиною самої себе, є самозмінювання людини» [3], її саморозвиток, що здійснюється як творче сходження до своєї духовної потенційності. Шлях до останньої є поступовим визріванням, виходом за межі своєї наявності, відкриттям здатностей, не властивих попередньому досвіду людини.

«Шлях сходження до себе» (М. Пруст) є трансценденцією душі, розумовим спогляданням глибин власної свідомості, що уявляється співмірною творчому духу людства, виявленому в смислового просторі мистецтва. Топологія такого сходження пролягає через твори мистецтва як тексти культури, коли текст уявляється як «подорож душі», за влучним висловом М. Мамардашвілі. Саморозвиток тут стає внутрішнім актом, зусиллям свідомості, яке має здійснити людина для того, щоб дати «визріти в своїй власній душі еквіваленту» певного почуття. І твір мистецтва, на думку цього ж вченого, стає при цьому «духовним інструментом, завдяки якому можна ... зазирнути в свою душу і в ній дати визріти еквіваленту» [4].

Метою статті є розкриття педагогічного потенціалу виконавського осягнення музики як креативно духовного процесу у творчому саморозвитку особистості. Мова йде саме про саморозвиток, оскільки будь-яке нове знання може спалахнути в свідомості тільки як власний акт розуміння («Тільки ти можеш зрозуміти» — зазначає М. Мамардашвілі) [3].

Цікаво, що з позицій феноменології техніка розуміння «виявляє себе не у процесі руху думки до нерухомої цілі, а в русі цієї цілі разом з думкою, її становленні і формуванні разом з людиною» [8, 104]. Необхідним при цьому є відчуття стану «збігу»: того, хто пізнає (тут — людини трансцендентної), і пізнаваного змісту (за П. Флоренським, «гри пізнаваної реальності»). Парадоксальність такого «співпадіння» полягає у «винесенні за дужки» рефлексії власного процесу переживання музики, у певному розумінні пасивність, «чисту потенційність розуму і волі» (В. Соловйов) як умову свободи творчості. Такими, на думку М. Бахтіна, є всі активні творчі переживання: «Вони переживають свій предмет і себе в предметі, але не процес свого переживання; творча робота переживається, але переживання не чує і не бачить себе, а лише створюваний продукт або предмет, на який воно спрямоване» [1, 34].

Умова перебування в «предметі переживання», а не в «акті переживання», усвідомлення змісту, що переживається, а не характеру власних переживань, зумовлює *музикоцентричність* процесу виконавського пізнання як ситуації творчого розвитку особистості, за якої перед суб'єктом пізнання виникає можливість духовної самоорганізації у сязіві розкритої перед ним художньої реальності. У стані перебування один на один із собою/іншим, «розчиненим» в смислового просторі музики, приходить істинне розуміння предмета пізнання. Оперування музичним матеріалом стає тут оперуванням текстом «музики/свідомості», під якою можна розуміти авторську, композиторську свідомість, розгорнуту в музичну форму, або ж узагальнену художню свідомість, де здійснюється відхід від конкретного до всезагального, і твір бачиться як всезагальна форма музичного буття. Відбувається стирання музичної предметності, коли думка не фіксується на елементах форми, проникаючи у плинність її звукового змісту і досягаючи глибини життєвих смислів, виражених у звукові. Процес цей можна охарактеризувати як балансування свідомості на межі перетину, взаємопроникнення життєвих смислів і потоку *музичного смислотворення*.

Внутрішній механізм музичного смислотворення, як його визначає В. Суханцева, є включенням сприйняття (або *слухового мислення* — О. Б.) у «специфічну темпоральну процедуру – сферу буття і розгортання музичної події» [10]. Музичний смисл є, за В. Суханцевою, часовою субстанцією, особливою якістю часу й одночасно культурною цілісністю, «тіло» якої є продукт суто музичного буття. Звідси осягнення музичного смислу не є певною кульмінаційною точкою процесу пізнання, яка б означала його завершення, гносеологічну межу. Це є момент переживання (мислення/переживання), стан мисленого перебування у внутрішньому просторі музичного цілого (де форма і зміст нерозривно зливаються), яке моделюється у темпоральних вимірах. Вибір останніх залежить від етапу пізнання музичного твору, визначається ступенем його осягнення. Вимірами музичної темпоральності можуть розглядатись: музика як розгортання художнього часу (музичний образ часу); плинний «креативний час» — «час, що народжується в акті творчості» (М. Аркадьєв) (образ музичного часу); Вічність як «синтез часу» (М. Мерло-Понті), коли відстороненість

погляду на музичний потік дозволяє бути над часом, залишатись у точці нашарування часових потоків, одночасно утримуючи думкою початок, «повноту теперішнього» (М. Бубер) і продовження, що не має кінця, а відходить у нескінченність художнього буття.

Адекватність сприймання або глибина виконавського пізнання музики посилюються із осягненням її у часі-вічності, на відміну від часу-плинності. Обидва часові виміри передбачають проникнення у звук через відчуття його внутрішньої темпоральності. Але якщо темпоральну структуру часу-плинності в музиці складають *метро-ритм*, *інтонаційний континуум* (виявлення музичного часу на рівні мікродинаміки звукових зв'язків) та *ладовий ритм* (термін Б. Яворського), то час-вічність як форма вияву художньої свідомості — це можливість сприймати музичне буття як ціле. І якщо, за словами М. Пруста, «твір мистецтва — це єдиний засіб відтворити втрачений час» (миль, коли спалахує божя іскра творчості), то таке відтворення можливе у погляді на твір саме у вимірі часу-вічності.

Окремим часовим виміром, у якому може розглядатись музичний твір, є час історичний, на тлі якого стає актуальною проблема музичної контекстуальності. З одного боку, у творі мистецтва — «культурно значущому продукті творчого процесу» — закладена можливість доторку до смислового світу автора як «активної формуючої енергії» (М. Бахтін), що реалізується в художньому матеріалі («структурі образу, ритмі його виявлення, інтонаційній структурі і у виборі смислових моментів» [1, 35]). З іншого, зазначає В. Суханцева, в процедурі музичного смислотворення, яка є в своїй основі суто музичним буттям, скидається низка позамузичної причинності, з огляду на що музичний смисл стає ширшим, ніж та історико-культурна ситуація, в якій він функціонує [10]. Звідси процес музичного пізнання має торкнутись проблеми «далеких контекстів» (М. Бахтін) і розглядати твір у межах «великого часу», коли відбувається «нескінченне оновлення смислів у все нових контекстах», «нескінченний і незавершуваний діалог, у якому жоден смисл не вмирає» [2, 392].

Дотичним до проблеми музичного часу в аспекті творчого виконавського пізнання є феномен музичного простору. В спектрі модусів музичного часу окреслюється його двовимірність: одночасність бачення твору у просторі звучання та відчуття його у просторі життєвого змісту, сповненого невимовними смислами. Звуковий простір музичного твору, найпростішими виявленнями якого є мелодико-гармонічні вектори музичної «горизонталі» та «вертикалі», творчій свідомості відкривається у набагато глибшій перспективі. Цілісність переживання звукового простору виявляється у спогляданні його глибини — глибини у чистому вигляді, що, як відзначає М. Мерло-Понті, властива відчуттю прихованої для сприймання просторовості ночі: «В даному випадку ми фіксуємо чисту глибину, глибину у відсутність переднього і заднього фону, без поверхонь і без будь-яких відстаней, що відділяють їх від мене» [6]. Так само відчувається (мислиться, моделюється) просторова глибина музичного звучання, коли мікродинамічні перетворення звукової тканини здійснюються в глибині звукопростору, створюючи те, що М. Мерло-Понті називає «природним світом», який лежить в основі іншого світу, «подібно до того, як полотно лежить в основі картини, що робить можливим її появу» [6]. Виникає ефект «глибинного» фону, на тлі відчуття якого (його енергетики, внутрішньої динаміки, гравітаційної сили) отримують свою природність лінійні елементи: мелодична та гармонічна інтонація. Здатність моделювати подібний просторовий фон як «чисту глибину» музичного звучання дає можливість охопити ціле музичного простору у взаємопроникненні, злитті його фонових (ладогармонія) та артикульованих (ритмоінтонація) складових.

Таким чином, говорячи про творчі грані виконавського пізнання (які, звичайно, не обмежуються колом феноменів, окреслених в статті), ми підходимо до того, що становить суть творчого процесу у вимірі Людини, а саме — глибини її *інтуїції*, здатності бачити «розумом уяви» (Р. Декарт) речі, які відкриваються лише одухотвореному розумовому спогляданню. Прагнення пробудити спалахи творчої інтуїції є кроком на шляху до цілісної людини, яка всім своїм єством перебуває у стані одкровення, переживання явленого їй нового знання, зливається із пізнанням, відкриваючи для себе «нове буття у новому плані світу» (М. Бахтін).

Педагогічно важливим моментом є долання межі, за якою стає можливим незворотний процес творчого самостановлення особистості. Суть педагогічного впливу при цьому полягає в мудрому поєднанні ролі «зовнішнього» та «внутрішнього» вчителів (терміни

В. Медушевського). Вчений пише: «Але якщо не зовнішній учитель, а, за словом блаженного Августина, сама Істина, Чистота, Краса, Мудрість учить учня внутрішнім чином, то якою є роль зовнішнього вчителя? Вона в тому, щоб навчати глибоких запитів. Це означає навчати того, чого навчити неможливо... Що потрібно для того, щоб ми могли навчати неможливого? Ми повинні повернути собі природну прозорливість у розпізнанні найвищого і найнижчого» [5, 240]. Це означає розпізнавати і розуміти справжню музичну думку, доводити її до учнів, зберігаючи в ній «радісну буттєву енергію», здатну підносити.

В основі навчання має лежати «ясновидіння стосовно істини, цінності та краси музики» [5, 241], яке спрямовуватиме аналіз її окремих деталей, виховання особливого ставлення до музичного звуку, коли звук стає «очима душі», коли процес виконання музики стає процесом «естетичного споглядання», як його розуміє М. Бахтін: «Естетичне споглядання має привести нас до відтворення світу життя, мрії про себе або сну, як я їх сам переживаю і де я, герой їх, не є зовнішньо вираженим» [1, 96].

Зроблена нами спроба методом феноменологічної дескрипції викласти сутність виконавського осягнення музики в дзеркалі творчого становлення особистості дала можливість окреслити лише змістові обриси проблеми, залишаючи поза увагою її методичний аспект, що може стати предметом окремого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М. М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. — СПб.: Азбука, 2000. — С. 9–226.
2. Бахтин М. М. К методологии гуманитарных наук // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М., 1986. — С. 381–393.
3. Библер В. С. Творческое мышление как предмет логики (проблемы и перспективы) // [Електронний ресурс] <http://ihtik.lib.ru/philosbook-22dec2006/philosbook-22dec2006-4040.rar>
4. Мамардашвили М. Психологическая топология пути: М. Пруст «В поисках утраченного времени». — СПб: Изд-во Русского христиан. гуманитар. ин-та, 1997. — 576 с.
5. Медушевский В. Интонационная форма музыки: Исследование. — М.: Композитор, 1993. — 262 с.
6. Мерло-Понти М. Пространство // [Електронний ресурс] <http://www.nir.ru/socio/articles/merleau.htm>
7. Миронов Г. Культурообразующий потенциал XXI века: от энергетики телесного до креатуры духовного // [Електронний ресурс] www.ebdb.ru/list.aspx?p=269-112-k
8. Савельева М. Ю. Введение в метатеорию сознания. — К.: Видавець ПАРАПАН, 2002. — 334 с.
9. Соловьёв В. Значение поэзии в произведениях Пушкина // Соловьёв В. Философия искусства и литературная критика. — М.: Искусство, 1991. — С. 316–370.
10. Суханцева В. К. Музыка как мир человека. (От идеи Вселенной — к философии музыки). — К.: Факт, 2000. — 176 с.

Наталія СЛОТА

ІНДИВІДУАЛЬНО-ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ЯК УМОВА АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В АНСАМБЛЕВОМУ МУЗИКУВАННІ

В статті розглядається індивідуально-диференційований підхід як провідна умова активізації творчого самовираження учнів молодших класів в ансамблевому музикуванні. Особливе значення у застосуванні цього підходу має використання таких методів та прийомів, як врахування реальних психофізіологічних можливостей і вікових особливостей кожного учня та створення на основі цього індивідуального стилю діяльності, проведення поряд із груповими індивідуальних занять, забезпечення творчих проявів дитини.

Робота вчителя музики, керівника музичного колективу буде більш успішною, якщо він точніше виявить психологічні особливості кожного учня. Це сприяє кращому формуванню творчих здібностей останнього. Успіх у вирішенні складних музично-педагогічних проблем, здійснення виховних впливів через музичні образи значною мірою залежить від формування

індивідуальної творчої особистості, диференціації навчання і врахування психофізіологічних та вікових особливостей кожного учня.

Проблема індивідуалізації та диференціації навчання висвітлюється в працях М. Акімової, І. Беха, О. Блохіна, І. Внукової, Є. Кузьміної та ін., міжособистісну взаємодію учасників колективного виконавства розглядає В. Йоркін. Водночас аналіз наукової літератури з питань індивідуально-диференційованого підходу щодо активізації творчого самовираження молодших школярів в ансамблевому музикуванні свідчить про недостатню увагу до цієї проблеми.

Мета статті полягає у розробці методів застосування індивідуально-диференційованого підходу в ансамблевому музикуванні молодших школярів з метою активізації творчого самовираження та розкриття змісту його основних положень.

Потреба враховувати індивідуальні особливості у процесі виховання виникла ще в стародавні часи. Але здійснювалась вона по-різному. Так, великий древньогрецький філософ Сократ полюблив вести бесіди, гуляючи зі своїми учнями в саду, але розмовляв не разом з усіма, а з кожним окремо.

Вчителю треба знати психологію та володіти психодіагностикою. Це необхідно йому в будь-якій педагогічній ситуації, реалізація психодіагностики визначає ступінь його індивідуальної майстерності. Така професійна якість особливо потрібна на уроках музики, специфіка якої пов'язана з формуванням у кожного учня творчих здібностей. Психодіагностична майстерність вчителя музики відрізняється насамперед його здатністю визначити ступінь складності педагогічної ситуації, зрозуміти міжособистісні стосунки школярів, відчувати переживання кожної дитини. Кожному вчителю бажано знати, що нема однакових учнів, що всі вони мають певні індивідуальні особливості, та з повагою ставитися до цього. Протягом уроку треба звернутися до кожного, помітити вираз обличчя, жвавість чи інертність, відзначити байдужість або зміну настрою, мімічні прояви та ненав'язливо відреагувати на це.

У школі принцип індивідуального-диференційованого підходу може бути реалізований у формі індивідуалізації та диференціації навчання.

В роботах психологів, зокрема М. Акімової та В. Козлової, індивідуальний підхід трактується як один з основних принципів виховання. Вони розглядають його як орієнтацію на індивідуально-психологічні особливості учнів, застосування у роботі з ними спеціальних засобів та прийомів, які відповідають індивідуальним особливостям школярів.

Проте використання індивідуального підходу матиме успіх лише у тому випадку, якщо він буде застосований у поєднанні з врахуванням вікових закономірностей.

Психологи відзначають, що молодші школярі відрізняються підвищеною сприйнятливостю, імпульсивністю та реактивністю. Разом з тим помітна їх прихильність до слухняності, наслідування та ретельності. Для дітей цього віку більш характерні психологічні форми поведінки, які вказують на загальне виховне зрушення у бік слабкої нервової системи.

Маючи малий життєвий досвід, за відсутності відповідних знань молодший школяр не може самостійно «пізнати себе», не може працювати у потрібному йому режимі. В зв'язку з цим перед вчителем стоять такі завдання:

- вивчити кожну дитину;
- визначити шляхом спостереження та тестів тип його нервової системи;
- обрати оптимальний шлях формування індивідуального стилю його навчальної діяльності.

Є. Клімов під індивідуальним стилем діяльності розуміє систему індивідуально-своєрідних засобів вирішення завдання, визначених комплексом природних особливостей людини. Якщо в учня вироблений індивідуальний стиль навчальної діяльності, це означає, що він пристосувався, адаптувався до умов навчання, використовуючи свої індивідуально-типові особливості [3, 32].

Ми вважаємо: для того, щоб допомогти учням знайти свій індивідуальний стиль навчальної діяльності, треба знайти у кожного з них його специфічні, оптимальні засоби пристосування до навчальних ситуацій. Індивідуалізація навчання необхідна не тільки для забезпечення роботи кожного учня у доступному йому темпі, але передусім для заохочення

переходу від одного рівня розвитку до другого, стимулювання здібностей одних і створення перспективи високого рівня знань іншим. Вже при підготовці до уроку виникає необхідність врахувати неоднакові можливості дітей, їх різну підготовку та диференціювати завдання для самостійної роботи на уроці і вдома — як за ступенем самостійності необхідних пізнавальних дій, так і за складністю завдань.

Як показали психологічні дослідження, організація будь-якої діяльності, професійної чи навчальної, повинна спиратися на позитивні якості виконавця, від яких значною мірою залежить успішність діяльності що виконується. До позитивних якостей школяра належать спеціальні знання, навички, володіння певними вміннями. Достойнствами учня молодших класів можуть стати і психологічні прояви деяких природних якостей, тобто основних властивостей нервової системи.

Учневі необхідно усвідомити, яка поведінка, які засоби роботи для нього бажані, якими механізмами вони забезпечуються та орієнтуватися на позитивні якості щодо певної діяльності.

Учням із сильним типом нервової системи потрібно використовувати свою психологічну витривалість, працездатність, стійкість, а з слабким — сприйнятливість, організованість, вміння планувати та контролювати. Учневі з рухливим типом нервової системи треба розраховувати на власні швидкісні можливості, а з інертним — на тривале збереження активності.

Таким чином, одним з методів застосування індивідуально-диференційованого підходу є усвідомлення та використання кожним учнем власних досягнень, розуміння та компенсування недоліків, тобто створення індивідуального стилю навчальної діяльності.

Особливо важливу роль відіграє психодіагностичний аналіз процесу творчої діяльності дітей (власне виконання пісень, аналіз музичних творів, імпровізація і т. д.) та врахування особливостей типу темпераменту.

До дітей з флегматичним, інертним типом нервової системи вчителю необхідно виявити тактовність і терпіння, дати час сформувати свою думку, відтворити мелодію пісні. Важливо пам'ятати, щоб ці навички сформувалися. Вчителю треба діагностувати не тільки психологічну індивідуальність учня, але й обставини (поганий психологічний стан, невпевненість у своїх силах, нерозуміння запитання тощо). Ставлення до таких дітей повинно бути делікатним, їх необхідно підбадьорювати, допомогти повірити у свої сили та музикальність. Доцільно у таких випадках залишити учня після занять і запитати весь музичний матеріал у спокійній невимушеній обстановці.

Значну увагу варто приділяти діагностичній стороні у роботі над помилками. Реалізуючи індивідуальний підхід у навчанні, варто вдатися до індивідуальної бесіди, у процесі якої вчитель з'ясовує причини загальмованості, діагностує помилки. Тоді у діяльності педагога відбуваються радикальні зміни у напрямку демократизації взаємин з учнями.

Визначити точніше особливості характеру дитини та її темперамент допоможе тест, в якому зібрані характеристики, якості характеру, властивості поведінки у різних ситуаціях за типом темпераменту. У 1 і 2 класах це може визначити вчитель за методом спостереження, у 3 і 4 класах учні можуть самі спробувати відповісти на запитання тесту, відповідаючи «так» чи «ні» (властиві їм ці якості характеру чи ні).

Одним з реальних шляхів відтворення індивідуально-диференційованого навчання є розподіл учнів на групи з урахуванням їхніх індивідуальних психолого-педагогічних особливостей та організація роботи з цими групами.

Враховуючи це, ми організували навчальну діяльність та створили групи (творчі колективи). До складу кожної групи входять учні з різним рівнем розвитку творчих здібностей, музичних навиків та з різними типами нервової системи.

Суть та значимість колективної творчої діяльності полягає в тому, що, здійснюючись спільними зусиллями, вона приносить задоволення кожному. Вона припускає активність як вихованців, так і вихователів. Тут кожен почуває себе особистістю у процесі роботи і під час аналізу її результатів. У колективній творчій діяльності відбувається самовизначення, самоствердження особистості, реально здійснюється самокерівництво.

Головне виховне завдання колективної діяльності — не примушувати та контролювати, а захоплювати і допомогати.

В. Йоркін відзначає, що спілкування є важливою передумовою, засобом, формою існування та розвитку повноцінного колективу. Будучи цілісним психологічним утворенням, колектив формує спільність індивідів, які виконують цю діяльність. Міжособистісна цілісність розкривається особливо у творчих видах діяльності. Тут, з одного боку, необхідно враховувати «виконавську сумісність» керівника та колективу, внутрішньокolleктивну міжособистісну сумісність. З іншого боку, потрібно передбачати «індивідуально-психологічну сумісність», «ансамблеву спільність».

Працюючи разом деякий визначений час, учасники колективу з різним рівнем розвитку творчих здібностей, музичних навичок та з різними типами нервової системи пристосовуються одне до одного, підсвідомо обмінюються позитивними якостями характеру, властивостями голосу, поведінки, що необхідна для успішного виступу. Вони скоріше вирішують завдання щодо створення художнього образу та приходять до однієї думки. Таким чином, всі учасники колективу перетворюються в одне ціле, стають справжнім згуртованим колективом.

Згуртований колектив здатен легше справлятися з труднощами, повноцінно функціонувати як єдине ціле в різноманітних, в тому числі несприятливих умовах, створювати найбільш сприятливі можливості для особистісного розвитку кожного його учасника.

Специфіка ансамблевого музикування потребує більш глибокого, причому не тільки індивідуального, а й синтезованого у колективне проникнення, зрозуміння змісту твору що виконується. Важливим принципом тут є колективний початок.

Педагогу необхідно сформування систему відносин, у якій, здійснюючи творчу діяльність спільними зусиллями, кожний відчуває себе особистістю.

Посилаючись на розроблені І. Бехом інваріанти особистісно-орієнтованого підходу стосовно виховання дитини, ми стверджуємо, що застосування цього підходу в ансамблевому музикуванні молодших школярів спирається на наступні положення:

1. Формування у суб'єкта здібності усвідомлювати себе як особистість в мистецтві.

Усвідомлення учнем своїх почуттів, прагнень, намірів відбувається за допомогою внутрішнього мислення. Отже, дитина створює свій життєвий досвід, у якому вона має виявити себе. Почуття вихованця щодо себе організовують його життєвий світ, визначаючи його емоційну атмосферу і ціннісну спрямованість. Тут важливі вміння здійснювати, усвідомлювати здатність, спроможність до виконання завдань, втілення художніх задумів.

2. Культивування у вихованця цінності іншої людини, здатності поважати.

Формування у дитини здібності цінувати особистість людини, здатності поважати інших здійснюється двома шляхами. Перший — детальне розкриття дитиною позитивних сторін оточуючих її людей: дорослих, старших дітей чи ровесників; другий — застереження зневажливого ставлення до людини.

3. Затвердження педагогом позитивної особистісної сутності вихованців як альтернатива аналізу, що викриває його негативні риси.

У дитини, яка під впливом кропіткої виховної роботи педагога психологічно ототожнила себе лише з істинним «Я», створюються сприятливі внутрішні умови для безпристрасного сприйняття своїх негативних рис і переведення їх у конструктивне русло, тобто надання їм позитивної спрямованості як процесу перевиховання.

4. Розвиток здатності до «генерації музичних ідей « у виховному процесі.

Йдеться про таке спрямування виховного процесу, коли дитині не транслуються чужі стандарти, правила, вимоги або зразки для наслідування, а вона стає час від часу в позицію активного створення. Здобуті самостійно знання, створені художні образи не залишаються у свідомості їх автора на рівні певного пізнавального утворення, а емоційно збагачуються, позитивно переживаються, чуттєво забарвлюються, набувають особистісного сенсу.

5. Використання «ефекту присутності» у виховному процесі.

Психологічний зміст цього методу доцільно визначати як вплив педагога на дитину своєю сутністю і духовними надбаннями.

6. Культивування в учнів досвіду свободи приймати особистісні рішення щодо трактовки художніх творів.

Виховна робота педагога має бути спрямована на визнання суб'єктом усвідомлення власної здатності приймати рішення до трактовки художніх творів. Вчителю необхідно

підтримувати самостійні творчі прояви учнів, спрямовувати ці прояви у потрібне русло та формувати здатність освідомлювати власні дії, мотиви індивідуальної поведінки як загальні цінності, ідеї до створення інтерпретації художніх творів.

7. Культивування зворушливого виховного впливу.

З цією метою необхідно створювати такі ситуації, що б актуалізували ті глибинні резерви душі, які буденне життя вимагає лише зрідка. Дитину потрібно спонукати до таких вчинків, коли вона відчувається піднесено, захоплено.

Отже, враховуючи вищесказане, можна стверджувати, що застосування індивідуально-диференційованого підходу в ансамблевому музикуванні є важливою умовою активізації творчого самовираження школярів молодшої вікової групи. Це потребує:

- використання поряд з груповими індивідуальних занять для кожної групи;
- вивчення реальних психофізіологічних можливостей кожного учня та на основі цього вироблення індивідуального стилю діяльності;
- забезпечення індивідуальних творчих проявів дитини;
- формування системи стосунків, у якій, здійснюючи творчу діяльність спільними зусиллями, кожний відчуває себе особистістю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акімова М. К., Козлова В. Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. — М.: Знание, 1992. — 80 с.
2. Бех І. Інваріанти особисто-орієнтованого підходу до виховання дитини // Початкова школа. — 2001. — № 2. — С. 3–7.
3. Блохін О. І., Блохіна Н. В. Індивідуальний стиль педагогічної діяльності як один з ефективних засобів підвищення якості навчально-виховного процесу в початковій школі // Гуманізація навчально-виховного процесу. Зб. наук. праць. — Слов'янськ: СДП, 1996. — С. 31–33.
4. Йоркін В. В. Проблема міжособистісної взаємодії учасників сумісної діяльності в процесі спілкування // Теоретичні та практичні питання культурології: Зб. наук. статей. Вип. 3. — Запоріжжя: ЗДУ, 2000. — С. 184–188.
5. Внукова І. П., Кузьміна Є. В. Диференціація навчання — важливий засіб гуманізації навчання молодших школярів // Гуманізація навчально-виховного процесу. Збірка наукових праць. — Слов'янськ: СДП, 1996. — С. 31–36.

Ольга ЄРЕМЕНКО

ОСОБАЛИВОСТІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ В СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Магістерська підготовка розглядається в контексті модернізації всієї системи освіти. Пропонуються нові підходи до удосконалення процесу навчання на магістерському рівні.

Необхідність вирішення завдань наукового осмислення і конструювання освітнього процесу в галузі музичної педагогіки вимагає окреслення якісно нових можливостей у забезпеченні комплексного дослідження теорії та практики магістерської підготовки в єдності трьох її компонентів — музично-фахового, науково-дослідного і педагогіко-практичного. Виявлення нових підходів до з'ясування цієї проблеми пов'язано із обґрунтуванням певних питань стосовно її теоретико-методологічного висвітлення, що й становить **мету нашої статті**.

У педагогічному доробку теоретиків і практиків освіти проблема професійної підготовки представлена широкоаспектно та багатоспрямовано. Так, теоретико-методологічні засади удосконалення професійної підготовки педагогів відображено в концепціях С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Семиченко; положення педагогічної науки щодо питання організації педагогічного процесу розроблено у працях Ю. Бабанського, В. Кан-Каліка, Н. Кузьміної; розвиток професійних умінь досліджено в роботах О. Барбіної, С. Сисоєвої, Л. Спіріна; питанню адаптації майбутніх фахівців до професійної діяльності присвячено дослідження Г. Балла, І. Бежа, О. Мороза. Провідні аспекти професійної підготовки в галузі музичної підготовки розглянуто в дослідженнях Е. Абдулліна, Л. Арчажнікової, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької.

Крім того, у науковій літературі висвітлено окремі аспекти, що торкаються шляхів удосконалення магістерських освітньо-професійних програм у вищих навчальних закладах (В. Сенашенко, М. Комісарова); умов організації навчального процесу на магістерському рівні в технічних закладах освіти (М. Долов, В. Малков, І. Постніков); вимог до змісту підготовки фахівців з напрямку «Дизайн» (В. Радкевич); проблем підготовки магістерських робіт (Г. Падалка, І. П'ятницька-Позднякова).

Однак, як свідчить аналіз науково-педагогічних джерел, винайдення оригінальних підходів, що реалізуються у змісті музично-педагогічної освіти на магістерському рівні, вимагає розгляду кола питань, які ще мають резерви стосовно остаточного вирішення.

Змістове оновлення мистецького навчання на магістерському рівні, за результатами нашого дослідження, має передбачати впровадження таких основних орієнтирів, як:

- реалізація гуманістичних підходів у процесі навчання студентів магістратури;
- забезпечення взаємодії культурологічного з музично-фаховим, педагогіко-практичним, науково-дослідницьким компонентами магістерської підготовки;
- профілізація музично-фахової підготовки.

Вирішення завдань оновлення змісту освітнього процесу в магістратурі мистецько-педагогічного профілю стосується насамперед гуманістичної зорієнтованості навчання.

У галузі мистецької освіти, за твердженням Г. Падалки, принцип гуманізації є стрижневим, оскільки сфера мистецького навчання має передбачати реалізацію виховного потенціалу мистецтва. На думку науковця, гуманізація мистецької освіти безпосередньо торкається питань забезпечення художнього розвитку вихованців на матеріалі мистецьких творів, в яких людське життя трактується як найвища цінність. Гуманістичний принцип мистецької освіти реалізується в процесі формування особистості, здатної адекватно сприймати загальнолюдські цінності [3, 3–6].

В. Шульгіна досліджує проблему гуманізації освіти в умовах глобалізації. Вона вважає, що це пов'язано з еволюцією сучасних філософських поглядів, згідно з якими центром наукової картини світу стає людина з її пошуками сенсу життя, свободи вибору, самоактуалізації, творчості, способів управління власним розвитком. Гуманізація освіти передбачає процеси інтеграції та диференціації, тобто засвоєння прогресивного досвіду і збереження та розвиток власних національних освітніх надбань і традицій, зокрема, в галузі музичної освіти [3, 15–20].

О. Ростовський розглядає гуманізацію освіти як провідний критерій успішності навчального процесу у ВНЗ. Науковець стверджує, що гуманізація освіти полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей, задоволенні різноманітних освітніх проблем. Як при викладанні музики у загальноосвітній школі знання не є самоціллю, а лише засобом оволодіння мовою мистецтва, так і при викладанні музичних дисциплін у педагогічному ВНЗ основне завдання має полягати у формуванні в студентів досвіду емоційно-ціннісних ставлень до явищ музичного мистецтва. Цей досвід не можна набути вольовим шляхом, його необхідно самостійно пережити, а не пізнати або вивчити. Адже ставлення людини до світу і є суттю тієї художньої інформації того знання, що несе в собі мистецтво. Як не можна гуманізувати школу, не залучаючи дітей до мистецтва разом з предметами, що розвивають їх раціональну сферу, так не можна гуманізувати музично-педагогічну освіту, не розвиваючи у студентів художньо-образне бачення світу, досвід емоційно-ціннісного ставлення до творів мистецтва [3, 21–25].

Вивчення та аналіз педагогічних надбань теоретиків і практиків освіти уможливорює розуміння нами гуманістичної спрямованості навчання студентів магістерського рівня як актуалізації теоретичного і методичного досвіду в контексті гуманістичного підходу, що забезпечується реалізацією оцінного ставлення вихованців до музичних явищ з позицій людських цінностей, удосконаленням індивідуалізованих форм навчання, підготовкою учасників навчально-виховного процесу до діалогічної взаємодії.

Центральною проблемою удосконалення освіти на сучасному етапі є забезпечення її культуровідповідності. Хоча розвиток культури завжди випереджає розвиток освіти, розрив між ними в існуючій системі музично-педагогічної підготовки магістрів суттєвий. Стильова різноманітність світової музичної спадщини і складність сучасного мистецтва, тенденції

розвитку педагогічної науки і практики вимагають від фахівців магістерського рівня розвиненої здатності до культурологічної орієнтації.

З огляду на це, одним із провідних орієнтирів удосконалення магістерської підготовки є забезпечення взаємодії культуровідповідного з музично-фаховим, практично-педагогічним і науково-дослідним її компонентами, які між собою пов'язані за змістом, характером взаємовпливу і один без одного не існують.

Музично-педагогічна освіта фахівців магістерського рівня закономірно передбачає єдність загальнокультурного і фахового у процесі підготовки. В сучасному динамічному й інтегративному світі усе вузькоспеціальне виявляє свій зв'язок із загальнокультурним, музично-фахове акумулює загальнокультурне в професійній діяльності: чим повніше і глибше здійснюється музично-фахова підготовка магістрів, тим більше вона відображає культурологічне. Формування загальнокультурного досвіду активно сприяє музично-художньому розвитку студентів магістратури, проектуючись у подальшому на площину їх мистецько-педагогічної діяльності.

Взаємодія культурологічного і музично-фахового виявляється в процесі усвідомлення теоретичних закономірностей музичного мистецтва, історії його розвитку. Культурологічні підходи мають опосередковувати оволодіння магістрантами уміннями виконавської інтерпретації художніх творів, тлумачення їх образного змісту. Взаємовплив культурологічної орієнтації і музично-фахової підготовки позначається на розширенні у магістрантів меж музичного сприймання, піднесення рівня його розвитку до узагальненого осягнення мистецьких цінностей. Формування музично-виконавського досвіду магістрантів також не може вважатись продуктивним поза його культурологічними вимірами.

Підготовка магістрів музично-педагогічного профілю, окрім фахової своєрідності, повинна взаємодіяти з усталеними в суспільстві найбільш істотними культурними цінностями.

Сутність взаємодії культурологічного і педагогічного аспектів підготовки полягає у тому, що загальнокультурний розвиток особистості зумовлює насамперед вибір професії, в нашому випадку педагогічної. Крім того, на розвиток педагогічної майстерності магістрантів безпосередньо впливають їх культурологічні орієнтири.

Розуміння педагогічної культури магістра лише у вузькоспеціальному сенсі поза загальнокультурним контекстом професії вчителя неможливе. Магістр у педагогічній діяльності використовує не лише фаховий досвід, а передусім за його допомогою робить безпосереднім внутрішнім надбанням своїх вихованців частину загальнокультурного досвіду.

Оскільки майбутня професійна діяльність студентів магістратури прямо і безпосередньо пов'язана із творенням і трансляцією духовних культурно-мистецьких надбань людства в учнівському середовищі, культурологічна спрямованість педагогічної підготовки, формування здатності їх до творчого самовираження в педагогічній діяльності набуває особливо суттєвого значення.

Реалізація педагогічної спрямованості підготовки магістрів передбачає таку побудову навчального процесу, яка ґрунтувалась би на актуалізації вже набутого досвіду в процесі попереднього навчання студентів із завданнями наступних етапів їх професійного становлення. Опора на попередньо набутий досвід трактується в нашому дослідженні як актуалізація потенційних можливостей студентів щодо музично-педагогічної діяльності, яку зумовлено мотивами навчання на більш високому рівні.

Урахування потреб подальшого розвитку магістрантів є системою прогностично-професійного спрямування навчального процесу. Ці прогностичні тенденції зумовлюються як потребами майбутньої діяльності магістрантів, так і особливостями суспільного розвитку музичної освіти. Зазначимо, що опора на існуючий навчальний досвід і врахування потреб професійного становлення студентів взаємодіють як суще і належне в навчальному процесі магістратури.

Вирішального значення у процесі практично-педагогічного застосування навчальних надбань магістрантів ми надаємо розвитку педагогічної ерудиції в галузі педагогіки і методики музичного виховання, а також сформованості практичних умінь педагогічної діяльності. Важливо, щоб магістранти оволоділи різними технологіями розвитку та сформованості індивідуального стилю викладання музичних дисциплін. Отже, майбутній учитель має не

тільки оволодіти фаховими знаннями та уміннями, а й усвідомити шлях їх набуття, опанувати принципами і методами пізнання теорії та практики своєї педагогічної діяльності [4, 7].

Підготовка магістрантів стосовно майбутньої педагогічної діяльності передбачає значне збільшення частки самостійної роботи, результативність якої підвищується завдяки цілеспрямованій активізації навчального процесу, зокрема, урізноманітненню форм семінарських занять (дискусії, «круглі столи», навчальні діалоги, рольові інтерв'ю і т. д.), залучення магістрантів до виконання практичних робіт (добір музичного ілюстративного матеріалу до провідних тем навчальної дисципліни; оглядове висвітлення подій сучасного музичного життя; підготовка статей з актуальних проблем розвитку музичної культури тощо).

Вагома увага в процесі розвитку здатності магістрантів виконувати завдання професійної діяльності приділяється формуванню у них готовності реалізовувати інтегровані підходи, поєднувати класичні та інноваційні стратегії до навчання згідно з особистісним баченням.

Крім того, підготовка магістрів до проведення дослідної роботи в галузі педагогіки має відбуватись на основі зростання не лише їх наукової інформативності, а й загальнокультурних орієнтацій. Культурологічні виміри дослідницької діяльності магістрантів повинні сягати забезпечення єдності логічного та інтуїтивного, абстрактного і конкретного мислення, оволодіння операціями аналізу й узагальнення досліджуваних явищ, способів викладу наукових матеріалів тощо. Написання випускної магістерської роботи також значною мірою ґрунтується на культурологічних засадах, що стосується вибору теми, характеру її наукової розробки, виявлення фахово-педагогічної компетентності, особливостей описання теоретичних і експериментальних результатів дослідження.

Загалом трактовка в дослідженні культурологічного компонента підготовки в широкому смислі, а саме як педагогічно організованого процесу освоєння магістрантами загальнокультурного досвіду людства, уможлиблює залучення студентів до культурно детермінованих шляхів вирішення завдань професійного становлення магістрантів у єдності трьох компонентів — музично-фахового, науково-дослідного, педагогіко-практичного.

Інноваційна спрямованість навчально-виховного процесу в магістратурі має відбуватись в умовах профілізації музично-фахової підготовки, що створює підґрунтя для забезпечення потреб майбутньої викладацької діяльності в одній із галузей музичного мистецтва — історико-теоретичній, виконавській чи методико-виховній.

У розумінні цього підходу ми спирались на теоретичне обґрунтування профілізації як процесу, що відбувається в межах певної музичної спеціальності і передбачає досягнення високого рівня компетентності магістрантів.

Підготовка до викладання історії музики має відбуватись в умовах усвідомлення магістрантами провідних тенденцій розвитку музичної культури, глибокого засвоєння основної музично-історичної проблематики, зумовленості цього процесу соціальними та національними чинниками.

Провідного значення набуває забезпечення фундаментальності знань, що створює основу для їх послідовного нарощування. Удосконалення тематичної структури навчальних програм з історії музики в магістратурі має йти шляхом перетворення емпірично-фрагментарних підходів до викладу матеріалу на концептуально-цілісні. Важливого значення набуває реалізація ідеї наступності музично-історичного знання порівняно з бакалаврською підготовкою.

Виклад матеріалу з теоретичного музикознавства підпорядковується узагальненню його закономірностей, з'ясуванню взаємозв'язків між ладо-гармонічними, поліфонічними явищами та аналізом музичних творів, виявленню факторів, що дають змогу майбутнім викладачам системно охопити **зміст** музично-теоретичних дисциплін.

Необхідною ознакою навчального процесу з історико-теоретичних дисциплін є відтворення специфіки педагогічної підготовки магістрантів. Цільова спрямованість на майбутню викладацьку роботу передбачає педагогічну проекцію навчального матеріалу, його смислове узгодження з потребами майбутньої роботи магістрантів. Акцентуація труднощів засвоєння провідних музикознавчих позицій у методиці їх подолання в процесі навчання студентів і учнів — неодмінна умова викладання історико-теоретичних дисциплін в магістратурі.

Практично-дослідна підготовка довела, що заходи, які сприяють удосконаленню спеціалізовано-профільної підготовки магістрів, передбачають:

- формування художньо-естетичних знань магістрантів;
- опанування мистецько-педагогічними і виконавсько-фаховими вміннями і навичками;
- розвиток музичного мислення і актуалізацію музично-теоретичних знань, які сприяють культурологічному аналізу творів музичного мистецтва;
- оволодіння майбутніми фахівцями методикою художньо-педагогічної інтерпретації музики;
- засвоєння педагогічних основ мистецтва художнього спілкування з учасниками навчально-виховного процесу.

Дотримання визначних шляхів удосконалення спеціалізованих підходів продуктивно впливає на підготовку магістрів, сприяє поліпшенню кваліфікації майбутніх фахівців.

Розглянуті в статті аспекти уможливають висновок про необхідність і своєчасність дослідження проблеми підготовки магістрів у системі музично-педагогічної освіти та актуалізують деякі питання щодо з'ясування специфічних підходів до підготовки фахівців магістерського рівня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методические проблемы музыкальной педагогики: Материалы межреспубликанской научно-практической конференции. — М., 1991. — 123 с.
2. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: 36. наук. праць. — Вип. 1 (6). — К.: НПУ, 2004.
3. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька: Навч. посібник. — К.: ТОВ «Інтерпроф», 2002. — 270 с.

Юлія МЕЛЬНИК

СТАНОВЛЕННЯ СЕМАСІОЛОГІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА: ЯК АНТРОПОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті досліджується семасіологічний підхід до фахової підготовки майбутнього вчителя музики, окреслюються семасіологічні вміння, необхідні для тлумачення музичного тексту.

Кінець ХХ – початок ХХІ ст. характеризується переходом від індустріального до інформаційного суспільства, що призвело до суттєвої перебудови основ буття та переоцінки способів пізнання світу. Експансія інформаційних технологій і формування електронної субкультури призвели до односторонньої установки на прагматично-інтелектуальний розвиток людини та нівелювання креативної, трансцендентно-символічної складової її сутності. На негативності цього процесу наголошує російський філософ М. Абрамов: «Установка на суто інтелектуальне осягнення сущого не лише деформує картину освіти, призводячи, меншою мірою, до фрагментарного пізнання, а й законсервовує антропоцентристське розуміння людини, що ніяк не сприяє гармонізації її відносин зі світом» [1, 73]. Тому сьогодні нагальним питанням постає пошук інноваційних педагогічних стратегій розвитку особистості.

Немає сумніву у тому, що музична педагогіка була і залишається дисципліною широкого гуманітарного кола. Але яким же чином вона здатна впливати на швидкоплинні зміни в навколишньому середовищі і внутрішньому світі людини? Це питання до краю загострює потребу в переробці засобів музикознавчої оцінки.

Особистість музиканта, як і кожную людину, супроводжують постійні питання про сенс людського життя, його змістовну виправданість. Цих думок неспроможна обминати жодна з людських істот, що відчуває себе належною до культури. Кожного разу, сприймаючи чи інтерпретуючи музичний твір, музикант відшукує для себе Істину. Він неодноразово повертається до нього не лише заради естетичної насолоди, а передусім для вирішення своїх одвічних смисложиттєвих проблем, прагнучи духовного сходження та возз'єднання з Універсумом. У таких випадках ми можемо передбачати, що акт Одкровення здійснюється і вбирання музичного смислу відбувається на найвищому рівні. Однак така есхатологічна

спрямованість свідомості майбутнього фахівця-музиканта є не надто частим явищем. Досвід показує, що в результаті неправильного педагогічного спрямування процес навчання часто зосереджується не на глибинному осягненні музики, а на бездумному, механічному запам'ятовуванні музичного твору, в результаті чого майбутні педагоги не здатні вступити в діалог з текстом і акт «музичного співчуття» — усвідомлення, здатного призвести до «взаєморозуміння», відбутися не може. Причину такої ситуації авторитетний музичний педагог та музикознавець Л. Шаймухаметова вбачає в тому, що «музикант з перших кроків вчиться зчитуванню знаків нотного тексту, але ніхто і ні за яких обставин не вчить його розшифруванню значень смислових структур» [8, 40].

Зазначимо, що ще на початку ХХ ст. Б. Асаф'єв сутність музики втілює у блискучій формулі «Музика — це мистецтво інтонованого смислу» [2, 332]. На нашу думку, після такого формулювання важко не погодитися із тим, що основна категорія «музичний смисл» як стержень і основа музичної науки вимагає найширшого вивчення.

Тому у сьогоденному музикознавстві спостерігається оновлення підходів до аналізу музики, зокрема, актуалізується семасіологічний аспект у тлумаченні музичних творів, суть якого полягає у дослідженні зв'язків між музичними значеннями і їх реалізацією шляхом виявлення глибинного смислу музичного твору.

Семасіологічний напрямок в українському музикознавстві визначився завдяки змістовним дослідженням С. Козаренка, О. Маркової, О. Самойленко, С. Шипа. Спільним для музикознавців є твердження, що семасіологічний підхід до вивчення феномена музики на сьогоднішній день є найбільш плідним, адже він дає змогу крізь призму музичної мови трактувати музично-історичний процес як гіпертекст, сенс якого можна збагнути тільки через розгортання окремих його складових — знаків та символів. Представники одеської наукової школи О. Маркова та О. Самойленко стверджують: «Сьогоденне музикознавство, стаючи все більш вільною від зовнішніх зобов'язань семасіологією і в цьому знаходячи свій культурологічний шлях, віддається на «утечу до суб'єктивного», що водночас робить магістральною проблему «виправданості смислу» — як виправданості і композиторського задуму, і музикознавчої здатності його відтворювати» [7, 4].

Цю думку підтримує і О. Козаренко, зазначаючи, що впровадження семасіологічного підходу у сучасну українську музичну науку видається найадекватнішим способом осягнення нового розуміння як окремого твору-тексту, так і всього музично-історичного процесу [6].

У Росії інноваційні підходи до проблем смислового аналізу музичних творів представлені в дослідженнях Л. Акопяна, М. Арановського, М. Бонфельда, Л. Казанцевої, В. Медушевського, О. Суханцевої, В. Холопової, Л. Шаймухаметової.

Так, на думку М. Арановського, смисл у музиці виконує підсумкову функцію, коли всі відношення вже реалізовані і також належить до семіотичних категорій, які надбудовуються над значеннями та відношеннями до них [3]. На самостійній структурній логіці смислового аспекту музичного тексту, яка не співпадає з логікою його композиції та має розшифровуватись засобами поетики і семантики, наполягає Л. Шаймухаметова [8].

Про високий рівень розвиненості семасіологічного підходу в зарубіжному музикознавстві свідчить діяльність Міжнародного інституту семіотики в м. Іматра (Фінляндія), наукової спілки «Міжнародний конгрес із досліджень музичного означення», періодичні світові конференції з питань музичного семіозису.

В українській музичній педагогіці семасіологічний напрямок поки що не отримав очевидних границь, достатнього метанаукового осмислення, ознак організованості.

Зважаючи на сказане, **метою нашої статті** є окреслення модусів існування («життя») музичного смислу та визначення відповідних їм семасіологічних умінь.

Як відомо, показником «людяності» слухача чи виконавця є те, як він «читає» музичний текст, «чує» його. Ще більш очевидним «тестом» особистості є обраний нею спосіб музичної комунікації: філософування про музику чи «філософування музикою». У першому випадку йдеться про *трансцендентальний* (тобто, за І. Кантом, перебуваючий на межі можливостей пізнання), а в другому — *трансцендентний* (тобто, за І. Кантом, перебуваючий за межами пізнання), «по заобрійний» (М. Мамардашвілі) модуси існування музичного смислу.

Трансцендентний модус субстанціювання смислу музичного тексту — це субстанціювання «чистої» музики, сутнісних первнів (прафеноменів) музичного мислення. Музичне мовлення у цьому разі стає теорією «нового атомізму» (Г. Гійом), яка, відповідно, закрюється на засновку концепції архетипів К. Юнга, гештальт-психології, структурної лінгвістики Ф. де Соссюра, квантової теорії К. Планка — А. Енштейна — Н. Бора, генетики і молекулярної біології, художніх уявлень-палімпсестів медіавістів і супрематистів тощо.

Таке феноменологічне розуміння музичного смислу О. Лосев називає міфологічним, а В. Холопова — метафізичним і містичним контактом з «озвученим живим дійсним», «затриманим прекрасним», збереженим у часовій формі (без перетворення в абстракцію чисто просторової точки). Воно передбачає принципове розмежування свідомості споглядуваної — *поєми* і свідомості споглядаючої — *ноєзису*. Вони, як правило, не співпадають у часі, але однаково постають процесом послідовного розгортання мікроформ: первинного враження від почутого — власне озвучення форми -налаштованого очікування нової «зустрічі» з нею. Ось як коментує цей процес Е. Гуссерль: «...з віддаленістю від актуального Тепер прилегло до нього має ще деяку ясність, тоді як ціле зникає в мороці ... зникаючи, зрештою, цілком... Це перше почуттєве враження (*die Urimpression* — Ю. М.) відповідає тимчасовому Тепер, дійсному моменту». За першими праїмпресіями випливають наступні, утворюючи послідовність, яку можна було би виразити мовними формулами: «Поки, що є присутнім», «щойно зниклим, але присутнім у свідомості» і «як таки вже не...» [5]. Означені мовні формули доповнені сучасним німецьким феноменологом П. Прехтлем: «утримуюча ще-свідомість», «тепер-момент присутній» і т. п. [5]. Цими формулами філософи фіксують психічний стан ретенції як первинно утримуючого зусилля свідомості. Така ретенційна свідомість уможливило перспективу чекання — протенції, яку Е. Гуссерль резюмує наступними мовними формулами: «спрага єднання з конкретним живим сьогоднішнім», «наближення до оригінального тимчасового поля озвученої матерії*» [5].

Споглядання смислового континууму «праїмпресія — ретенція — протенція» забезпечує запропонований все тим же Е. Гуссерлем метод багаторівневої феноменологічної редукції. Він передбачає «стиснення» і семантичну «надконцентрацію» спочатку звукової матерії (власне трансцендентальна редукція), а згодом — смислового енергетичного поля (ейдетична редукція). Завдяки цим процедурам здійснюється поступове сходження до первинних структур свідомості (архетипів). Перший крок такого сходження має на меті усунення всього того, що заважає свідомості «залишитися на одинці з самою собою, у своїй адекватній даності, в чистій саморефлексії». У цьому акті саморефлексії, як справедливо зазначає Е. Гуссерль, «співмірна свідомості даність співпадає з індивідуальним буттям феномена» [5]. Другий крок — ейдетична редукція постає шляхом пошуку абсолютної єдності і самототожності феноменів у їх іпостасі. Цей шлях вчений пропонує «пройти» за логікою «ейдетичних варіацій». Адже саме завдяки варіативності музичний смисл ніби повертається в просторі своїми різними гранями, зберігаючи і виявляючи незмінність сутнісної ідеї. Сказане кидає потужний світловий промінь на духовну сутність інтонаційного повтору загалом.

Означений шлях споглядання музичного смислу, як і всякий шлях, вимагає попередньої підготовки «ідучого». В цьому випадку йдеться насамперед про сформованість у реципієнта, зокрема майбутнього вчителя, музики, «ретенційного» вміння, тобто вміння утримувати в пам'яті первинне музичне переживання (Л. Бочкарьов, Л. Віцинський). Це вміння інтригує багатьох музикознавців і психологів. Так, М. Введенський у своїх «діалогах» з О. Месіаном постійно апелює до «моря стихійного психофізіологічного ширення» [4]; С. Франк у своїй роботі «Душа людська» рефлексує доцільність «триваючого переживання»; навпаки, відсутністю «ретенційного» вміння пояснює феномен «нездоланності інтервалу свідомості» В. Мелас, а небажаний феномен «розриву зі свідомістю» — В. Сухачов.

Б. Асаф'єв пише, що дуже важливо «навчитися слухати (сприймати повною свідомістю і напруженою увагою) музику в одночасному «схопленні» всіх її компонентів, що розкриваються для слуху, але так, щоб кожен мить звучання усвідомлювати в її зв'язку з попередньою та наступною і тут же моментально визначати, логічним чи алогічним є цей зв'язок — визначати безпосереднім чуттям, не вдаючись до технічного аналізу. Такого типу осягнення музичного

смислу характеризує вищий етап у розвитку внутрішнього слуху і з формальним аналізом не має нічого спільного» [2, 89].

Сформованість ретенційних зусиль у свідомості слухача, тобто зусиль миттєвого цілісного «схоплення» музичного тексту, є значним надбанням. Утім самостійно не вирішує проблеми. Ефективність актуалізації цих зусиль помітно зростає у єдності з іншими уміннями, зокрема:

- мислити латерально-інтуїтивно, асоціативно (за допомогою методів вірогіднісного уявлення: міркування-припущення, міркування-фантазії);
- «згадувати» музичний текст в інверсії і завдяки цьому проникати у його енергетично-смісловий простір;
- проводити ретроспективний аналіз жанрово-стильової метафори (з метою виявлення та інтерпретації вміщених у ній алюзій онтологічної цілісності буття).

Означені уміння уможливають смисловий модус «фаустіанської зупинки прекрасної миті» і безпосередньо підводять майбутнього вчителя музики до «пропілеїв» трансцендентного способу субстанціювання музичного смислу, мета якого — «філософування музикою». За ними — безпосереднє духовне «катапультування» (візантійський, давньоруський розспів, барокова музична риторика) або поступове духовне сходження (варіаційність, сонатність, мінімалізм). У всякому випадку перспектива «зустрічі з Чистим» вимагає від майбутнього педагога-музиканта адекватного налаштування.

Етапами такого становлення є:

- афективне переживання гострої необхідності кардинальної зміни дискретного мислення на безперервне, колове (П. Флоренський) структурування-творення «сутнісного існування-в-намірі» (М. Мамардашвілі);
- поступове «тверезіння» розуму (від пристрастей) — до повної гармонії з чистим серцем;
- «подивування», «збентеження», «захоплення» актом співприсутності з емануючою іпостасю духовної сутності (Премудрості, Блага, Краси) як прояву Божественного буття. Така співприсутність, звісно, потребує додаткових семасіологічних умінь:
- дотворювати трансцендентний модус музичного смислу аж до повного «злиття» з ним;
- оцінювати себе крізь призму «виструктурованої» цілісності.

Таким чином, розвиток музично-семасіологічних умінь майбутнього педагога-музиканта забезпечує вирішення одного з найважливіших завдань сьогодення — саморозуміння і розуміння іншого через роки і епохи, в контексті цивілізації спадщини.

Впровадження семасіологічного підходу в процес фахової підготовки вимагає застосування сучасних інноваційних технологій, відмінних від традиційної парадигми мистецького навчання. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці системи необхідних установок, прийомів і методів, спрямованих на розвиток семасіологічних умінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамов М. Г. Знак и символ // Человек. — 2006. — № 3. — С. 72–79.
2. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. — Л., 1971. — 378 с.
3. Арановский М. Г. Вопросы терминологии, или «о пользе быть наивным» // Музыкальное содержание: наука и педагогика. Материалы I Российской научно-практической конференции 4–5 декабря 2000 г. / МГК им. П. И. Чайковского. — Москва-Уфа: РИЦ УГИИ, 2002. — С. 24–31.
4. Введенский А. И. Произведения 1926–1937 гг. // Полное собрание произведений: В 2-х томах. — Т. 1. — М.: Гилея, 1993. — С. 230–254.
5. Гуссерль Е. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология: Введение в феноменологическую философию // Вопросы философии. — 1992. — № 7. — С. 58–70.
6. Козаренко О. В. Українська національна музична мова: генеза та сучасні тенденції розвитку: Автореф. дис. ... до-ра мистецтвознавства: 17.00.03. — К., 2001. — 23 с.
7. Маркова О., Самойленко О. Культурологічні аспекти музичної україністики і музикознавчі традиції Одеси — [Електронний ресурс] <http://www/mau-nau.org.ua/kong/Odesa/Book2/Art39.htm>
8. Холопова В. Н. Музыкальное содержание: зов культуры-наука педагогика // Музыкальная академия. — 2001. — Т. № 2. — С. 34–41.

**АКСІОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЦІННІСНОГО ОСЯГНЕННЯ
МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

У статті висвітлено проблему переходу поняття «аксіологічного аналізу» в якість інструменту ціннісного осягнення музично-педагогічної освіти як складної побудованої системи. Сформульовано напрямки ціннісного осягнення проблем сучасної музичної освіти на концептуально нових підходах які здатні відповідати запитам часу.

Аксіологія музично-педагогічної освіти є теорією орієнтацій особистості в світі музично-педагогічних цінностей. Неоднорідність в ній сьогодні, коли музично-педагогічна освіта має завдання підготувати вчителів музики та мистецтва, котрі чуйно реагують на всі соціокультурні процеси теперішнього буття, відчувається постійно.

Аксіологічний підхід до проблем музично-педагогічної освіти допомагає виявити як загальні закономірності формування ціннісного пізнання музично-педагогічному процесі, так і теоретично-практичне значення теорії цінностей у методологічному забезпеченні майбутнього вчителя музики (мистецтва), з діяльністю якого значною мірою пов'язаний увесь хід розвитку музичного мистецтва нового часу.

Метою статті є показати, що поняття «аксіологічний аналіз» є інструментом ціннісного осягнення музично-педагогічної освіти як складної ієрархічно побудованої системи.

Актуальність і особливість цієї проблеми дуже суттєва, оскільки «мистецтво не синонімічне, а в кращому випадку, паралельне історії» [2].

Протягом багатьох століть музична педагогіка напрацювала великий досвід і знання про музику, але залишалась нормативною, орієнтуючись на канон. Це не можна розглядати як дефект, адже канон — це найкраще, що відбирається в процесі еволюції, це ті цінності, які в процесі розвитку музики набули статусу норми. Норма як традиція несе охоронну функцію, регулюючи взаємовідношення через підбір правил і законів, що характерно для будь-якого суспільства, у т. ч. для світу мистецтв. Однак нормативний підхід підводить нас до певного моменту, де набуває сили протиріччя сутності музики як одного із найбільш динамічного мистецтва, перетворюючись з регулятора на гальмівний процес для подальшого розвитку. Якщо аксіологічний підхід розглядає норму як певну цінність, то нормативний підхід визначає норму як підсумок, що непотрібно переглядати. Норма — це зовнішній регулятор, однаково обов'язковий для всіх; це підсумок, завершення процесу, тоді як цінність — це завжди процес, розвиток, зміна, результат суб'єктно-об'єктних відносин, їх взаємодія і взаємозбагачення.

Вся історія музичного мистецтва проникнута динамікою духовної творчості. Норми в музиці були довговічними, але ніколи не ставали вічними, оскільки стійка поліфонія, перевтілюючись в естетику барокко, змінилася на бурхливість романтичних почуттів.

Виховання ціннісного пізнання — це виховання творчої особистості, котра відчуває потребу в осягненні «музики від душі», яка підносить нас до ціннісного розуміння музичного оточення [5]. Музично-педагогічна аксіологія несе в собі новий підхід до музично-педагогічної освіти як єдиного комплексу, що перевтілює систему знань (світопроникнення) через ціннісне відношення і ціннісне осмислення (світосприймання і світосприйняття). Аксіологічний підхід дозволяє пізнати, що набуття системи цінностей в музично-педагогічному процесі дає початкуючому вчителю музики (мистецтва) фундамент для будівництва особистісного музично-педагогічного світосприймання, для творчого професійного світомоделювання та формування музично-педагогічного простору відповідно до своїх переконань та ідеалів.

Теорія орієнтації особистості в світі музично-педагогічних цінностей дозволяє підвищувати методологічну культуру вчителя музики (мистецтва), забезпечуючи концептуальну спрямованість його діяльності в бік постійного професійного саморозвитку, пошуку інноваційних рішень, особистісно-орієнтованих технологій, формування соціально активної позиції. Вивчення аксіології музично-педагогічної освіти дає можливість ціннісно осмислити процеси, які відбувалися і відбуваються в музиці і в музично-педагогічній освіті [3].

Як інструмент ціннісного осягнення музично-педагогічної освіти вводиться поняття «аксіологічний аналіз». Він дає змогу зрозуміти музику і музичну педагогіку як особливий вид

художньої творчості в її взаємозв'язку з додатковими галузями науки і мистецтва в широкій історичній перспективі. Поняття «аксіологічний аналіз» не є антагоністичним поняттям «цілісний аналіз» (В. Цуккерман), навпаки, аксіологічний аналіз приймає все як фундамент і відкриває, таким чином, нові можливості пізнання і ціннісного осмислення музики та творчого процесу. Аксіологічний аналіз — це основний інструмент аксіології музично-педагогічної освіти. Сутність, зміст і специфіка такого аналізу музично-педагогічної освіти перетворює його методологічне спрямування на формування постійно діючого концептуального простору суб'єктно-об'єктних відношень, а також на вивчення принципу ціннісного взаємозв'язку суб'єктно-об'єктних відношень (музика — вчитель і учень) і в суб'єктно-суб'єктних відношеннях (вчитель — учень).

Теорії орієнтації особистості в світі музично-педагогічних цінностей дають можливість осмислити музично-педагогічну освіту як:

- цінність, яка зберігає в собі особистісно-ціннісний погляд людини на оточуючий світ;
- саморозвиваюча система, що інтегрується в безкінечний саморозвиток музичного мистецтва і людини;
- процес ціннісного становлення особистості, котра осягає музично-педагогічні цінності та створює нові в своїй творчій діяльності;
- результат співтворчого ціннісного взаємозв'язку всіх учасників музично-педагогічного процесу, в якому музично-педагогічна освіта несе в собі єдність трьох модусів часу — Вчора, Сьогодні і Завтра.

Таким чином, теорія орієнтації особистості в світі музично-педагогічних цінностей має в собі функції, які вивчають феномен цінностей як філософське поняття, а також феномен в музиці, музичній педагогіці, виділяючи зміст теорії орієнтації особистості в світі цих цінностей як засобу осягнення освіти у всіх багатогранних її проявах.

Можна виділити три основних рівня теорії орієнтації особистості в світі музично-педагогічних цінностей:

- філософський, на якому виявляється місце аксіології в системі філософських наук, понятійний і категоріальний апарат;
- загальнонауковий, на якому розглядаються особливості аксіологічного підходу до наукових знань, створення і взаємодія різних наукових парадигм, взаємопроникнення і взаємозбагачення за допомогою оточуючих галузей знань;
- приватно-науковий, на якому аксіологічний підхід використовується для вивчення проблем музично-педагогічної освіти.

З цією ціллю і вводиться поняття «аксіологічний аналіз», який дозволяє ціннісно осмислити і оцінити музично-педагогічну освіту в складній структурі суб'єктно-об'єктних і міжсуб'єктних відношень, взаємовпливів, взаємоперетинань, які виділяють мотиваційний, змістовий і операційний компоненти музично-педагогічної діяльності [6].

Таким чином, аксіологія музично-педагогічної освіти звертається до феномену цінності, який має в собі здатність до трансформації, зміни в духовному світі людини і людства, відкриваючи дорогу до творчої активності.

Теорія орієнтації особистості в світі музично-педагогічних цінностей. Розглядає також проблему цінності в філософії, мистецтві і соціології, вступає в дискусії, які постійно виникають в багатьох наукових працях, на міжнародних конференціях, в монографіях, збірниках статей.

Аксіологічний аналіз, який є інструментом створення функції аксіології музично-педагогічної освіти в музично-педагогічному процесі виділяє наступні напрямки ціннісного осягнення проблем сучасної музичної педагогіки:

- вивчення музики як носія цінності;
- осмислення музично-педагогічної освіти як особистої і суспільної цінності;
- організація системи, що передбачає в постійному розвитку;
- створення процесу ціннісного становлення особистості, яка спрямована на музично-педагогічні цінності;

– вивчення результату ціннісної взаємодії між музикою як об'єктом пізнання і вчителем і учнем, колективним суб'єктом в спільній діяльності, що збагачує музично-педагогічний простір новими досягненнями творчого духу.

Музично-педагогічна освіта, як і вся сфера освіти, на сучасному етапі свого розвитку відчуває потребу в концептуально нових підходах, що спроможні відповідати запитам часу. Аксиологічний аналіз як інструмент ціннісного осягнення світу допомагає аналізувати загальні закономірності формування ціннісного пізнання в музично-педагогічному процесі, осмислювати значення філософської теорії цінності в методології музично-педагогічної освіти, розглядати вплив ціннісної парадигми на практичну діяльність вчителя музики та мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блюмкин В. А. Мир моральных ценностей. — М., 1981. — 132 с.
2. Бродский И. А. Бог сохраняет все / Сост., предисловие и примечания В. Куллэ — М., 1992.
3. Каган М. С. Философская теория ценности. — С. Пб., 1997. — 256 с.
4. Кирьякова А. В. Ориентация в мире ценности. — Оренбург, 1996. — С. 43–57.
5. Щербакова А. И. Аксиология музыкально-педагогического образования. — Москва: Прометей, 2001. — С. 220–229.
6. Щербакова А. И. Аксиологический подход к музыке и музыкально-педагогическому образованию / Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке: Труды научно-практической конференции. — М., 2000. — С. 236.
7. Цуккерман В. Музыкально-теоретические очерки и эюды. — М., 1970. — 142 с.

МУЗИЧНА ДИДАКТИКА

Марина РАТКО, Інна ГОЛОДОВА

ПРОБЛЕМА ДИДАКТИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ
«ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА СВІТУ»: ЛЮДИНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ

У статті розглядається людинознавчий аспект проблеми дидактичного забезпечення мистецьких дисциплін на прикладі курсу «Художня культура світу». Висвітлюються аспекти етимології та систематизації основних художньо-естетичних категорій японської традиційної культури.

У контексті гуманізації сучасної національної освітньої системи актуалізується проблема засвоєння шкільною та студентською аудиторією кращих здобутків світової культури. Вона ставить перед науковцями-культурологами та викладачами мистецьких дисциплін складні завдання методолого-теоретичного та технологічного рівнів. Зокрема, величезний масив культурологічної та мистецької інформації з курсу «Художня культура світу» зумовлює необхідність систематизації та опанування основних художньо-естетичних категорій. Тому **метою статті** є аналіз етимології концептосфери японської традиційної культури.

Японська естетика має унікальні риси, які роблять її несхожою на естетику ні давніх греків, ні давніх китайців, хоча з естетикою останніх вона має, безперечно, багато спільного, зважаючи на близькість територіальну, світоглядну, соціальну і мовленнєву. Засади японської естетики важко систематизувати, адже прекрасне, з точки зору японців, неможливо пояснити, його можна лише відчувати: «Краса аваре (чарівного), юген (таємничого), сабі (сумного), окасі (смішного) неминуче була присутня в усьому, що створювали японці, — чи то повісті, чи поезії, чи п'єси» [4, 56]. Для них краса — не об'єкт для міркувань, а засіб, за допомогою якого ти приєднуєшся до світу, повною мірою відчуваєш себе його повнозначною частиною.

Пильна увага науковців до традицій Сходу невпинно зростає. Проблематика, присвячена культурі Японії та її естетиці, розроблена у працях істориків Л. Васильєв, Н. Семенов, культурологів та фахівців в галузі естетики (С. Бішарова, О. Юнак, К. Гоголев, О. Чабанець, Т. Григор'єва). Та незважаючи на низку фундаментальних досліджень, виникає проблема систематизації категорій японської естетики, оскільки вони подаються у працях вищезазначених авторів переважно фрагментарно. Дослідники концентруються або на певній релігійній течії і в її контексті розглядають основні естетичні засади японського мистецтва, або на одній категорії і в процесі її аналізу побіжно торкаються інших. У зв'язку з цим актуальною видається необхідність класифікації існуючого історичного, культурологічного, філософського, мистецтвознавчого матеріалу з метою кращого розуміння японської естетики європейцями.

На сучасному етапі розвитку світової цивілізації з її інноваційними технологіями та прагматичним світосприйняттям актуально звучить тема порушення духовної гармонії мікрокосмосу, адже людина, яка живе у світі технологій, прогресу та невпинного руху, прагне до спокою, краси, гармонії. Останні явища своєрідно втілені у культурі Японії.

Збагнути ставлення японців до краси неможливо без розуміння їх як способу сприйняття світу, осмислення істини. «Чи не приховано в основі східної культури прагнення бачити форму безформеного, слухати голос беззвучного? Наша душа постійно прагне до цього», — розмірковує японський філософ Нісіда Кітаро [4, 56].

Збагнути образ мислення японців можна, лише приймаючи до уваги той світоглядний комплекс, який утворився від взаємодії існуючих синтоїстських уявлень і вчень, що прийшли з Індії та Китаю, тобто осмисливши їх філософію та релігію. Згідно з синтоїстськими уявленнями, все в світі одухотворене, в кожному явищі природи є своє божество (*камі*) — в деревах, у воді, в горах, є воно і у виробках мистецтва та предметах виробництва. Синто («шлях

богів») — це визначення світу надприродного, богів і духів, які здавна шанувалися японцями. Суть синто полягає у тому, що навколишній світ розглядається не тільки місцем людського існування; він заселений багатьма богами-духами (камі) зі своєю сферою впливу, тому будь-яка місцевість повинна мати свого власного покровителя. Цей принцип віддавна поширювався і на соціальну структуру, яка репрезентувалася насамперед родами, сім'ями і домами. Існував також культ інших богів, які символізували першопращура роду (удзігі). З ними був пов'язаний і культ прашурів. Характерним для синто є надання божественних рис різним поняттям. Вчені відзначають, що з точки зору філософського розуміння світу, теоретичних абстрактних конструкцій синтоїзм став недостатнім для суспільства, яке енергійно розвивалося, тому невдовзі у духовній культурі країни провідні позиції зайняв буддизм.

Почуття причетності до світу характерне для вчень, які прийшли в Японію з Китаю та Індії: даосизму і буддизму махаяни із визнанням єдності абсолютного та емпіричного. Ці вчення принесли з собою відчуття реальності недоступного зору, того, що прийнято називати Небуття і Ніщо. Так, згідно з даосизмом, все походить з небуття і повертається в небуття. З точки зору буддизму, феноменальний світ (*сансара*) є нереальним, перебуваючим в постійній мінливості, і лише пустота (*шунья*) володіє справжнім буттям.

В різні проміжки часу буддизм був представлений різними течіями: тендай, сингон, дзюдо, нітірен, хокек'є, дзен. Остання з них стала найпоширенішою і найвідомішою в сучасній Японії. Дзен, уособлюючи в собі ідеї буддизму, даосизму і конфуціанської естетики, значно вплинув на розвиток японської національної культури, зокрема, на виховання почуття прекрасного. Прикладом може бути художня концепція пейзажу (XI–XII ст.), яка втілила у формі монохромного живопису чорнилом (*сумі-е* або *суйбокуга*) нову для мистецтва Японії ідею відтворення світу природи в його грандіозності, космічній величі. Поступово у дзенському живописі склалося певне коло сюжетів: уявні портрети святих минулого, образи богині милосердя Каннон, мудреців Кандзана і Діттоку, а також різноманітні мотиви природи — квіти, птахи, тварини, пейзажі. Споглядання подібної картини, за вченням дзен, як і споглядання реальної природи, відкривало шлях до досягнення істини буття, «просвітлення» (*саморі*).

Строгість і церемонійність дзен-буддистів виховували уміння знаходити приховану красу в усьому, всюди і завжди. Мистецтво інтер'єру, розробка дзен-парків та ікебана — все це результат багатовікового розвитку естетики дзен. В Японії вона залишила слід у техніці дзюдо, витонченій чайній церемонії, принципах самурайських боїв тощо.

До найважливіших категорій дзен треба віднести: *і* — єдине, *суюйкун* або *шуньята* — порожнеча, *ую* — небуття-буття, *чжень*, *жалуй* або *татхата* — дійсність. Інші категорії дзен визначають структуру особистості: власне «я» — *во*, поняттям *сін* характеризується в людині фізична природа або натура, інтелектуальна природа передається категорією *сін* — дух, розум. Необхідно додати ще одне поняття, пов'язане з гносеологією: поступовий характер пізнання — *цзянь*. Важливою рисою цього вчення є максимальне підкреслення ролі медитації та інших засобів психотренінгу у досягненні *саморі* — стану просвітлення.

Отже, можна зробити висновок, що японська естетика, акцентуючи трансцендентне, доступна лише просвітленому розуму, виробила специфічні засоби вияву краси і відповідні їм естетичні категорії.

Вважається, що результат людського сприйняття лише приблизно нагадує істину — *макото*. Емпіричний світ не справжній, тому метою мистецтва стає здолаття буття, «погляд крізь нього, у справжню реальність небуття» [4, 58]. Разом з тим божественне присутнє в буденному, істина — в речах, звідси й благоговіння перед будь-яким явищем природи. Категорія «*макото*» є першою і надзвичайно важливою, оскільки сполучає інші категорії і присутня у тому чи іншому вигляді, в кожній з них. Принцип *макото* як пошук істини в природі, тонкощах душі людини, пов'язаний з безпосереднім спогляданням її за плином життя, з увагою до всіх проявів природи загалом і кожного предмета зокрема.

Краса для японців невід'ємна від істини: краса «*бі*» — це те, що викликає відчуття гармонії розуму і почуттів, це істина, добро і радість [4]. А якщо світ від початку прекрасний, то краса становить внутрішню суть кожної речі, вона, — потенціал, який може бути виявлений

талантом і майстерністю художника. Виявляючи красу, художник виконує своє найважливіше завдання — гармонізує всесвіт.

Наступна естетична категорія — категорія чистоти «*харе*», яка характеризується поєднанням різних аспектів: думок, почуттів людини, простору, матеріального предмета, ідеї, мистецтва. Ще одна естетична категорія «*кайюі*» (дослівно «циркуляція», «перетікання») — «багатомірність одиничного» — має в японській традиції універсальний світоглядний характер. Ідзирі Масуро та інші дослідники японського мистецтва виокремлюють певні рівні «*кайюі*»:

- «перетікання» з буденного життя до світу мистецтва;
- «перетікання» з художньо-естетичного виміру твору в релігійний, ідейно-емоційний (чайна церемонія і класична японська архітектура);
- «перетікання» з одного виду мистецтва до іншого (приклади з театральної сфери, чайної церемонії, традиційної поезії жанрів «танка», «ренга», «хокку»);
- просторове і часове «перетікання» художнього твору як свідомий естетичний засіб (відображення аналогічного синтоїстського сприйняття часу і простору у прикладах японських ширм і архітектури житлового будинку, поезії і театральних видів мистецтва);
- «перетікання» від творця мистецтва до глядача [1, 23].

Таким чином, в категорії «*кайюі*» фіксується передусім багатшаровість структури твору японського мистецтва — як у процесі його створення, так і сприйняття.

Більшість естетичних принципів Японії розвивалися поступово, на відміну від естетики Західної Європи, де основні категорії (комічне, трагічне, героїчне й ін.), сформульовані у філософській думці Давньої Греції, існували тривалий час, постійно ускладнюючись, набували нових відтінків, не змінюючи свого змісту. Подібно як поняття «порожнечі» у китайському живописі змінювалося і трансформувалося за змістом, так категорія «*аваре*» переростала в естетичний і філософський принцип «*юген*», який з часом перетворився у «*вабі*», потім — у «*сабі*»; інша категорія смішного — «*окасі*» — розвилася дуже рано й уникла подібних трансформацій.

Поняття «*аваре*» прийшло в Японію з Китаю і як вияв першої форми естетичного осмислення навколишнього світу спочатку означало лише почуття захвату, схвилювання. Одним з перших розкрив суть цієї категорії японський учений Мотоорі Норінага (1730-1801), «ключовим поняттям в естетичній теорії якого було поняття «*моно-но аваре*». Мотоорі тлумачив «*аваре*» як захоплення або страх: «коли ми говоримо про осягнення моно-но аваре, то розуміємо під ним вигук здивування, який зривається з язика, коли наша душа схвилювана розумінням того, що побачене, почуте або осягнене, є *аваре*» [4, 68]. У часи Маньйосю «*аваре*» означало лише почуття схвилюваності, у період Хейан його стали розуміти як гармонію світу. «Моно» — річ у найширшому розумінні, всі явища у Всесвіті, які здатні спричинити захоплення з відтінком безпричинної туги: хмара, самотнє дерево, птах, людина або квітка. «Зачарування речей» і є станом змінної гармонії між чимось зовнішнім, що привернуло погляд, і внутрішнім — душею, яка прокинулася.

З часом акцент в «*аваре*» перемістився з натхненності на задумливість. Радість переживання світу, безпосередність змінилася на таємничість, неосяжність буття. В літературний текст увійшов вираз «*мудзьо-но аваре*» — зачарованість непостійності, чистоти буття. В мистецтві почали цінувати красу таємничого, глибоко схованого, красу «*юген*», яку можна відчутти лише в особливому духовному стані. Це краса невидимого, таємничого, схованого від погляду, те, від чого захоплює дух: «Приховане є у всьому, це — прекрасне», говорив теоретик театру Но Сеамі (1363–1443) [4, 68].

Отже, естетична категорія «*юген*» (XIV ст.), генетично похідна від ідей буддійської філософії, заклала підґрунтя художнього мислення середньовічної Японії і полягала у переданні краси внутрішньої суті речей. *Юген* визначає красу спокою, означає злиття з космічним «Я», що відповідає ідеям філософії дзен. В Японії вважають, що *юген* містить у собі певну таємницю, яку описати найскладніше, тому нехай поезії і картини говорять самі за себе. В 1430 р. монах Сьотецу, зокрема, писав: «Юген можна передчувати, але не можливо передати словами. Вигляд маленької хмарки, яка заступила місяць, або осіннього туману, який затулює багряне листя на схилі гори чи то завітчаній гілочці, вкритій снігом, може викликати натяк на властивості юген» [7, 83].

В мистецтві XIV–XVI ст. починають цінувати стиль *вабі*, який відображає красу спокою, тиші, скромності. Ця категорія є протилежністю категорії «юген». *Вабі* — прелюдія *сабі*, стилю, який з'явився в японському мистецтві XVI і протримався до XVIII ст. Ці естетичні поняття доволі близькі і часто пишуться разом — *вабі-сабі*.

Сабі — це поняття витонченої простоти, що зосереджує в собі дух старовини. Дух *сабі* спочатку був втілений в чайній церемонії, потім він став впливати на естетику живопису як естетична категорія. Естетика *сабі* пов'язана з дзенським світосприйняттям, так само як *юген*. Але на відміну від *юген*, філософсько-естетична категорія «*сабі*» означає прості речі. *Юген* означає поступовий перехід до істини, а *сабі* — раптовий стрибок, який вказує на одночасне перебування у стані тут і зараз. Спокій, тьмяність фарб, елегійний смуток, гармонія, що досягається незначними засобами, — це мистецтво *сабі*.

Наступна категорія естетики «*окасі*» (сміх) стає однією з головних у XVII ст., коли формується культура й естетика міста. Метою мистецтва залишається *макото* (істина), тільки тепер вона виявляється за допомогою сміху. Отже, «естетичний багатокутник повернувся до світу новою стороною» [6, 234]: люди найбільше цінують *окасі*, знаходячи у ньому естетичну цінність свого часу.

Дослідники японської естетики виокремлюють також категорії «*кійосі*», «*саякеса*», «*кадзарі*». Естетика *кадзарі* (Цудзі Нобуо) демонструє тісний зв'язок предметів мистецтва і побуту зі світом синтоїстських ритуалів, особливо в найдавнішому своєму різновиді — *сайсі кадзарі*. Естетика *кадзарі* і предмети декору *кадзарімоно* надають буденним речам атрибутів божественності, підкреслюючи цим базу для японського менталітету характеристику — шанування речей.

В сучасному світобаченні японців непорушним залишається потяг до прекрасного, хоч і розуміється це прекрасне вже в іншому контексті: японці вірять, що немає істини без краси і шлях до неї лежить через красу.

Таким чином, нами зроблена спроба наблизитись до окреслення систематики категорій японської естетичної культури. Зазначимо, що естетичні уявлення як японців, так і інших представників східної культурної традиції, виражені в афористично-образній формі, затиснути у «лещата» раціоналізованих, раз і назавжди усталених понять. Будь-яке намагання категоризувати ці естетичні погляди завжди буде супроводжуватися суб'єктивізмом з боку дослідника і водночас збагачувати систематику естетичних категорій, тобто, якщо говорити мовою постнекласичної раціональності, процес цей є non-finito.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бишарова С. Г. Синтоистские основы традиционной японской культуры: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Новосибирск, 2006. — 27 с.
2. Васильев Л. С. История религий Востока: Учеб. пособие для вузов. — 8-е изд. — М., 2006. — 704 с.
3. Григорьева Т. Японская эстетика и её окружение // Книга неклассической эстетики. — М., 1998. — С. 76–108.
4. История эстетической мысли: Становление и развитие эстетики как науки: В 6-ти т. — Т. 2.: Древний мир. Средневековье. Редкол.: Овсянников М. Ф. и др. — М.: Искусство, 1985. — 463 с.
5. Скворцова Е. Л. Современная японская эстетика: философские очерки. — М., 1996. — 458 с.
6. Семенов Н. С. Философские традиции Востока: Учеб. пособие. — Минск.: БГУ, 2004. — 304 с.
7. Юнак А. Е. Диалог Восток-Запад как проблема философии культуры на примере диалога Японии и Европы XVIII–XX века: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Ростов-на-Дону, 2006 — 18 с.

Світлана ЛІПСЬКА

ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ КУРСУ «ВИКОНАВСЬКЕ МИСТЕЦТВО» У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ПОЗАШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті висвітлено проблему вдосконалення музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти. Визначено мету та основні завдання розробленого курсу

«Виконавське мистецтво», обґрунтовано його теоретичну, практичну і творчу складові. Детально описано зміст та тематику занять, прийоми навчальної роботи з учнями.

У руслі сучасних тенденцій гуманізації освітнього процесу головною метою шкільної та позашкільної системи освіти стає забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування її світоглядних уявлень та ціннісних орієнтацій, набуття соціокультурного досвіду. У цьому процесі істотна і незмінна роль відводиться музичному мистецтву, зокрема виконавству, залучення до якого створює найбільші можливості для гармонійного розвитку творчої особистості, оскільки має спонукальну дію особистісних мотивів самореалізації, сприяє розкріпаченню її духовних здібностей, активізації творчих можливостей. Будучи повноцінним видом художньо-творчої діяльності, музичне виконавство включає в роботу зорову, слухову, тактильну, кінестетичну системи, мобілізує практично всі форми розумових дій, формуючи при цьому складні види сприйняття, мислення, уваги, пам'яті, уявлення про художні й естетичні цінності.

Теоретичні аспекти музично-виконавської діяльності висвітлено у науковому доробку Ф. Арзаманова, В. Белікової, О. Бодіної, М. Давидова, Г. Когана, Н. Жайворонок, Н. Корихалової, Ю. Кочнева, О. Лисенко, О. Маркової, Я. Мільштейна, В. Москаленка, Ю. Цагареллі. Аналіз виконавського процесу в музиці в контексті загальних естетичних проблем художньої творчості здійснено в роботах Є. Гуренка, М. Кагана, Н. Жукової, Г. Гільбурда. Практично-педагогічні основи формування морально-ціннісного відношення та інтересу до музично-виконавської діяльності, розвитку музично-естетичної культури та творчих здібностей школярів в процесі її здійснення досліджували О. Щолокова, О. Олексюк, Л. Кузьминська, А. Король, С. Жуков, Т. Кротова, М. Матковська.

Водночас, не зважаючи на численні звернення науковців до різних аспектів окресленої проблематики, актуальними залишаються пошуки оптимальних шляхів організації музично-освітнього процесу у виконавському класі спеціалізованого позашкільного закладу. Важливою домінантою стає його наближення до реалій і потреб сьогодення, пошук нових форм та методів навчання, можливостей більш широкого застосування різних засобів педагогічного впливу, що надасть змогу продовжити й примножити традиції виховання майбутнього професіонала та аматора музичного мистецтва.

Метою статті є розкриття змістових аспектів розробленого курсу «Виконавське мистецтво» у процесі музично-інструментального навчання учнів спеціалізованого позашкільного закладу.

Діяльність початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів (шкіл естетичного виховання) з кожним роком набуває більш різнобічного, комплексного характеру, закладаючи значний фундамент для виховання гармонійної, з багатими духовними запитами творчої особистості. За роки навчання в цих закладах учні повинні отримати різнобічні знання в галузі музичного мистецтва, навчитись розуміти його об'єктивні закономірності, сформувати естетично-оцінні судження, розвинути свої здібності, виконавську майстерність та художню компетенцію.

Вивчаючи соціально-культурний аспект становлення інфраструктури мистецької освіти в Україні, її нормативно-правові засади, С. Волков стверджує, що на сучасному етапі означені заклади мають можливість підсилити вплив на оптимізацію культурних процесів в нашій державі, характер і динаміку її культурного розвитку. Через ці процеси реалізуються актуальні завдання збереження духовного багатства нації, формується естетична культура особистості, її здатність сприймання, розуміння й оцінки прекрасного [1, 5–6].

Значення початкової музичної освіти, що здобувається у спеціалізованих позашкільних закладах, обумовлено важливою роллю музичного мистецтва у розвитку підростаючого покоління. З цього приводу доречно згадати педагогічні міркування В. Сухомлинського, який зазначав, що музика — могутній засіб самовиховання. Завдяки музиці в людині пробуджується уявлення про піднесене, величне, прекрасне не тільки в оточуючому світі, а й у самому собі. Відомий педагог-гуманіст був впевнений: «Якщо в ранньому дитинстві донести до серця красу музичного твору, якщо в звуках дитина відчує багатогранні відтінки людських почуттів, вона підніметься на такий щабель культури, що не може бути досягнутий будь-якими іншими засобами» [4, 83–84].

Згідно з нормативними документами, основу навчально-виховного процесу становлять предмети теоретичного та виконавського циклів, а саме: музичний інструмент, сольфеджіо, українська й світова музична література, колективне музичення. Кожна з дисциплін має свою специфічну, чітко визначену мету, предмет вивчення, логіку та структуру побудови, спрямованість на сферу практичного застосування та вирішення певного кола педагогічних завдань.

Вимоги сьогодення ставлять перед педагогами нові завдання з впровадження в освітній процес інтегрованого підходу, визначення ефективних засобів, шляхів та інноваційних методів викладання, потребують зміни педагогічних технологій з авторитарно-інформативних на особистісно-розвивальні, рефлексивні, діалогічні. Головною метою стає організація творчої роботи, в якій дитина зможе найбільшою мірою розкрити свій потенціал, бути задоволеною результатами своєї діяльності, отримувати радість від спілкування з музикою [3].

В річищі цих завдань, враховуючи особливості музичного мистецтва та специфіку виконавської діяльності, органічним доповненням і продовженням загальнометодичного напрямку у вихованні юних музикантів, на нашу думку, може стати спецкурс *«Виконавське мистецтво»*, який розрахований на учнів 6–8 класів та викладається протягом одного року навчання (по 1 год. в тиждень).

Його зміст безпосередньо пов'язаний із змістом основних навчальних дисциплін та охоплює дуже широке коло питань з історії та теорії музики, розкриває сутність певних естетичних категорій та понять, демонструє особливості музично-виконавського мистецтва, сприяє досягненню цілісності осягнення мистецьких явищ при збереженні пріоритетної уваги до творчого аспекту музично-виконавської діяльності.

Впровадження курсу у навчально-виховний процес має на меті:

- розширення горизонту розуміння школярами сутності та історичного розвитку музично-виконавського мистецтва, створення передумов для системного розгляду музичних явищ та понять;
- посилення взаємозв'язку інтелектуального та емоційного осягнення музичного мистецтва, збагачення асоціативно-слухового фонду та художньо-виконавського досвіду;
- залучення школярів до різних видів музичної діяльності в їх комплексній взаємодії, задоволення індивідуальних потреб розвитку особистості в атмосфері творчості та співробітництва.

Заняття проводяться у груповій формі, що дозволяє застосовувати комплекс різноманітних методів активізації навчально-пізнавальної та художньо-творчої діяльності школярів, створювати сприятливу морально-психологічну атмосферу для художнього спілкування та вільного виявлення потенційних творчих можливостей. Залежно від теми занять доцільним є застосування нестандартних форм уроків, (урок-бесіда, урок-концерт, урок-диспут, урок-презентація). До основних переваг їх використання варто віднести незвичність і захопленість змісту, набуття учнями практичного та суспільного досвіду, посилення творчої складової, нетрадиційні підходи до оцінювання.

Крім того, створення на уроках проблемних ситуацій закладає основу для вироблення школярами особистісного ставлення до музичних явищ, сприяє моделюванню власних думок та оцінних суджень, надає можливості націлити учнів на самостійне вирішення творчо-виконавських завдань.

Відповідно до мети визначені такі основні завдання курсу:

- забезпечити у комплексі систематичне та послідовне засвоєння історико-теоретичної інформації та художньо-виконавських вмінь, формування естетичного відношення до музики, інтенсивного розвитку загальних та музичних здібностей;
- залучити учнів до активної та цілеспрямованої участі в різних видах музичної діяльності за рахунок пізнання всього розмаїття художньо-мовних засобів музичного мистецтва, мобілізації попереднього художнього досвіду для вирішення музично-творчих завдань;

- сприяти формуванню в учнів особистісної позиції в процесі спілкування з творами музичного мистецтва різних жанрів та стилів через розвиток умінь їх сприймати, розбирати, аналізувати, та творчо інтерпретувати.

Зазначимо, що інтегрований зміст курсу містить як інформаційну, так і практичну складові, має виражену творчу спрямованість.

Теоретичний матеріал включає детальне, поглиблене вивчення найважливіших проблем виконавського мистецтва, формування ґрунтовної бази історико-теоретичних знань та музикознавчих понять, вироблення ціннісних орієнтацій та набуття навичок художнього спілкування, виховання свідомого ставлення до виконавської діяльності, розуміння її творчого характеру та особливостей функціонування у сучасному житті суспільства.

Практична частина курсу спрямована на збагачення асоціативно-слухового фонду та виконавського досвіду, формування практичних умінь та навичок, озброює прийомами роботи з нотними текстами, розвиває вміння обирати доцільні виконавські прийоми втілення художньо-образних уявлень. Діти залучаються до сприймання та обговорення музичних творів, оцінювання їх художньої-змістовної сутності та аналізу формобудови, самостійного розучування творів або їх фрагментів, творчого музикування.

Творча складова курсу реалізується завдяки залученню учнів до обговорення та вирішення творчих завдань з вільним висловлюванням власних ідей, думок та почуттів, що сприяє виробленню активно-творчого ставлення до виконавської діяльності, методичної бази для подальшої самостійної роботи над творами.

Передбачається, що у результаті вивчення курсу учні повинні оволодіти певним комплексом знань, умінь та навичок, а саме:

- мати уявлення про сутність та особливість музично-виконавського мистецтва, знати історію розвитку інструменту фортепіано, його технологічних та художніх можливостей;
- усвідомлювати теоретичний зміст основних понять та категорій музичного мистецтва, бути здатними використовувати отримані знання, вміння та навички у власній практично-виконавській діяльності;
- навчитись емоційно та усвідомлено сприймати музичні твори, виявляти особисте відношення до них, викладати свої думки і враження щодо образного змісту, знаходити зв'язки між асоціативними уявленнями та закономірностями втілення художньо-сміслових явищ;
- вміти грамотно розбирати та аналізувати музичні тексти, визначати стильові та жанрові особливості творів, характерні ознаки музичної форми, мелодики, гармонії, фактури, драматургії розвитку на основі розкриття та засвоєння змісту нотних знаків та символів;
- розуміти сутність творчості виконавця-інтерпретатора, значення технічної майстерності та засобів виконавської виразності, адекватності застосування прийомів втілення художньо-змістовної сутності творів.

Пам'ятаючи, що важливим чинником успішного засвоєння теоретичних знань та необхідних понять стає структурна, системна організація навчального матеріалу, оптимальне співвідношення в ній фактів, зрозуміла логіка розгортання змісту [2, 173]: за основу побудови музичних занять обраний тематичний принцип навчання. Весь матеріал згідно із засадами логічної і послідовної організації розподілено на завершені смислові блоки та розташовано у порядку зростання складності. Це дозволяє запобігти стихійності у засвоєнні знань, повністю перевіряти стійкість закріплених понять та навичок.

Вступна бесіда (1 год.) має організаційний характер та присвячується ознайомленню учнів з метою та завданнями предмета. Учні мають усвідомити, для чого їм потрібно вивчати вказаний курс, що їм доведеться засвоїти, які основні навчальні завдання вирішувати. Доцільним стає виявлення існуючого рівня їх музично-виконавської підготовки на основі опитування та анкетування.

Тема «Музично-виконавське мистецтво в житті людини» (2 год.) розкриває природу та закономірності музично-виконавського мистецтва, сприяє розумінню його особливостей серед інших видів мистецтв, усвідомленню значимості в житті сучасної людини. Під час її вивчення ескізно розглядаються питання становлення та розвитку музичного виконавства, його традиції та особливості функціонування на різних етапах існування людського суспільства.

Дотримання історичної послідовності в поясненнях забезпечує формування цілісного уявлення про музичне мистецтво як образної форми відображення дійсності. Також передбачається знайомство з системою музичної освіти, загальна характеристика різноманітних музичних професій та форм існування музичного виконавства, що демонструє школярам складний шлях становлення музиканта, посилює розуміння цінності та престижності цієї професії, стає невід'ємним аспектом їх художньо-творчого розвитку.

Тема *«Виникнення та еволюційний розвиток фортепіанного виконавства»* (2 год.) пропонує учням здійснити невеликий екскурс в історію створення інструменту фортепіано та побачити тривалий шлях розвитку фортепіанно-виконавського мистецтва. Під час розкриття цієї теми увага учнів звертається на зародження перших клавішних музичних інструментів, історичні пошуки можливостей їх удосконалення для досягнення тембро-динамічного багатства звучання. Особливої значимості набуває знайомство з особливостями звуковидобування та технічними прийомами виконання на різних клавішних інструментах, слухання та порівняння їх звучання. Отримана інформація допомагає учням усвідомити універсальність інструменту фортепіано та зрозуміти його величезну популярність серед населення.

Запропонована для засвоєння тема *«Музичний твір як засіб передавання інформації»* (5 год.) спрямовує школярів на усвідомлення єдності засобів виразності у музичному творі, що слугують для передавання його емоційно-образного змісту. Розповідається насамперед про історичну обумовленість виникнення нотопису, його умовність та значимість для збереження композиторського задуму. Звертається увага на особливості музичної мови творів, драматургію розвитку музичної думки, використання певної фактури, темпоритмічних та гармонічних особливостей для втілення художньо-образного змісту. Поглиблюється орієнтація в жанрово-стилістичних особливостях музичного мистецтва, усвідомлення основних синтаксичних одиниць на рівні музичної форми, їх підпорядкованість загальному змісту. Спостерігаючи за тим, як композитори використовують комплекс засобів музичної виразності в творах різних жанрів, юні вихованці накопичують необхідну базу для формування інтерпретаційних умінь та виконавського мислення.

Засвоєння попередніх тем дозволяє підготувати учнів до сприйняття більш складного навчального матеріалу. Під час вивчення теми *«Виконавець та основні стиліові напрямки музичного мистецтва»* (5 год.) розглядається поняття стилю як історично сформованої спільності ритмо-інтонаційних, мелодико-гармонійних композиційних норм, пропонується загальна характеристика основних стиліових напрямків (поліфонічної музики епохи бароко, віденського класицизму, романтизму, імпресіонізму, а також національної та сучасної естрадно-джазової музики), відзначаються особливості виконання музичних творів різних стилів.

Основні теоретичні положення цієї теми підкріплюються знаходженням елементарних асоціативних паралелей образно-емоційного змісту у спеціально відібраних музичних творах, зразках архітектури та живопису. Критерієм відбору творів є яскравість почерку митця, їх змістовна наповненість та внутрішня завершеність, образна цілісність, гармонічність та логічність форми.

Тематичний матеріал другого півріччя спрямований на поглиблення розуміння сутності музично-виконавського мистецтва, посилення творчого відношення до виконавської діяльності. Під час засвоєння теми *«Виконавська діяльність як творчий процес»* (6 год.) характеризуються основні ознаки та специфічні особливості виконавської діяльності, вказується на її творчий характер, пояснюється важливість ланцюгового зв'язку композитор–виконавець–слухач, визначаються необхідні якості виконавця. Розглядаються особливості сценічного виступу, обговорюються питання культури поведінки на сцені, надаються критерії оцінювання виконавського результату, що прививає вміння здійснювати самоаналіз, самоконтроль та самооцінку власної виконавської діяльності, слугує психологічною підготовкою до прилюдного виступу, стає обов'язковою умовою успішної самостійної роботи учня.

Школярі ознайомлюються з поняттями імпровізації та інтерпретації, визначають їх спільність та відмінність. Розповідається про існування чотирьох типів інтерпретації: редакторської як адаптованого до виконавських вимог оновленого варіанта нотного тексту;

виконавської, тобто втілення в музичному звучанні особистісного прочитання твору виконавцем, композиторської, що передбачає певну обробку (аранжування) музичного першоджерела, припускає коригування його ритмо-звуквисотної організації: музикознавчої (наукової чи художньої) як трактування музики засобами немuzичної мови. Увага учнів концентрується на варіативності виконавської інтерпретації, аналізуються засоби виконавської виразності, місце і роль творчого процесу у діяльності музиканта-виконавця. Наголошується на необхідності володіння комплексом технічної майстерності, засобами звукоутворення, оперування інтерпретаційними моделями виконання музики, визначення важливих виконавських завдань та оцінних критеріїв.

Вивчення теми «*Виконавець та музичний твір*» (4 год.) готує учнів до усвідомленої роботи з нотним текстом, вчить грамотному його прочитанню та відтворенню, навичкам редагування. Важливим стає усвідомлення послідовності етапів опанування музичного твору (ескізне знайомство, детальний розбір нотного тексту, проробка звукових та технічних складнощів, формування цілісної виконавської концепції), що стає своєрідною орієнтацією у виниклих проблемних ситуаціях, виступає важливим фактором для творчих пошуків шляхів їх вирішення.

Робота з нотним текстом вимагає також формування спеціальних навичок художньо-виконавського аналізу, використання якого в інструментальному класі сприяє більш повному осягненню нотного тексту, розумінню тісного взаємозв'язку композиторського задуму та застосованих прийомів його виконавського втілення.

Наступна тема «*Індивідуальний стиль діяльності виконавця*» (5 год.) покликана поглибити усвідомлення неповторної індивідуальності кожного виконавця. З'ясовується, що першоджерелом виконавської інтерпретації, її похідним смисловим матеріалом є композиторські засоби виразності — лад, гармонія, метроритм, фактура, мелодика, авторські ремарки, якими визначається ідейно-образний зміст музичного твору, художній задум автора. Аналіз виражального співвідношення цих засобів спонукає виконавця до прояву особистісного відношення до музичного твору, створення власної виконавської трактовки, визначає індивідуальний стиль його діяльності.

Учні ознайомлюються з виконавськими засобами виразності — динамікою, агогікою, артикуляцією, тембровою експресією, педалізацією, що допомагають розкриттю логіки структури музичного твору, драматургії розвитку музичної думки. Усвідомлення можливості різного втілення нотного тексту за допомогою цих засобів виступає своєрідним «поштовхом» для створення власної інтерпретаційної моделі музичного твору. Крім того, слухання та обговорення різних варіантів виконання музичних творів видатними піаністами збагачує художній кругозір, допомагає створити зв'язки між асоціативними уявленнями та закономірностями музичного втілення образно-смислових явищ.

Тема «*Музично-виконавське мистецтво та сучасність*» (2 год.) спрямована на розвиток ціннісних орієнтацій школярів, формування художнього смаку та музично-естетичної культури. Розповідається, що нового вніс технічний прогрес в існування музично-виконавського мистецтва (звукопідсилююча апаратура, аудіо-відео техніка, електроінструменти, комп'ютерні ефекти), з'ясовуються нові технологічні можливості його розповсюдження. Підкреслюється примітивність інтонаційних формул та гармонічних комплексів сучасної естрадної музики, неадекватність манери поведінки на сцені та зовнішнього вигляду її виконавців.

Наданий матеріал допомагає зорієнтуватись в явищах масового музичного мистецтва, зрозуміти змістовність та багатоманітність образів класичної музики, складність та цінність «живого» акустичного виконавства, з'ясувати його значення для життя сучасної людини.

Остання тема «*Я — виконавець*» (1 год.) передбачає розкриття ціннісного смислу музично-виконавської діяльності для людини через операційну причетність до неї. Кожному учню надається можливість оцінити та усвідомити себе в ролі потенційного виконавця, виробити внутрішню установку на творче вирішення практично-виконавських завдань, які виникають у навчально-виховному процесі, відчути відповідальність за власні дії.

Відзначимо, що програма складена з урахуванням мети й завдань початкової музичної освіти та допускає варіантність її практичної реалізації.

Для досягнення оптимальної ефективності навчання весь матеріал проходить через музично-творчі завдання, які складені з урахуванням тематики уроків та охоплюють різні аспекти його засвоєння (аналітичний, слуховий, виконавський, творчий). Основні історико-теоретичні відомості, музикознавчі терміни та поняття подаються лаконічно й обов'язково підкріплюються емоційно-образним сприйманням реальних музичних творів в єдності з формуванням практичних вмінь, встановленням асоціативно-слухових зв'язків з життєвими явищами. Підбір високохудожніх зразків музичного мистецтва для слухання та аналізу спрямовується на усвідомлення учнями результату взаємодії з музичним мистецтвом, розширення досвіду його емоційно-ціннісного пізнання.

В процесі викладання курсу важливо уявляти цілісну систему навчальних завдань в їх логічній послідовності та вести учнів шляхом активного осягнення навчального матеріалу. Відмова від пасивних, репродуктивних способів навчальної діяльності організує тісний зв'язок між засвоєнням знань та практичним їх застосуванням, дозволяє учнів перебудовувати свій минулий досвід на основі набутої в процесі навчання різноманітної інформації.

Особливого значення набуває врахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів, міри їх готовності до творчої діяльності, а також створення належного мікроклімату для забезпечення дружньої злагодженої роботи в межах групи. Це, відповідно, вимагає від викладача високого професійного рівня викладання, методичної грамотності та творчої свободи, зацікавленості та постійного невтомного пошуку, надає нові імпульси для самостійного визначення альтернативних форм та методів залучення учнів до художньо-творчої діяльності.

Наприкінці кожного семестру обов'язковим є здійснення підсумкового контролю за успішністю учнів (1 год.), що передбачає опитування, участь у дискусіях, виконання музично-творчих завдань, конкурсні змагання.

Таким чином, розроблений спецкурс «Виконавське мистецтво» є важливою складовою процесу музично-інструментального навчання учнів. Його основне призначення полягає не стільки в передачі учням певної системи знань та виробленні необхідних навичок, скільки в підвищенні інтересу до музичного мистецтва, розширенні художнього кругозору, формуванні естетичних смаків та оцінного судження, створенні можливості пов'язувати теоретичну інформацію з технологією музично-творчої діяльності. Впровадження цього курсу у навчально-виховний процес спеціалізованого позашкільного закладу дозволить в комплексі реалізувати основні завдання початкової музичної освіти, забезпечити формування духовно та інтелектуально розвиненої особистості.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Серед перспективних напрямків подальшого наукового пошуку варто назвати питання організації музично-інструментального навчання учнів різних вікових категорій, створення оптимального навчально-виховного середовища для музично обдарованих дітей, пошук ефективних шляхів залучення їх до самостійної виконавської творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волков С. М. Система мистецької освіти в культурі України 90-х років XX століття: традиції, реформи, перспектива: Дис. ... канд. мистецтвознавства. — К., 2003. — 209 с.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К.: Рідна школа, 1989. — 608 с.
3. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / За заг. ред. О. М.Пехоти. — К.: А.С.К., 2002. — 255 с.
4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — К.: Рад. школа, 1981. — 382 с.

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ СПРИЙМАННЯ ВОКАЛЬНОЇ МУЗИКИ СТАРШОКЛАСНИКАМИ

У статті розглядається поняття «слуховий аналіз» як засіб організації сприймання вокальної музики; аналізується вплив слухового аналізу на сприймання старшокласниками творів вокальної музики; акцентується увага на складових слухового аналізу.

Проблема аналізу творів музичного мистецтва різнобічно висвітлена у наукових працях В. Шацької, Н. Гродненської, В. Остроменського, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Ростовського, Т. Дорошенко, О. Єременко та ін. Їх дослідження показують, що аналіз творів вокальної музики відіграє велику роль у процесі формування художніх смаків старшокласників. Слуховий аналіз творів вокальної музики допоможе школярам через розкриття змісту творів усвідомити художню цінність справжніх прикладів мистецтва; розбір будови творів, визначення форми, стилю, окремих елементів музичної виразності у зв'язку зі змістом музики навчить відрізняти зразки істинного мистецтва від творів «сумнівної художньої цінності» (Н. Можайкіна) та сприятиме потягу до наслідування кращим еталонам виконавства. Для того, щоб сформувати у дітей смаки та творчі здібності, школа повинна озброїти учнів методом, сутність якого полягає у розумінні специфіки музичного мистецтва, музичної образності мови, суті музично-виразових засобів, спрямованих на розкриття певних ідей, думок, почуттів, переживань, втілених композитором у музичному творі.

Музика не може впливати як художній феномен, коли при її сприйманні не виникає моменту аналізу, тобто розчленування звукового потоку на осмислені елементи. Якщо цього не буде, музика сприйматиметься слухачем як фізіологічний подразник, що викликає приємні чи неприємні відчуття, без усвідомлення її сутності (Є. Назайкінський, С. Науменко, Н. Ветлугіна).

Слуховий аналіз допомагає зробити «художнє відкриття» музичного твору, його індивідуальної своєрідності, виразово-образних можливостей художніх засобів. Розбір (слуховий аналіз) музичних творів розширює пізнавальні можливості учнів, поглиблюючи музичні знання, емоційно збагачуючи їх. Проблема слухового аналізу зумовлена потребою «тут» і «зараз», в момент звучання музики виконувати аналітичні дії. Отже, **метою статті** є дослідження способів активізації розумової діяльності у процесі залучення поза-музичного досвіду школярів до формування навичок сприймання музики. Музичний досвід як сукупність попередньо надбаних художніх знань, переживань, уявлень, асоціацій допомагає на початковому етапі сприймання цілісно осягнути твір. Ю. Алієв визначив такі властивості сприймання як емоційність, цілісність, образність, осмисленість, асоціативність. Не дивлячись на те, що слухач не може адекватно сприйняти всю систему засобів, які створюють музичний образ, він може охопити цілісний образ, настрої, характер, прослуханого твору.

Розглядаючи проблему осягнення цілісного художнього змісту, Є. Руч'євська розмежовує наступні рівні: фізіологічний, елементарно-асоціативний, музично-асоціативний, асоціативний, синкретичний (який виконує аксіологічну функцію) та ідейно-концептуальний.

Цілісне «художнє відкриття» змісту твору як ідеї осягнення музичної драматургії розгортання художньої ідеї — ключ до глибокого розуміння твору: «Марно говорити про будь-який вплив музики на духовний світ дітей і підлітків, якщо вони не навчилися відчувати музику як змістовне мистецтво, яке несе в собі почуття і думки людини, життєві ідеї та образи» [5].

О. Рудницька розглядала структуру музичного сприймання як особливу діяльність, процес і результат якої детермінований системою перцептивних і інтелектуальних вмінь, які допомагають пізнавати художній зміст музичного твору. На першому етапі сприймання необхідний розвиток вмінь, які слухачеві дають змогу виділяти окремі елементи образів, стежити за їх розвитком, об'єднувати разом окремі враження. На другому етапі сприймання необхідний розвиток умінь аналізувати твір, порівнювати його з різними явищами художньої культури тощо. На третьому етапі на перший план виходять умінь особистісної інтерпретації музичної образності, пошук активності суб'єкта [2].

На підставі аналізу експериментальних даних і теоретичних досліджень вчені (Л. Виготський, І. Кон) довели, що старший шкільний вік має необхідні передумови для повноцінної художньо-творчої діяльності, зокрема художнього сприймання, пов'язані з достатньо зрілим мисленням учнів юнацького віку, здатністю аналізувати різноманітні явища дійсності, сприймати цілісність світу в художньому його відображенні. У цьому віці яскраво розкриваються здібності абстрагування, аналізу власної думки. Самовиховання, яке формується у взаємодії цілеспрямованої діяльності вчителів, батьків, інших дорослих, у результаті стихійної та неусвідомленої виховної діяльності ровесників, шляхом усвідомленої орієнтації власних дій на засвоєння певних надбань культурної спадщини.

Сприймаючи музичні твори, школярі юнацького віку знаходять у них інтонацію, близькі їх внутрішнім почуттям, «саморозкривають» свій духовний світ, шукаючи у музичних образах риси характеру, емоції, ідентичні власним. Під час самостійного цілісного слухацького аналізу активізується розумова діяльність, організовується відповідна настроєність духовного стану, формуються глибокі почуття, асоціації, виникають естетична насолода, задоволення від своїх внутрішніх «надбань».

О. Костюк [2] зазначає, що у музиці є віхи, вузли, які привертають увагу і допомагають не втратити інтерес до звучання музики. Сприймаючи музику, слухач мимоволі знаходить у ній головні, на його думку, віхи її розвитку, домінуючі емоційно-естетичні фрагменти музики. Аналізуючи враження учнів, можна помітити, що їх увага концентрується на фрагментах, які часто збігаються з кульмінацією твору, малопідготовлений слухач не усвідомлює глибини змісту прослуханого музичного твору. Тому дослідниця Л. Коваль підкреслювала, що «без осмислення форми музичного твору не може бути глибокого розуміння його змісту», адже чіткі уявлення слухачів про розвиток композиції на базі знань про основи побудови музичної форми, про відносно завершені музичні форми дозволить конкретизувати формування вихідних змістовних уявлень про музичний твір у школярів.

Аналізуючи форму твору, слід звертати увагу учнів на визначення найхарактерніших засобів музичної виразності твору, що дозволить школярам більш глибоко пізнати його зміст.

Для розуміння специфіки музичного сприймання важливою є думка В. Медушевського про необхідність розрізнення двох видів засобів виразності: специфічно-музичних та неспецифічно-музичних, асимільованих музичним мистецтвом. Перші використовуються лише в музиці, тому їх сприймання повністю ґрунтується на музичному досвіді слухача (засоби ладу, гармонії, які здатні функціонувати лише в межах музичних систем). Інші використовуються не тільки в музиці, при їх сприйманні слухач може опиратися на власний життєвий досвід: біологічний (сенсорний, просторовий) і соціальний (культурний, комунікативний). До них належать темп, ритм, регістр, тембр, динаміка [3, 191].

Залучаючи учнів юнацького віку до детального аналізу форми музичних творів, необхідно звернути увагу на аналіз головного виражального засобу музики — мелодії, що створює передумову для кращого розуміння учнями образного змісту твору. Композитори називають мелодію «душею музичного твору», «найсуттєвішою стороною музики». Як і вербальна мова, мелодія складається з інтонацій, різних за динамікою, характером, ритмом, адже музика — це мистецтво інтонацій, а поза інтонацією — це тільки комбінація звуків.

Здатність людини виражати голосом свій внутрішній емоційний стан, реакцію на взаємодію із зовнішнім світом, його оцінку і ставлення до нього — той спільний корінь, з якого виростає і мовна, і музична інтонація. Саме слуховий аналіз допомагає учням розібратися у тій емоційній та смисловій інформації, яку несуть у собі музичні інтонації вокальних творів.

Звукові засоби емоційного відображення світу людиною формувалися у тісному зв'язку з фізіологічними та фізично-акустичними властивостями людського організму як джерела звука. Процес дихання (зріст, вага, об'єм тулуба, грудної клітки, легенів) й механізм звуковидобування (товщина та довжина зв'язок, діяльність м'язових і кісткових тканин, будова гортані, рото-глоткової, носової і лобної порожнин, губи, язик) впливають на силу, тембр, діапазон, артикуляцію звуків, створюючи їх неповторну палітру — матеріальне джерело інтонації.

Музична інтонація становить саму сутність музики, її природу, проймає всю музичну тканину, відтворюючи цілісність людської особистості, розмаїття навколишньої дійсності,

складну структуру суб'єктно-об'єктних відносин. Як вважав, В. Медушевський, «інтонаційна мова музики зберігає у собі пам'ять про всю історію людства» [3, 35].

Концентруючи увагу на емоційно-психологічному боці взаємовідношень людини і світу, музика модифікує головну світоглядну проблему «людина і світ» у формулі «Я і світ», розкриває її у специфічно-інтонованих формах на всіх масштабних рівнях музичного твору. Інтонаційність музики — це її особлива форма зв'язку з життям, а інтонування є процесом осягнення цього зв'язку. Інтонаційність як головна якість музично-виражальних засобів реалізується в кожному моменті звучання. Відповідно до діалектики загального і окремого, музична інтонаційність є художньою специфікацією загально естетичних якостей та особливостей інтонаційності як способу звуко-мовного вираження думки, емоційно забарвленої конкретним самопочуттям того, хто говорить.

Головними носіями музичної або мовної інформації є емоційна, характеристична, логічно-сміслова інформація. У процесі слухового аналізу, емоційно переживаючи почутий твір, учні вчаться здобувати корисну для себе характеристичну інформацію, логічно осмислюючи її. Емоційна функція інтонації тісно пов'язана з характеристичною як її невід'ємна частина. У мові емоційність має два прояви: як інформація про внутрішній психологічний стан мовця і про його ставлення до того, про що він говорить (прихований підтекст виголошуваних слів), і як чинник емоційного впливу на співбесідника-слухача, що сприяє засвоєнню змісту словесного тексту.

Емоційна функція музичної інтонації тісно взаємопов'язана з логічно-сміисловою функцією: у музиці, як і у мові, зміст має емоційний підтекст, а емоція завжди осмислена.

В. Медушевський акцентував увагу на розвитку у учнів інтонаційного мислення у процесі пізнання музики, підкреслюючи, що інтонаційно мислити — значить чути життя у звуках, крізь узагальнену інтонацію музичного героя відчувати його душу, дивитися на світ його очима. Саме так у музиці здійснюється дивовижний і специфічний для мистецтва ефект художнього сприймання, який в естетиці і музикознавстві називається «перенесенням» і який однаковою мірою притаманний композиторові, виконавцеві, слухачеві [3].

У процесі слухового аналізу твору учні визначають характер основних інтонацій твору, включаються у процес стеження за їх розвитком, оскільки єдиний спосіб не випустити цілого за миттю звучань і зрозуміти процес розгортання звуків, як зазначає Б. Асаф'єв — це осягати співвідношення кожного даного моменту, що звучить, з попереднім та наступним моментами. Допомогти відчувати, зрозуміти, «розгадати» інтонаційний зміст музики — ось завдання педагога-музиканта, який виховує культурного слухача з розвинутим художнім смаком, тому майбутній педагог повинен набути навичок інтонаційного аналізу, уміння використати їх у доступній для дітей формі у своїх розповідях про музику.

Слуховий аналіз музичних інтонацій як складових змісту художнього образу відіграє велику роль у процесі усвідомленого сприймання старшокласниками музичних творів. Формування в учнів вмінь аналізувати на слух як музичні, так і словесні інтонації сприятиме кращому розумінню художньої змістовності вокального твору [4].

Спільність психофізіологічної природи й соціально-комунікативної функції мовної та музичної інтонацій зумовлює їх глибоку внутрішню спорідненість. Музика зображує явища дійсності прямо і безпосередньо, як і інші види мистецтв. Вираження почуттів, думок, переживань людини, її ставлення до світу — ось головна проблема, що становить основу всіх мистецтв. У музиці художній образ не піддається вербалізації, несе абстрактно-узагальнений, неконкретний характер на відміну від передачі художнього образу у літературі, де явища дійсності зображуються прямо та безпосередньо, мають предметну визначеність.

У вокальних творах взаємодія музики та слова найповніше передає основний зміст твору, розуміння художньої цінності якого є головною умовою формування художніх смаків старшокласників. Розбір літературного тексту з однієї сторони, допомагає краще зрозуміти ідейний задум композитора, а з іншої — переносить акцент з музичного втілення образу на словесний. У вокальних творах особлива увага приділяється мелодичній лінії, словесний текст до якої сприяє її збагаченню та кращому розумінню художнього образу. Залучення старшокласників до словесного аналізу формує навички цілісного розбору вокального твору,

навчити їх правильно ставити смислові акценти, які часто співпадають у вокальній та інструментальній партіях.

Отже, застосування на практиці слухового аналізу (художньо-цілісного, аналізу музичної форми, характерних засобів музичної виразності, музично-інтонаційного аналізу, аналізу словесного тексту) є необхідним засобом організації сприймання вокальної музики старшокласниками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кон И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1982. — С. 132–133.
2. Костюк О. Г. Восприятие мелодии. Мелодические параметры процесса восприятия музыки / АН УССР. Институт искусствоведения, фольклора и этнографии им. М. Ф.Рильского. — К.: Наукова думка, 1986. — 191 с.
3. Медушевський В. В. О закономерностях, средствах художественного воздействия музыки. — М.: Музыка, 1976. — 254 с.
4. Можайкина Н. С. Воспитание эстетического отношения к вокальному искусству у учащихся старшего школьного возраста: Автореф. дисс... канд. пед. наук.13.00.01. — К., 1983. — 16 с.
5. Рудницкая О. П. Педагогические проблемы восприятия музыки / Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования. / Сборник статей. Сост. А. Г. Костюк. — К.: Музична Україна, 1986. — С. 70–84
6. Ручьевская Е. О. Об анализе содержания музыкального произведения. // Критика и музыкознание Сборник статей. — Вып. 3. — Л.: Музыка, 1987. — С. 69–96.

Світлана СЕМЧАКЕВИЧ

МОНІТОРИНГ У СУЧАСНІЙ ШКІЛЬНІЙ ДИДАКТИЦІ: ПРОБЛЕМА СИСТЕМАТИЗАЦІЇ МЕТОДІВ

У статті розкривається сутність методів контролю як обов'язкових складових процесу навчання.

Сучасна освіта висуває нові вимоги до методів навчання учнів загальноосвітніх шкіл. Це стосується як розбудови української школи загалом, так і вдосконалення методики навчання зокрема. У зв'язку з цим актуальності набуває проблема визначення сутності методів контролю у навчальному процесі та аналіз їх різноманітних концепцій.

Незважаючи на те, що в теорії педагогіки і практичній діяльності школи нагромаджено значний досвід застосування перевірки та оцінювання знань, вчителем не завжди правильно усвідомлюється важливість творчого підходу до підбору методів навчання, хоча саме вони задають темп розвитку дидактичної системи, адже навчання прогресує настільки швидко, наскільки дозволяють йому йти вперед застосовувані методи.

Загальним питанням організації і контролю знань, умінь та навичок учнів у школі присвятили свої праці Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський, К. Ушинський, В. Шаталов, С. Шацький, Ю. Бабанський, М. Данилов, Б. Єсіпов, І. Зязюн, І. Лернер, М. Мойсеюк, І. Підласий, М. Поташник, О. Савченко, М. Скаткін, М. Фіцула, М. Гузик, І. Іванов, Є. Ільїн, С. Лисенкова та ін. Але визначення сутності методів контролю у навчальному процесі та їх аналіз залишається недостатньо вивченою проблемою.

У сучасній педагогічній теорії та практиці відсутній єдиний підхід до визначення понять: «контроль», «оцінка», «перевірка», «форми», «методи контролю» тощо. Нерідко ці поняття змішуються, взаємозамінюються, використовуються в різних значеннях.

Метою статті є уточнення та аналіз, класифікація методів контролю в загальноосвітній школі на основі теоретико-дидактичного базису.

Поняття «метод навчання», як стверджували вітчизняні і зарубіжні дидакти, органічно включає в себе:

- навчальну роботу педагога (викладання);
- навчально-пізнавальну діяльність учнів (учіння);
- специфіку їхньої діяльності щодо досягнення цілей навчання [6, 318].

Таким чином, *методи навчання* — це способи спільної діяльності вчителя та учнів, організації пізнавальної діяльності школярів, спрямовані на оволодіння знаннями, вміннями та навичками, всебічний розвиток та вихованість особистості, необхідних для повноцінного життя та майбутньої професійної діяльності.

Багатомірність методів навчання передбачає їх класифікацію:

- за джерелами передання і характером сприйняття інформації (С. Петровський, Е. Голант, Д. Лордкіпанідзе, Ч. Купісевич);
- за логікою передавання та сприймання навчальної інформації (С. Шаповалепко);
- за ступенем керування навчальною роботою (П. Підкасистий, В. Паламарчук, В. Паламарчук);
- за характером пізнавальної діяльності (І. Лернер, М. Скаткін);
- за рівнем активності учнів (Є. Голант);
- за дидактичною метою (Г. Щукіна, І. Огородніков, М. Данилов, Б. Єсіпов);
- за процесом навчання (О. Михайличенко);
- бінарні та полінарні класифікації (А. Алексюк, М. Махмутова, В. Паламарчук, В. Шаламарчук, Л. Клінберг, К. Сосніцький та ін.).

Найбільш поширена в дидактиці класифікація методів, яку запропонував академік Ю. Чабанський. Зважаючи на те, що будь-яка діяльність включає організацію, мотивацію і контроль, він виокремив методи:

- організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності;
- стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної
- діяльності;
- контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності (усний, письмовий, лабораторно-практичний) [1].

У процесі навчання ці групи методів пронизують один одного, характеризуючи взаємодію вчителя й учнів. Утім, методи контролю виконують системоутворюючу роль і застосовуються на усіх етапах дидактичного процесу.

У сучасній шкільній практиці моніторинг представлений методами щоденного спостереження за навчальною діяльністю учнів; усною, письмовою, графічною, практичною перевіркою і тестами успішності.

Щоденне спостереження за навчальною діяльністю учнів дозволяє вчителю скласти уявлення про те, як поведуть себе учні на уроках, як сприймають і осмислюють навчальний матеріал, якою мірою виявляють уважність, самостійність і кмітливість, які їх пізнавальні інтереси і нахили, здібності. Результати таких спостережень не оцінюються і не фіксуються в офіційних документах, однак вони важливі для здійснення своєчасної корекції навчання, попередження неуспішності.

Усне опитування, виявляючи знання учня, на етапах повторення, узагальнення і систематизації вивченого раніше матеріалу, допомагає розвивати його логічне мислення і вміння висловлювати свої думки. Її використання сприяє також. Метод усного контролю можна використовувати для перевірки знань з будь-якого навчального предмета. Модифікаціями цього методу є фронтальне, ущільнене опитування і поурочний бал. Під час фронтального опитування учитель ставить перед учнями класу серію питань, які вимагають короткої відповіді. Це дозволяє охопити й активізувати всіх учнів, але дає поверхове уявлення про якість знань. Ущільнене опитування полягає в тому, що вчитель викликає одного учня для усної відповіді, а 4–5 учням пропонує дати письмові відповіді на поставлені запитання. Поурочний бал виставляється учням за знання, які вони демонструють протягом усього року, що дозволяє підтримувати їхню пізнавальну активність. Усну перевірку треба використовувати продумано і в поєднанні з іншими методами.

Письмовий контроль знань і умінь здійснюється за допомогою письмових робіт (твори, перекази, диктанти, контрольні роботи, реферати). Він дозволяє виявити вміння логічно і послідовно викладати засвоєний матеріал, висловлювати свої думки в письмовій формі. Особливо цінною рисою такої перевірки є її економність у часі: перевіряються одразу знання всіх учнів класу. Перед письмовою контрольною роботою вчитель повинен зробити стислий

інструктаж щодо порядку її проведення і ефективного виконання. Для учнів, які закінчують контрольну роботу раніше від інших, варто передбачити додаткові завдання.

Графічна перевірка використовується переважно вчителями малювання, креслення і математики. Вона має певні переваги перед словесною (усною і письмовою) перевіркою: викликає інтерес в учнів; економить час (часто за допомогою нескладної схеми можна показати те, що потребує поширеного пояснення); виявляє вміння учнів узагальнювати, систематизувати, класифікувати вивчений матеріал, сприяє розвитку їх абстрактного мислення. Форми графічної перевірки знань можуть бути різноманітні: складання таблиць, схематичне зображення різних механізмів, пристроїв, побудова діаграми, графіків, заповнення контурних карт тощо. На практиці графічна перевірка часто поєднується з усною і письмовою.

Метод *практичного контролю* дає можливість перевірити уміння учнів застосовувати набуті знання на практиці. Він може використовуватися у вивченні фізики, хімії, біології, географії, математики, інформатики, трудового навчання, музики, фізкультури. Практичні завдання дозволяють перевірити уміння і навички учнів проводити певні дослідження, лабораторні досліди, здійснювати вимірювання за допомогою різних приладів, виконувати певні трудові операції, користуватися інструментами тощо [2, 127].

Метод *тестового контролю* передбачає відповідь учня на тестові завдання за допомогою розставлення цифр, підкреслення потрібних відповідей, вставляння пропущених слів, знаходження помилок тощо. Це дає змогу за короткий час перевірити рівень засвоєння певного навчального матеріалу учнями всього класу. Зручні тести і для статистичної обробки результатів перевірки [5, 141]. Однак вони виявляють лише знання фактів і заохочують механічне запам'ятовування, крім того, потребують багато часу для складання програм.

Метод *програмованого контролю* полягає у висуванні до всіх учнів стандартних вимог, що забезпечується використанням однакових за кількістю і складністю контрольних завдань, запитань. При цьому аналіз відповіді, виведення і фіксація оцінки можуть здійснюватися за допомогою індивідуальних автоматизованих засобів.

Метод *самоконтролю* передбачає усвідомлене регулювання учнем своєї діяльності для забезпечення таких її результатів, які би відповідали поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам, зразкам. Мета самоконтролю — запобігання помилкам та їх виправлення. Ефективним засобом формування в учнів навичок самоконтролю є використання колективних (фронтальних) взаємоперевірок у поєднанні з контролем з боку вчителя. *Самооцінка* — як різновид методу самоконтролю зумовлює критичне ставлення учня до своїх здібностей і можливостей та об'єктивне оцінювання досягнутих успіхів. Самоконтроль та самооцінку можна застосовувати до тієї частини знань, умінь і навичок, рівень засвоєння яких можуть легко визначити учні [5, 143]. Основною функцією перелічених методів є контроль-регулювальна. Утім, контроль, як невід'ємний компонент навчального процесу, виконує й інші функції (навчально-виховну, розвивальну, спонукальну) [8, 344]. Вони сприяють виявленню рівня досягнень учнів, з'ясуванню недоліків процесу навчання і шляхів їх подолання, внесенню необхідних коректив, надають дидактичному процесові логічної, змістової, організаційної і методичної завершеності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанський Ю. К. Оптимизация процесса обучения. — М.: Педагогіка, 1977. — С. 42.
2. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: Навч. посібник. — Вінниця: РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. — 200 с.
3. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навч. посібник. 3-є вид., доп. — К.: ВАТ «КДНК», 2001. — 608 с.
4. Подласый И. П. Педагогика: В 2-х книгах. — М.: Владос, 1999. — Кн. 1. — 574 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка: Навч. посібник. — К.: Академія, 2000. — 544 с.
6. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник. — К.: Либідь, 2002. — 560 с.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Костянтин ШЕВЕРДІН

ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ ГРАФІЧНОГО СИМВОЛУ В КНИЖКОВІЙ ІЛЮСТРАЦІЇ, ЯК ЗАСОБУ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

В статье рассматривается проблема педагогических возможностей графического символа в книжной иллюстрации как средства эстетического воспитания студенческой молодежи на современном этапе развития общества.

В современном обществе происходят многогранные политические, экономические, социальные и культурные изменения [3, 88], которые обуславливают серьезные изменения в мировоззрении [14, 315] и духовной жизни людей. Поэтому в области гуманитарной проблематики развития общества возрастает внимание к духовным параметрам существования общества, ценностной ориентации, духовного самоопределения, проблем смысла жизни и т. п. [17, 3].

Воспитание подрастающего поколения во все исторические периоды развития человечества было и остается его главнейшей задачей. Проблемы эстетического воспитания, духовно-культурного, морального и гуманистического развития студенческой молодежи являются одной из самых актуальных и приоритетных проблем современного общества.

Педагогическая наука находится в постоянном поиске путей, которые могли бы оказывать эффективное содействие решению актуальных проблем образования и воспитания студентов. В настоящее время необходимы новые подходы и возможности для обеспечения решения насущных психолого-педагогических задач и в этой связи следует обратить внимание на имеющиеся возможности и резервы в сфере обучения и воспитания студенческой молодежи средствами книжного искусства [25, 329–340].

Эти возможности могут быть эффективно реализованы посредством использования в учебном процессе средств графической символики в книжной иллюстрации, которая не только входит отдельным компонентом композиционного решения или художественной конструкции конкретного произведения искусства — информационного носителя, но и самостоятельно является таким же произведением и выполняет порой более важные воспитательные, развивающие, интеллектуальные и гедонистические функции духовно-культурного, историко-культурного, социокультурного содержания, выраженного или адаптированного в доступном для восприятия практически всех категорий зрителя, визуальном формате.

По нашему мнению, в учебном процессе, в котором задействована студенческая молодежь, воспитательные возможности графического символа в книжной иллюстрации как средства эстетического воспитания личности студентов, используются в лучшем случае ситуативно и заслуживают серьезного внимания и детального изучения.

Анализ научных работ, связанных с заявленной темой исследования, свидетельствует о том, что проблема педагогических возможностей графического символа в книжной иллюстрации, как средства эстетического воспитания студенческой молодежи, ранее не исследовалась.

Помня о том, что графический символ имеет прямое отношение к искусству, а точнее, является продуктом художественной творческой деятельности, который может быть визуализированным посредством всего многообразия средств, техник и приемов (возможностей) известных видов искусства, следует отметить, что идея воспитания молодежи средствами искусства не является новой на современном этапе развития педагогической науки.

Немало ученых, исследователей и педагогов обращались к изучению возможностей привлечения подрастающих поколений к миру красоты и гармонии [28, 89].

В Украине воспитание и обучение детей, учащейся и студенческой молодежи средствами искусства имеет серьезный научный фундамент и давние научные традиции. Об этом убедительно свидетельствует наличие в национальной системе образования Украины уникального средства влияния на сознание и поведение молодого поколения. Этим средством есть художественно-эстетичное образование, то есть образование с помощью разных видов искусства, разных элементов, форм и направлений художественного творчества, исторически накопленного опыта эстетичного освоения окружающей действительности. Профессор В. Бутенко, отдавая должное просветительно-воспитательным возможностям эстетических факторов педагогического влияния, понимая дальнейшую перспективу усовершенствования системы образования и воспитания подрастающего поколения, определяет эстетику как генерализованную идею школы будущего, основу становления и усовершенствования профессиональной культуры и мастерства работников образования [7, 42–43].

Проблемы эстетического воспитания в высших учебных заведениях изучали также О. Алексюк, В. Дряпка, А. Комарова, Л. Масол Н. Миропольская, С. Мельничук, А. Семашко, М. Ткач, Г. Шевченко и др. [28, 35].

Сегодня Украине накоплен интересный опыт теоретического и практического решения задач художественно-эстетичного образования молодежи и подготовки будущих учителей к творческому использованию эстетико-воспитательных возможностей разных видов искусства. Этот опыт является характерным для Киевского, Луганского, Тернопольского, Харьковского национальных педагогических университетов, Запорожского, Николаевского, Прикарпатского государственных университетов [7, 4–43].

Особое внимание хочется обратить на исследования научной школы «Формирование духовной культуры учащейся молодежи средствами искусства» и научное творчество ее руководителя профессора Г. Шевченко — директора Научно-исследовательского института духовного развития человека, заведующей кафедрой педагогики Восточноукраинского национального университета имени Владимира Даля. Более двадцати лет коллектив ученых под ее руководством плодотворно работает над проблемой духовного развития личности средствами искусства. Результат этой работы был официально признан и высоко оценен выездным заседанием АПН Украины во главе с Президентом АПН Украины М. Ярмаченко в 1994 г.

В рамках междисциплинарных исследований следует отметить интерес к данной проблематике представителей различных областей науки. В психологической науке заслуживают серьезного внимания работы известного психолога Л. Выготского, а также вопросы о роли образа в актуализации смыслопорождающих систем понимания искусства детьми, исследовавшие В. Гуружаповой. Важное место в исследованиях данной проблемы имеют философские мысли и труды А. Белого, Э. Ильенкова, А. Лосева, П. Флоренского и др. В исследовании вопросов, связанных с историей, искусством, конструкцией, производством книги, книжной иллюстрацией важное значение имеют труды В. Фаворского, В. Пахомова, Г. Гуссмана, Е. Немировского, Г. Гессе и других ученых. Привлекают внимание исследования А. Баркан в области особенностей изобразительной деятельности человека, методики психологического рисуночного тестирования А. Венгера, В. Райгородской и др. Особое значение для понимания коммуникативной функции предмета исследований имеют работы ученых точных и технических областей современной науки — А. Акимова, А. Дмитриева, В. Казначеева, Н. Козырева, В. Тихоплав, Т. Тихоплав, В. Ульшина, Г. Шипова и др. В области определения символики как системы научных знаний, важными являются исследования Г. Матусовского. Достаточно широко прикладное значение графики, графической символики, знаков, знаковых систем в различных сферах жизнедеятельности человека рассматривается Н. Бесчастновым, Е. Лебедевой, Р. Черных, Б. Нешумовым, Л. Холмянским, Е. Шердиным и др.

По нашему мнению, в исследованиях данной проблемы крайне важно не игнорировать информационные источники специфического характера, которые относятся к разделам «Астромедицина», «Эзотерическая и экзотерическая символика», «Магическая символика» [9, 286]. Авторами подобного рода тематических изданий являются Е. Бахтина, М. Волосянко,

Э. Гоникман, Л. Гумун, И. Деревягина, Д. Ладогин, А. Махов, Л. Назарова, Н. Наумкина, О. Диксон, Н. Косса, В. Папюс и др. Наиболее соответствующими проблеме тематического исследования, являются работы, относящиеся к разделу «Национальная символика» и «Государственная символика», авторами которых, являются М. Андрусак, А. Братко-Кутинский, О. Буданов, Г. Вирт, Л. Исаченко, Ю. Каныгин, М. Мандрика, А. Матюшина, И. Машинцев, А. Погожева, В. Сергейчук, В. Сичинский, Н. Совинская и другие исследователи.

Полиграфическая продукция, к которой относятся различные виды и типы печатных документов, в том числе книги, учебники, учебные пособия и методические пособия, научные издания, рекомендованная литература и другие виды печатной продукции, которые используются в учебном пространстве вузов, содержат и могут включать в свою структуру и художественную составляющую. В их перечень можно включить весь спектр возможных изобразительных и иллюстративных объектов. К ним же относится и графический символ, который не только может входить структурным компонентом в сложное художественное и изобразительное решение, составляющее иллюстрацию, но и самостоятельно являться иллюстрацией. Такие графические объекты относятся к изображениям, которые могут быть отнесены к научно-познавательной или художественной иллюстрации [19, 19, 113].

Мы считаем, что графический символ, к которому может быть отнесена основная часть визуальных компонентов, объектов, конфигураций, в том числе составляющих произведения визуальных видов искусства, а также, всего того, что окружает человека и лежит в основе конструктивных формообразований, несущих в себе энергоинформационный, культуuroобразующий потенциал — мысле форму, перемещающую информационное содержание во времени и пространстве, способствующих продуцировать и формировать эстетические потребности, ценности, знания несущие эстетическую составляющую, самостоятельно как средство эстетического воспитания студенческой молодежи в педагогической науке не рассматривался.

Цель статьи состоит в том, чтобы проанализировать наличие воспитательных возможностей графического символа в книжной иллюстрации как средства эстетического воспитания студенческой молодежи.

Под эстетическим воспитанием понимают целенаправленное формирование в человеке его эстетического отношения к действительности. Это специфический вид общественно значимой деятельности, осуществляемой субъектом (обществом и его специализированными институтами) по отношению к объекту (индивиду, личности, группе, коллективу, общности) с целью выработки у последнего системы ориентации в мире эстетических и художественных ценностей в соответствии со сложившимися в данном конкретном обществе представлениями об их характере и назначении. В процессе воспитания происходит приобщение индивидов к ценностям, перевод их во внутреннее духовное содержание путем интериоризации. На этой основе формируется и развивается способность человека к эстетическому восприятию и переживанию, его эстетический вкус и представление об идеале [27]. Воспитание красотой и через красоту формирует не только эстетико-ценностную ориентацию личности, но и развивает способность к творчеству, созданию эстетических ценностей в сфере трудовой деятельности, быту, в поступках и поведении и, конечно, в искусстве [20, 228–229].

Данное исследование направлено на рассмотрение одной из проблем эстетического воспитания студенческой молодежи, которая занимает ведущее место в жизни современного общества. Именно ценностные преимущества и ориентации подрастающего поколения определяют перспективы трансформационных процессов в обществе [18, 5–26; 28, 66–67].

Главной целью эстетического воспитания есть формирование целостной личности, творчески развитой индивидуальности, действующей по законам красоты. Необходимыми условиями для достижения этой цели есть эстетическое образование людей, приобщение их к сокровищнице мировой культуры и искусства. Для развития человеческой чувственности нет иного пути, кроме воспитания вкуса на сокровищах мирового искусства, что, по мнению известного философа Э. Ильенкова, составляет сущность эстетического воспитания [14, 309–310; 10].

Е. Чичина отмечает, что предисторией развития эстетики, эстетической мысли была мифология, которая являлась источником философских знаний. Мифы, легенды, пророчества всегда связаны с символизмом. В дохристианский период люди обожествляли природу и природные явления, функционировали культ предков, культ матери, земледельческие обряды, магические ритуалы, которые визуализировались в воображении людей с узнаваемыми материальными объектами и соответственно наделялись теми или иными качествами, соответствовавшими объектам обожествления и поклонения. К примеру, у язычников пантеон богов состоял из значительного количества божеств [9; 22], которым соответствовал свой символ.

Под символом понимают условный вещественный опознавательный знак для членов определенной группы людей, тайного общества; вещественный или условный код, обозначающий или напоминающий какое-либо понятие; образ, воплощающий какую-либо идею. Он может быть и шире смысла изображенного явления. Благодаря такому подходу символ может трактоваться многозначно, а порой двусмысленно [32].

Постепенно сформировалась определенная сакральная символическая система, которая функционировала в конкретном обществе. К примеру, символами Перуна — главного божества пантеона языческих богов были конь, знаки молнии и Солнца (солярные знаки) [9, 494–495], дубовые листья и т. п. Перун также считался и богом войны, и хозяином дождя, что связывало его с плодородием Земли [22, 96–102].

Культурный символ отличается от простого знака тем, что несет в себе живую психическую связь с тем бытием, которое он обозначает. То есть функционально происходит знаковое замещение определенного культурного порядка (религиозного, научного, художественного и т. п.) или его составляющих [30, 346]. Термином «символы культуры» обозначают условный вещественный опознавательный знак для членов определенного общества или конкретной социальной группы. Такими символами являются практически любые предметы и вещи, природные процессы, животные и растения (сова, лев, волк, дуб, олива, лавр, коса и др.); сказочные (мифические) существа (сфинкс, дракон, Алконост, анчутка, домовый и др.). Большинство символов культуры многозначно, разнообразно и иносказательно выражают определенное содержание, которое составляет существо ценностей, норм и идеалов конкретной культуры [30, 346; 9].

Роль символа в эстетическом развитии общества и соответственно подрастающего поколения трудно переоценить. Символы, в широком понимании этого термина, являются важным компонентом в системе жизнедеятельности, жизнеобеспечения человека и общества. Главными сферами деятельности человека, где индекс применения символов максимален, были и остаются области гуманитарной направленности, которые связаны с развитием человеческого общества (искусство, воспитание, образование, культура, философия, история, филология, право, искусствоведение и т. п.). Символы, несущие национальный признак, призваны выполнять специфическую функцию. А. Братко-Кутинский по этому поводу сказал, что национальные символы — не случайные значки и краски; они возникают вследствие исторического и культурного развития народа и тесно связаны с его духовностью, с его стремлением к единению, готовностью к осуществлению своих национальных задач и обеспечению национальных интересов [6, 3; 9].

Учеными определена сущностная характеристика понятия «эстетическое воспитание студенческой молодежи», которая, включает один из важнейших компонентов эстетичного отношения к действительности и искусству — творчеству. Последнее присутствует при всех актах эстетичного освоения художественных ценностей, разных видов искусства, эстетичных ценностей: эстетическое восприятие, эстетическая оценка, эстетическое суждение. Кроме этого, в задачи эстетичного воспитания входит развитие способности у каждой личности к творчески-преобразующей деятельности по «законам красоты» [28, 86].

В процессе исследования проблем эстетического воспитания студенческой молодежи Г. Шевченко обращает внимание на необходимость помнить о том, что студенчество как социальная группа отличается от других групп учащейся молодежи тем, что именно в этот период идет выбор ценностных смыслов жизни, овладения профессиональными знаниями, стремления к профессиональной компетентности на основе саморазвития, самосовершенствования на основе осмысления важности духовных ценностей. Для

студенчества, отмечает ученый, характерными особенностями есть упорядочение мировоззренческих позиций, многогранного отношения к миру и людям и, прежде всего, морального и эстетичного [28, 65].

Эстетизацию в высшей школе Г. Шевченко, рассматривает как принцип, который направлен на воспитание духовного подъема, одухотворенности личности будущего специалиста [29]. Эстетизация учебно-воспитательного процесса в вузах должна состоять в четкой направленности формирования у студентов эстетической картины или эстетичного образа мира во всех его проявлениях. «Эстетическая картина» в представлении студентов как образ красоты формируется через ощущение эстетики среды, погружения в красоту бытия, которое есть неповторимым эмоциональным фоном возбуждения светлых чувств радости, удовлетворения, душевного покоя и тепла, эстетичного наслаждения.

Г. Шевченко выделяет совокупность основных эстетических компонентов, которые лежат в основе осуществления эстетизации в учебно-воспитательном процессе высшей школы:

- эстетическая направленность взаимодействия преподавателя и студента, полное согласие и эстетические переживания во время диалоговой формы общения, тогда духовность и красота воспитываются духовностью и красотой;
- эстетический мир, общая культура, интеллектуальность преподавателя и студента;
- эстетические аспекты содержания образования, которые требуют эстетического восприятия на аксиологических и гедонистических основах как эстетической ценности;
- красота педагогического действия;
- педагогический процесс имеет черты художественного образа, произведения искусства;
- эмоциональная насыщенность, утонченность, эстетическая выразительность изложения материала;
- культура мысли и красота слова;
- мажорная, поэтическая тональность учебного процесса;
- образность мышления, постоянное общение с искусством как средством познания и эстетических переживаний [29, 5].

К каждому из вышеотмеченных основных эстетических компонентов может быть подобран комплекс символов, система символов или символично-графическая композиция книжной иллюстрации для осуществления эстетического воздействия на студенческую молодежь.

Значительное место в исследованиях проблем эстетического воспитания подрастающего поколения на современном этапе учене-педагоги уделяют процессу постоянного общения студенческой молодежи с искусством, где происходит и общение с графическими символами.

Один из известных художников XX века В. Кандинский пытался внести в искусство атмосферу новаторства и синтеза науки и искусства. Он, отмечал, что искусство в целом не есть бессмысленное созидание произведений, расплывающихся в пустоте, а целеустремленная сила, которая призвана служить развитию и совершенствованию человеческой души — движению треугольника. Живопись — это язык, который формами, лишь ему одному свойственными, говорит нашей душе о ее хлебе насущном; этот хлеб насущный может в данном случае быть предоставлен душе лишь этим и никаким другим способом [11, 102].

Не случайно мы обращаем внимание на необходимость целенаправленного гармоничного соединения процесса художественной и педагогической деятельности в учебно-воспитательном процессе высшей школы через максимальное использование педагогических возможностей книжной иллюстрации [33, 184–188], которая относится к одному из синтезированных видов искусства — книжному [19; 13] и типографскому искусству [1], как средства эстетического воспитания студенческой молодежи.

Для анализа различных точек зрения по исследуемой проблеме считаем важным познакомиться с характеристикой символизма, достигшего своего развития к 1910 г. В это время символизм развивался по двум линиям, которые часто пересекались и переплетались между собой у многих крупнейших символистов: 1) символизм как художественное направление и 2) символизм как миропонимание, мировоззрение, своеобразная философия жизни. Особенно сложным переплетение этих линий было у В. Иванова и А. Белого с явным преобладанием второй линии. Именно здесь русский символизм наиболее ярко проявил

уникальность своего лица [8, 83–104]. В. Иванов считал, что символы — это не изобретения людей, но некие знамения, подобно лучу истекающие из божественного лона (имеют божественное происхождение) и означающие нечто, принадлежащее божественной действительности. Они обладают самостоятельным бытием и наделены комплексом значений, по-разному раскрывающихся на различных уровнях бытия и сознания.

А. Белый [4; 5] понимал под символом некую многозначную единицу особого семантического уровня, которая обладает рядом своеобразных качеств, далеко не все из которых ему удастся достаточно ясно прописать вербально. Исходя из традиционной для русского символизма этимологии слова «символ» (как соединение), А. Белый утверждает, что символ указывает на результат «органического соединения» чего-либо с чем-либо, то есть более высокого уровня соединения, чем подразумевается под термином синтез (он видит в нем лишь механический конгломерат). Символ — это «отливка», «отпечаток» «внутренне-переживаемого опыта человечества». При этом художественная символика есть отпечаток личного творчества, а религиозная — «индивидуально-расового» [8, 83–104].

В учебном процессе вышей школы одним из первостепенных источников передачи и получения знаний и учебной информации является учебник. Учебник — это книга для учащихся или студентов, в которой систематически излагается материал определенной области знаний на современном уровне достижений науки и культуры; основной и ведущий вид учебной литературы [15, 15; 221, 1408].

В учебнике и предмет изложения, и предмет изображения необходимы, чтобы раскрыть для обучаемого свойства (качества) предмета познания. Таким образом, только после того, как рассмотрены вопросы о наглядности, предмете познания и предмете изображения, появляется возможность приступить к анализу тех типов и видов изображений, которые используются в учебнике.

Иллюстрация [12; 16; 24; 31] относится к наглядному виду изображений, которая сопровождает и дополняет текст. В учебном издании иллюстрация — явление очень сложное и многозначное, поэтому не существует какой-либо одной классификации, пригодной для анализа всего этого многообразия. По этой причине для детального исследования заявленной проблемы необходимо изучить максимум возможных классификаций, каждая из которых должна помочь раскрыть одну из сторон иллюстраций в этом виде изданий, составляющей которых будут или могут быть графические символы, несущие в том числе эстетическую нагрузку [23].

Для понимания предмета исследования следует пользоваться предложенной ниже системой доступных для изображения объектов, в которой выделены наиболее часто используемые в учебниках «предметы изображения». Авторы предложенной систематизации делают одну оговорку: в предлагаемой ниже классификации рассматриваются только изображения, не имеющие сюжета.

Типы несюжетных иллюстраций по предмету изображения

Изображение внешнего облика предметов и объектов (их формы, фактуры, цвета, объемов и т. п.)	Изображение устройства объекта и соотношения частей, их формы и т. п.	Изображение динамики (пути движения, динамики размеров, вариантов положения, направления движения, иллюзии движения и пр.)
Рисунки, схемы, фотографии, изображающие облик предметов и объектов, произведений искусства и т. п.	Фотографии, схемы, рисунки, показывающие устройство, диаграммы, показывающие соотношение, карты и планы, аэрофотосъемки, микро-фотографии и т. п.	Фотографии, показывающие движение; карты и планы, показывающие действие; схемы, чертежи, рисунки, показывающие действие; диаграммы и графики, показывающие динамику, и т. п.

Предлагаемая классификация дает возможность анализировать изображения в готовом учебном издании, сопоставляя их с тем, что является предметом изложения и предметом познания, и, таким образом, определять, как именно то или иное изображение реализует определенные научно-педагогические принципы. Но, что еще важнее, предлагаемая классификация в руках автора, редактора и художника может стать инструментом для создания

списка иллюстраций, может помочь отобрать такие темы для них, которые будут в учебнике «работать» на реализацию педагогических принципов.

Сюжетное изображение, не включенное в данную классификацию, всегда будет комплексным, то есть оно будет, раскрывая сюжет, показывать и внешний облик, и устройство, и динамику. Сюжетные изображения встречаются в учебниках по языкам, литературе (чтению), математике (в начальных классах), истории. Они представлены либо рисунками, либо фотографиями. В учебниках по другим дисциплинам сюжетные иллюстрации встречаются очень редко и не являются ведущими [23].

На основе проведенного нами теоретического анализа и исследовательской работы можем констатировать, что графический символ в книжной иллюстрации как средство эстетического воспитания студенческой молодежи имеет на современном этапе значительные педагогические возможности и эстетический ресурс воздействия как «объекта изображения», имеющего определенную смысловую нагрузку. В отличие от аллегии, символ не иллюстрирует какую-либо идею, а опирается на значимые ситуации и явления в действительности.

Символ присущ различным направлениям, видам, стилям, жанрам искусства. Он позволяет передать одним росчерком пера или кисти очень важную или достаточно объемную по содержанию информацию.

Исследуемая проблема, по нашему мнению, имеет научную, образовательную, творческую, технологическую и организационную плоскости решения, а также ряд структурных составляющих направлений применения (внедрения), которые могут эффективно реализовываться как индивидуально, так и совместно по мере их готовности к междисциплинарному и межсекторальному взаимодействию:

1. Учебный процесс в высшей школе. Обращение преподавателем внимания студентов на графические символы в книжной иллюстрации, которые размещены в учебниках, учебных и методических пособиях, как средства познания и воспитания эстетических переживаний. Разработка учебных заданий, для выполнения которых студенту будет необходимо обращение к графическим символам, относящихся к книжной иллюстрации, размещенных в учебной литературе.

2. Учебный процесс в высшей школе. Использование преподавателем при рассмотрении изучаемой темы графических символов в книжной иллюстрации, размещенных в учебной литературе, как наглядного пособия, предварительно увеличив его. Вынесение предмета изображения (графических символов) за пределы книжного формата. Эту форму можно рассматривать как использование масштабирования графических символов в книжной иллюстрации (технический прием) с целью эстетизации содержания образования. Данные изобразительные объекты способны усилить эффект эстетичного восприятия на аксиологических и гедонистических основах как эстетичной ценности.

3. Стационарное или временное размещение в учебном пространстве (аудитории, учебном помещении) предмета изображения (изобразительного объекта). Использование для этих целей графических символов в книжной иллюстрации в целях эстетизации содержания образования, создание изобразительных средств для педагогического процесса, который имел бы черты художественного образа, произведения искусства.

4. Стационарное или временное размещение во вспомогательном пространстве вуза — холлы, коридоры, рекреационные зоны, переходы, лестничные клетки — предмета изображения (изобразительного объекта). Использование для этих целей графических символов в книжной иллюстрации с масштабированием в целях эстетизации вне учебного пространства, расширения площади воспитательного воздействия, усиления воспитательного эффекта на студентов и создания условий для постоянного общения студентов с искусством как средством познания и эстетичных переживаний.

5. Привлечение студентов к выполнению задачи, направленной на поиск возможностей использования графических символов в книжной иллюстрации в учебно-воспитательном процессе учебного заведения на основе творческого, креативного и синергетического подходов (создание условий для приобретения опыта самостоятельного общения студентов с миром искусства, самостоятельное создание изобразительных средств для учебного и воспитательного

процесса, создание условий, способствующих формированию художественных интересов, ценностных ориентаций, эстетических потребностей у студентов).

6. Создание при вузах научно-творческих коллективов, научно-исследовательских лабораторий с привлечением специалистов в области педагогики, искусства, полиграфии, дизайна, эргономики, рекламы для разработки и создания ассортимента учебной продукции, в которую будет включаться художественная и эстетическая информация — изобразительные объекты для выполнения функций направленных на эстетическое воспитание студенческой молодежи. В этой связи графические символы в книжной иллюстрации будут дополнительным, а в некоторых случаях и основополагающим средством учебно-воспитательного процесса.

Анализ научной литературы позволяет отметить, что методико-теоретические основы эстетического воспитания студенческой молодежи в педагогической науке Украины на современном этапе ее развития исследуются достаточно широко и по различным ее проблемным аспектам.

Специфика эстетичного воспитания студенческой молодежи в высшей школе имеет свои отличия, которые базируются на особенностях организации учебно-воспитательного процесса, соответствующего целям, задачам, содержанию, формам и методам работы, характерным для вузов.

Значительное место в теории эстетического воспитания в Украине отводится исследованиям проблемы эстетического воспитания учащейся и студенческой молодежи средствами искусства, главным образом благодаря научному творчеству Г. Шевченко и исследовательской деятельности многочисленных воспитанников ее научной школы.

Роль искусства в процессе эстетического воспитания учащейся и студенческой молодежи трудно переоценить, однако к наиболее распространенным формам ученые относят: кружки художественной самодеятельности; культпоходы в театр, кино, на выставки, в музеи; народные университеты; факультеты эстетических знаний, студенческие клубы и т. п. [28, 178].

Перечисленные выше формы эстетического воспитания относятся к внеучебному воспитательному процессу, в них, принимает участие только часть студентов. Другая же часть студенчества в этом процессе участие вообще не принимает или принимает частично. В данном случае охват эстетического воспитательного воздействия на студенческую молодежь имеет признак ограниченности.

В процессе поиска новых подходов в учебно-воспитательном процессе вуза, которые могли бы способствовать эстетическому воспитанию студенческой молодежи, мы пришли к выводу, что графический символ в книжной иллюстрации как изобразительный объект, который выполнен конкретным автором по законам красоты и гармонии, который прошел соответствующую процедуру отбора (экспертизу) и включен в печатное издание, несет в себе визуальную информацию, обогащенную эстетическим содержанием. Эта информация в процессе ее восприятия студентом воздействует на его эмоционально-чувственную сферу. Кроме того, графический символ в книжной иллюстрации является синтезированным творческим продуктом, который сотворен при помощи различных видов искусства и способен представить если не все то, по крайней мере, многие виды искусства или по меньшей мере дать визуальную возможность составить о них представление. Опираясь на результат исследования, утверждаем, определенные что графический символ в книжной иллюстрации имеет определенные педагогические возможности как средство эстетического воспитания студенческой молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамов Е. Б. Книга как художественный предмет. Ч. 2. — М.: Книга, 1990. — 400 с.
2. Изобразительное и декоративное искусство. Архитектура: Терминологический словарь. — М., 1997; Холл Дж. Словарь сюжетов и символов в искусстве. — М., 1999.
3. Бердяев Н. А. Письмо тринадцатое «О культуре» // Философия неравенства. — М., 1990.
4. Белый А. Критика. Эстетика. Теория символизма. — Т. 1, — Т. 2. — М., 1994. — 152.
5. Белый А. Символизм как миропонимание. — М., 1994.
6. Братко-Кутинський О. А. Нащадки святої трійці. — К.: Білий птах, 1992. — 86 с.
7. Бутенко В. Г. Актуальні проблеми модернізації художньо-естетичної освіти учнівської молоді // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Зб. наук. праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко. — Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2005. — Вип. 2 (8). — 224 с.
8. Бычков В. В. Эстетические пророчества русского символизма // Полигнозис, — 1999. — № 1.

9. Войтович В. Українська міфологія. — Вид. 2-е, стереотип. — К.: Либідь, 2005. — 664 с.
10. Ильенков Э. В. Об эстетической природе фантазии // Искусство и коммунистический идеал. — М., 1984.
11. Кандинский В. О духовном в искусстве. — М.: Архимед, 1992. — 110 с.
12. Книга: Энциклопедия / Редкол.: И. Е. Баренбаум, А. А. Беловицкая, А. А. Говоров и др. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. — 800 с.
13. Книжное искусство: путь к типографике. <http://www.rusiskusstvo.ru/themes/theme/a48/>
14. Кондрашов В. А., Чичина Е. А. Этика: История и теория. Эстетика: особенности художественных эпох и направлений. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. — 544 с.
15. Мороз Н. В. Підручник як найважливіший компонент навчально-методичного комплексу // Зб. наук. праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. № 31. Ч. II. — Хмельницький, 2004. — 183 с.
16. Ожегов С. И. Словарь русского языка. — 22-е изд. — М., 1990. Толковый словарь русского языка. (Совместно с Н. Ю. Шведовой). <http://www.boloto.info/search.php>
17. Олексюк О. М., Ткач М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посібник — К.: Знання України, 2004. — 264 с.
18. Панина Н. Молодежь Украины: структура ценностей, социальное самочувствие и морально-психологическое состояние в условиях тотальной анонимии // Социология: теория, методы, маркетинг. — 2001. — № 1.
19. Пахомов В. В. Книжное искусство. — М.: Искусство, 1962. — 432 с.
20. Радугин А. А. Эстетика: Учеб. пособие для вузов / Под ред. А. А. Радугина. — М.: Центр, 2000. — 240 с.
21. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров — М.: Сов. Энциклопедия, 1989. — 1632 с.
22. Українське народознавство: Навч. посібник / За ред. С. П. Павлюка; Передмова М. Г. Жулинського. — 3-тє вид., випр. — К.: Знання, 2006. — 568 с.
23. Иллюстрация учебник <http://www.hi-edu.ru/x-books/xbook095/01/index.html>
24. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. <http://www.boloto.info/dict.php?dic=3&sl=ИЛЛЮСТРАЦИЯ&vid=1>
25. Шевердин К. Н. Воспитательные возможности книжной иллюстрации как средства эстетического воспитания студенческой молодежи // Ciągłość i zmiana w pedagogice XXI wieku. Część 2. — Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 2007.
26. Шевердин К. Н. Графический символ — средство развития духовного потенциала человека и общества // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Зб. наук. праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко. — Луганськ: Вид-во СЛУ ім. В. Даля, 2004. — Вип. 6.
27. Шевченко Г. П. Актуальные проблемы эстетического воспитания учащейся молодежи. Рукопись. 2006.
28. Шевченко Г. П., Джабер Х. М. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період. — Луганськ: Вид-во СЛУ ім. В. Даля, 2004. — 208 с.
29. Шевченко Г. П. Естетизація навчального процесу у вищій школі // Гуманізація навчально-виховного процесу: Наук.-метод. зб. Вип. IV / За ред. Легенького Г. Л., Сипченко В. І. — Слов'янськ: ІЗМН-СДП, 1998.
30. Энциклопедический словарь по культурологии / Под общ. ред. проф. А. А. Радугина. — М.: Центр, 1997.
31. Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона. <http://www.boloto.info/dict.php?dic=4>
32. Энциклопедия «Символы, знаки, эмблемы»: <http://slovari.yandex.ru/dict/encsym/article/SYM/sym-0639.htm>
33. Энциклопедический словарь юного художника / Сост. Н. И. Платонова, В. Д. Синюков. — М.: Педагогика, 1983. — 416 с.

Ірина ПАЦАЛЮК

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Актуальність проблеми формування естетичних смаків молодших школярів у процесі вивчення образотворчого мистецтва спонукає вчених, діячів культури, майстрів мистецтва, працівників освіти до створення відповідних умов, які б сприяли її успішному вирішенню. Відбувається активний пошук об'єктивних та суб'єктивних чинників впливу на цей процес, при цьому акцентується увага на доцільності активного використання естетично-виховних

можливостей художніх цінностей. Одночасно спостерігається прагнення застосувати в шкільній практиці форми та способи впливу на учнів, які б зміцнювали та збагачували їх духовно-функціональні властивості, пов'язані з естетичним ставленням до навколишньої дійсності і мистецтва.

Мета статті — розглянути педагогічні умови, які необхідно створити для ефективного формування естетичних смаків молодших школярів у процесі вивчення образотворчого мистецтва.

Значні можливості для ефективного вирішення питань формування естетичних смаків учнів засобами образотворчого мистецтва має системний підхід до педагогічного забезпечення вказаного процесу. У науковій літературі ще не знайшли чіткого визначення та обґрунтування педагогічні умови, які б відповідали основним положенням та вимогам системного підходу до формування естетичних смаків молодших школярів у процесі вивчення образотворчого мистецтва.



Рис. 1.1. Педагогічні умови ефективного формування естетичних смаків молодших школярів у процесі вивчення образотворчого мистецтва

Враховуючи актуальність та необхідність успішного розв'язання цього питання, нами була проведена відповідна пошукова та аналітична робота, за підсумками якої було визначено такі педагогічні умови формування естетичних смаків молодших школярів у процесі викладання образотворчого мистецтва.

Впровадження естетичного підходу до формування естетичних смаків учнів у процесі вивчення образотворчого мистецтва. Виділення цієї педагогічної умови зумовлено тим, що естетичні смаки є складне за своєю природою явище. Воно має емоційну, інтелектуальну та діяльну складову, відзначається взаємозв'язком внутрішнього і зовнішнього, об'єктивного і суб'єктивного, характеризується кількісними та якісними змінами, знаходиться в стані динаміки, розвитку та самоорганізації. Саме тому формування естетичних смаків не може відбуватися за спрощеною моделлю, в якій відсутня певна перспектива педагогічних дій, конкретність завдань та рішень, узгодженість та послідовність освітньо-виховного впливу. Наявність в естетичних смаках системоутворювальних проявів та ознак зумовлює необхідність впровадження адекватного підходу до їх формування.

Системний підхід до вирішення певних проблем властивий багатьом галузям знань: філософії, психології, культурології, кібернетиці, теорії управління, а також педагогіці. Про це пише С. Гончаренко, підкреслюючи, що «системний підхід — напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину. Наприклад, як систему можна розглядати будь-яку пізнавальну діяльність, а її складовими будуть сам суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета пізнання, умови, в яких вона перебігає тощо. У свою чергу складові системи — підсистеми — можна розглядати як самостійні системи» [1, 305].

У нашому дослідженні, яке має педагогічну спрямованість і передбачає прийняття відповідних рішень, об'єктом є процес естетичного виховання учнів, а предметом — педагогічні умови формування естетичних смаків молодших школярів у процесі вивчення образотворчого мистецтва. Саме тому, використовуючи системний підхід, ми намагаємося виділити суттєві зв'язки естетичних смаків учнів і шляхом їх педагогічного забезпечення, стимулювати школярів до послідовного розвитку, збагачення тощо.

Серед різноманітних зв'язків естетичних смаків учнів нами виділено такі:

- зв'язок естетичних смаків молодших школярів із соціальною практикою, сферою життєдіяльності, тим середовищем, у якому відбувається їх навчання, праця, відпочинок, дозвілля, творчість та ін.;

- зв'язки естетичних смаків молодших школярів із культуротворчими процесами, пов'язаними з розвитком окремих видів мистецтва, етнокультури, організацією художньо-творчої діяльності, естетизацією природничого, предметного, соціального оточення;

- зв'язки естетичних смаків молодших школярів із їх особистісним розвитком, формуванням системи духовних цінностей (світоглядних, моральних, валеологічних та ін.), способами творчої самореалізації.

Кожен із виділених зв'язків естетичних смаків має об'єктивний характер і тому передбачає їх врахування під час прийняття педагогічних рішень, пов'язаних із формуванням естетичних смаків учнів молодшого шкільного віку. Нехтування об'єктивними закономірностями розвитку естетичних смаків, або гіперболізована увага до окремих із зазначених зв'язків спричиняють те, що педагогічні рішення та дії концентруються на формуванні одних параметрів духовно-практичного зв'язку з прекрасним за рахунок інших. Це призводить до того, що окремі організатори естетично-виховного процесу пропонують впроваджувати на практиці такі різновиди вирішення зазначеної проблеми, як соціально-орієнтований, художньо-орієнтований та особистісно-орієнтований підходи до формування естетичних смаків молодших школярів у процесі вивчення образотворчого мистецтва.

Оцінюючи зазначені підходи до педагогічного забезпечення як такі, що дозволяють лише частково вирішувати зазначену проблему, ми пропонуємо системний підхід, згідно з яким зазначені зв'язки естетичних смаків учнів повинні отримати рівнозначну підтримку в освітньо-виховному процесі початкової школи. Для впровадження системного підходу до

формування естетичних смаків учнів у процесі вивчення образотворчого мистецтва доцільним є прийняття відповідних педагогічних рішень щодо його мети, завдань, напрямів та етапів.

Визначення мети формування естетичних смаків учнів має важливе значення. Адже, як пише С. Гончаренко, «мета — передбачення в свідомості результату, на здобуття якого спрямовано діяльність окремої людини, групи або усього суспільства. Категорія мети у вигляді логічної моделі фіксує бажане, до чого людина прагне, що є для неї взірцем у певному виді діяльності, а отже, є активним фактором людської свідомості. Мета тісно пов'язана з засобами її досягнення. Мета має винятково важливе значення для спрямування, організації діяльності, постановки конкретних завдань» [1, 205]. На жаль, в сучасній літературі ми не знаходимо чіткої відповіді на питання щодо мети формування естетичних смаків молодших школярів. Це призводить до того, що в одному випадку зазначену мету розглядають як наближення естетичних смаків особистості до соціальної норми сприймання та оцінки прекрасного в дійсності і мистецтві, у другому — мета формування естетичних смаків інтерпретується як створення умови для активної участі людини у художньо-творчому процесі та освоєнні дійсності за законами краси, у третьому — зазначена мета розглядається як складова всебічного й гармонійного розвитку дітей та молоді і тому досягається лише в загальному контексті навчально-виховної роботи.

На основі теоретичного аналізу цього питання можна зазначити, що мету формування естетичних смаків молодших школярів слід розглядати як програмну категорію, в якій повинні бути враховані соціальні, культуротворчі та особистісні параметри готовності учнів до духовно-практичного зв'язку з прекрасним в дійсності і мистецтві. А це означає, що, визначаючи перспективу вирішення цього питання, сучасна шкільна практика покликана формувати естетичні смаки учнів, які б відкривали широкий простір і можливості для вирішення питань життєдіяльності (спілкування, праці, навчання, відпочинку), освоєння художньо-естетичних цінностей (творів різних видів мистецтва, культурних традицій, виявів естетичного в навколишній дійсності), творчої самореалізації (вияв творчих сил і можливостей, досягнення певних результатів, життєвої мети).

В відповідно до програмно-цільової спрямованості процесу формування естетичних смаків молодших школярів важливим є визначення основних завдань, які потрібно вирішити у початковій школі. В умовах сучасної практики працівники освіти намагаються вирішувати завдання щодо формування естетичних смаків учнів, які часом не достатньо обґрунтовані, послідовні, системні. Це призводить до того, що педагогічна увага актуалізується на одних завданнях, і водночас належно не розв'язуються інші.

У науковій літературі також йдеться про необхідність вирішення різних за своїм змістом завдань формування естетичних смаків молодших школярів засобами мистецтва. Так, Л. Капасюк, розглядаючи завдання формування художнього смаку учнів початкових класів наголошує на необхідності вирішення питань підготовки їх до активного сприйняття художніх творів, а також розвитку потреби естетичного судження. На думку автора, без цього не можна уявити собі слухача, який має свої запитання до музики, своє ставлення, свої вимоги, смаки [2]. В.Томашевський вказує на доцільність набуття учнями естетичних вражень, здійснення естетичного пошуку, визначення художньо-естетичного задуму, вибору художньо-виражальних засобів, здійснення естетичної оцінки результатів творчої роботи [6, 9]. В. Лихвар вважає, що для розвитку художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності важливим є здійснення поетапного розвитку складових художньо-творчого потенціалу учнів, стимулювання у навчально-виховному процесі їх художньо-творчої активності шляхом використання спеціально дібраних педагогічних засобів та врахування відповідних чинників соціокультурного середовища [4, 3].

Характерним є те, що завдання формування естетичних смаків учнів розглядаються переважно в загальному контексті навчально-виховної роботи. Так, до основних завдань художньо-естетичного розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва С. Коновець відносить: «розвиток особистісної цілісності, духовності та послідовне формування естетичної культури; виховання активного ставлення до естетичних явищ дійсності та мистецтва; цілеспрямоване і систематизоване формування навичок естетичного сприймання та оцінної діяльності; стимулювання та актуалізація творчого потенціалу й удосконалення

практичних знань, навичок та умінь в галузі образотворчого мистецтва; розвиток прагнення до творчої самореалізації в різних видах поліхудожньої діяльності» [3, 4].

Отже, як в педагогічній теорії так і в шкільній практиці можна спостерігати постановку значної кількості завдань, пов'язаних з формування естетичних смаків молодших школярів засобами мистецтва. Але переважна більшість із них спрямована на вирішення лише окремих аспектів вказаної проблеми і не торкається її на рівні системного розв'язання. Пропоновані для практичного вирішення завдання не узгоджуються між собою, дублюють одне одного, викликають у вчителів початкових класів значні труднощі через свою мозаїчність, вузькопрофільність тощо.

На основі системного підходу нами виділено основні завдання формування естетичних смаків молодших школярів у процесі вивчення образотворчого мистецтва. До них відносимо такі:

- Підготовка учнів до усвідомлення сутності та значення естетичних смаків для найважливіших видів життєдіяльності: ігрової, комунікативної, навчальної, трудової, дозвільної, творчої та ін.

- Ознайомлення учнів з основними джерелами та засобами формування естетичних смаків: природою, предметами побуту, взаєминами між людьми, творами мистецтва.

- Набуття учнями досвіду самоорганізації естетичних смаків та їх використання у процесі духовно-практичного зв'язку з прекрасним у навколишній дійсності та мистецтві.

Безперечно, програмно-цільовий зміст формування естетичних смаків учнів вимагає від вчителя початкових класів правильного визначення мети і завдань. Разом із тим суттєвого значення набувають питання, пов'язані з вибором конкретних напрямів реалізації визначеної програми педагогічних дій. У напрямках естетично-виховної діяльності знаходять концентроване вираження найважливіші шляхи впливу на особистість та її поведінку. Формування естетичних смаків молодших школярів не є винятком і тому передбачає впровадження певних напрямів естетично-виховного впливу.

У науковій літературі, присвяченій естетичному вихованню учнів засобами образотворчого та інших видів мистецтва, йдеться про доцільність окремих напрямів роботи вчителя початкових класів, зокрема емоційно-спонукального, пізнавально-діяльнісного, художньо-творчого, комунікативно-оцінного та ін. Кожен із зазначених напрямів заслуговує на увагу. Так, наголошуючи на важливості емоційно-спонукального напрямку у формуванні художніх смаків учнів, Л. Капасюк зазначає, що концерти для дітей молодших класів не повинні об'єднуватись темами, які містять узагальнення. У них головним завданням повинно бути нагромадження різноманітних вражень від музичних творів, музичних образів і настроїв з однією метою – зацікавити дітей музикою і прищепити любов до неї [2].

С. Коновець вважає, що для реалізації основних завдань художньо-естетичного розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва потрібні такі напрями, як пізнавально-діяльнісний, художньо-творчий, сприймання та оцінювання. Пізнавально-діяльнісний напрям передбачає систематизацію і послідовне поглиблення знань та уявлень учнів у царині образотворчого мистецтва; формування та удосконалення практичних умінь і навичок в різних видах творчої діяльності; розвиток спостережливості, зорової пам'яті, просторових уявлень, тактильних і кінестетичних відчуттів, колірної зору, композиційних навичок. Художньо-творчий напрям пов'язаний з формуванням творчих здібностей та прагненням до творчої самореалізації, розвитком художньої уяви і творчої активності. Напрямок художньо-естетичного виховання, пов'язаний зі сприйманням та оцінюванням, покликаний забезпечити формування естетичного досвіду, навичок сприймання та оціночної діяльності, розвиток образного мислення, естетичного ставлення до явищ мистецтва та дійсності, естетичних почуттів, смаків, оцінок, потреб, емоційної сприйнятливості та чутливості, формування естетичної культури [3, 4–5].

Позитивно оцінюючи наявний теоретичний та практичний досвід з цього питання, ми все ж вважаємо доцільним конкретизувати основні напрями формування естетичних смаків молодших школярів у процесі вивчення образотворчого мистецтва. Системний підхід до вирішення цього питання визначає доцільність таких напрямів:

– інформаційний напрямок, який передбачає широке використання освітньо-виховних можливостей образотворчого мистецтва та його цілісного змісту, необхідного для формування естетичних смаків учнів;

– організаційний напрямок, який передбачає використання наявних можливостей естетичних смаків у процесі духовно-практичного зв'язку з прекрасним у дійсності та мистецтві.

Системний підхід до формування естетичних смаків молодших школярів у процесі вивчення образотворчого мистецтва актуалізує увагу ще на одному аспекті, а саме – етапах вирішення зазначеної проблеми. Етапи естетично-виховного процесу мають важливе організаційне значення, дозволяють моделювати поступове зростання естетичних якостей особистості, діагностувати рівень сформованості, визначати пріоритетні питання, на яких слід концентрувати освітньо-виховні зусилля.

У сучасній школі вчителі початкових класів поняття «етапи» розглядають переважно на дидактичному рівні (етапи засвоєння знань, етапи уроку, етапи організації самостійної роботи учнів та ін.). В естетичному вихованні і, зокрема у процесі формування естетичних смаків учнів на заняттях з образотворчого мистецтва, питання етапності вказаного процесу практично не розглядається. Внаслідок цього формування естетичних смаків часом набуває розмитого та невизначеного характеру, який важко належним чином оцінити з погляду послідовності, ефективності, наступності, системності тощо.

На підставі теоретичного аналізу цього питання нами виділено такі етапи формування естетичних смаків молодших школярів у процесі вивчення образотворчого мистецтва:

– етап актуалізації естетичних смаків у свідомості та життєдіяльності учнів 1–4 класів у процесі вивчення образотворчого мистецтва;

– етап ознайомлення учнів з необхідними знаннями, поняттями та уявленнями про прекрасне в дійсності та мистецтві засобами образотворчості;

– етап оволодіння учнями способами виявлення естетичних смаків у процесі вивчення образотворчого мистецтва;

– етап практичного використання естетичних смаків учнів у процесі вивчення образотворчого мистецтва та інших видах діяльності.

Таким чином, впровадження системного підходу до формування естетичних смаків молодших школярів у процесі вивчення образотворчого мистецтва дозволяє на програмно-цільовому рівні вирішувати зазначену проблему. Завдяки цьому такі поняття, як: мета, завдання, напрями та етапи формування естетичних смаків засобами образотворчого мистецтва – набувають цілеспрямованого і конкретного змісту, що дозволяє в умовах шкільної практики визначати перспективи та послідовні кроки естетично-виховного впливу на учнів.

Ознайомлення учнів із ціннісним змістом образотворчого мистецтва як одного з об'єктів естетичних смаків. Виділення цієї педагогічної умови має важливе значення для вирішення вказаної проблеми. Якщо системний підхід дозволяє на концептуальному рівні визначити перспективу того, на що мають бути спрямовані освітньо-виховні зусилля, то ознайомлення учнів з ціннісним змістом образотворчого мистецтва покликане виділити естетичні смаки з-поміж інших способів освоєння навколишньої дійсності, актуалізувати їх роль і значення для сприйняття предметів і явищ дійсності за законами краси.

Зазначимо, що естетичні смаки є виявом ціннісного ставлення учнів до того, що вони сприймають у природі, побуті, взаєминах між людьми, творах мистецтва. Окремі предмети та явища молодші школярі можуть оцінювати як такі, що мають для них практичну, пізнавальну, моральну, суспільну, художню цінність. Разом з тим, оцінюючи предмети та явища дійсності, вони можуть визначати їх як естетичні цінності. Тобто такі, що належать до прекрасних чи потворних, піднесених чи низьких, трагічних чи комічних. Опираючись на свої естетичні смаки, учні не лише відзначають на рівні свідомості характерні риси чи якості довкілля, але й узагальнюють їх відповідно до уявлень та понять про прекрасне.

Відмінність естетичних смаків від інших форм та способів ціннісного ставлення до дійсності і мистецтва виявляється в тому, що вони дозволяють сприймати, розуміти, оцінювати предмети і явища як прекрасні, тобто такі, що характеризуються гармонійним поєднанням змісту і форми, внутрішнього і зовнішнього, прагматичного і духовного. Для повноцінного

функціонування естетичних смаків потрібні знання, поняття, уявлення, які б дозволяли цілісно сприймати окремі предмети чи явища, розуміти їх у єднанні найважливіших складових, оцінювати відповідно до існуючих у суспільній практиці назв та критеріїв. Усе це переконує в тому, що формування естетичних смаків молодших школярів повинно здійснюватися на ціннісному змісті, який би розкривав сутність та значення різних аспектів навколишньої дійсності, дозволяв оцінювати предмети та явища у їх гармонійності, цілісності, виразності, емоційній забарвленості тощо.

Необхідний для формування естетичних смаків досвід ціннісного освоєння дійсності молодші школярі можуть набути під час спілкування з природою, людьми у процесі навчальних занять, різних видів творчої діяльності. Разом з тим, особливим джерелом їх ціннісного досвіду може бути мистецтво і, зокрема, твори живопису, графіки, скульптури, архітектури, декоративно-ужиткового мистецтва. Як зазначає С. Коновець, «образотворче мистецтво — один з найважливіших предметів у початковій школі, адже в процесі виховання та творчого розвитку особистості саме урок образотворчого мистецтва відіграє значущу роль, допомагаючи дитині увійти у світ творчості та краси й прилучитися до скарбів художньої культури. Образотворче мистецтво справляє на людину чи не найефективнішу дію, бо завдяки своїй універсальності плідно розвиває її емоційно-чуттєву сферу, поглиблює знання, інтенсифікує візуальний і сенсорний досвід, формує загальну та естетичну культуру» [3, 4].

Бачимо, що необхідність активного звернення освітньо-виховної практики до образотворчого мистецтва зумовлена його можливостями передачі учням різного досвіду, ціннісного ставлення до предметів та явищ дійсності. Так, на матеріалі художніх творів майстри живопису, графіки, скульптури, архітектури, декоративно-ужиткового мистецтва відображають широкий спектр соціальних відносин, розкривають можливості художньо-образного відображення дійсності, демонструють зразки естетичного ставлення до навколишнього середовища та мистецтва. Усе це дозволяє зробити висновок про те, що ціннісний зміст образотворчого мистецтва є різним. А це відкриває широкий простір щодо його використання у процесі формування естетичних смаків молодших школярів.

Одним із різновидів ціннісного змісту образотворчого мистецтва є соціальний зміст. Завдяки цьому змісту майстри мистецтва визначають у своїх роботах певні речі, предмети, явища, риси людей, їх поведінку, характер, відносини як такі, що можна оцінити як необхідні, важливі, корисні, потрібні, добрі, порядні, чесні, відкриті та ін. Соціальний зміст важливий тим, що стосується кожної людини, її життя, праці, навчання, відпочинку, допомагає зрозуміти, що є в житті важливим, перспективним, а що є другорядним, не вартим уваги. По суті, соціальний зміст художніх творів є реалістичним відображенням життя суспільства і окремої людини у різноманітності її ставлення до природи, інших людей, матеріальних і духовних здобутків минулого і сучасності.

У формуванні естетичних смаків молодших школярів використання соціального змісту образотворчого мистецтва має важливе значення. Саме тому виникає потреба, щоб на матеріалі майстрів живопису, графіки, скульптури, архітектури, декоративно-ужиткового мистецтва діти якомога ширше і багатогранніше пізнавали навколишній світ. Для цього потрібно пропонувати учням такі художні твори, у яких висвітлюється питання ціннісного ставлення людини до природи, побуту, інших людей та мистецтва. Це дозволить молодшим школярам зрозуміти, що естетичні смаки можуть допомагати їм у відносинах з природним, предметним, суспільним та художнім середовищем.

Ціннісний зміст образотворчого мистецтва визначається не лише тим, які предмети чи явища дійсності знайшли відображення, але й тим, в який спосіб вони представлені на полотні, виробі декоративно-ужиткового мистецтва, скульптурі тощо. Йдеться про створення майстрами мистецтва художніх образів як особливої форми передачі художнього змісту. Цей різновид ціннісного змісту образотворчого мистецтва суттєво відрізняється від попереднього. Адже завдяки засобам виразності, експозиції окремих елементів, наявності внутрішніх суперечностей, логіки та динаміки розгортання сюжетних ліній твори мистецтва утворюють особливу ситуацію, в яку залучається особистість зі своїми почуттями, переживаннями, роздумами, пошуками тощо. Це є художнім змістом, який сприймає людина завдяки особливим можливостям образотворчого мистецтва.

Значення художнього змісту у формуванні естетичних смаків полягає в тому, що завдяки художньо-образному відображенню дійсності учні отримують можливість відчувати широку палітру людських почуттів, емоційно сприйняти предмети і явища, які раніше не викликали певної реакції. Крім того, художній зміст образотворчого мистецтва поглиблює знання учнів про існуючі способи, матеріали та техніки художньо-образного відображення дійсності, розширює їх художній світогляд, стимулює творчу активність.

Образотворче мистецтво не обмежене зазначеними різновидами ціннісного змісту. Воно характеризується також широкими можливостями щодо передачі естетичних почуттів, утвердження у свідомості людини естетичних понять, уявлень та ідеалів. Сутність естетичного змісту виявляється в тому, що прекрасне як в житті, так і в мистецтві не може бути одноманітним, типовим, стандартним. Кожний твір мистецтва по-своєму, з властивими йому засобами, передає відчуття і розуміння краси. Коли ж відбувається поєднання чи зіставлення окремих рішень на прикладі творів образотворчого та інших видів мистецтва, з'являється відчуття і розуміння того, що краса має безліч відтінків, що вона не має формальних обмежень і тому відкриває простір для творчої самореалізації особистості та її діяльності за законами краси.

Використання естетичного змісту творів образотворчого мистецтва у формуванні естетичних смаків молодших школярів має особливе значення. Адже на цьому матеріалі учні мають можливість сприймати різні варіанти бачення майстрами мистецтва виявів прекрасного в навколишній дійсності, порівнювати їх, робити власні висновки щодо естетичного освоєння природи, предметів побуту тощо. Естетичний зміст художніх творів відкриває необмежені можливості для утвердження естетичних понять, ціннісних орієнтацій, смакових уподобань учнів, що позитивно впливає на зміцнення духовно-практичних зв'язків зі світом прекрасного.

Отже, для інформаційного забезпечення процесу формування естетичних смаків молодших школярів доцільним є їх ознайомлення з соціальним, художнім та естетичним змістом творів образотворчого мистецтва. За такої педагогічної умови учні отримають можливість опиратися на знання, поняття та уявлення про прекрасне у їх тісному зв'язку з соціальною практикою, художньо-творчим процесом, а також освоєнням дійсності за законами краси.

Оволодіння учнями способами естетичної активності, необхідними для самоорганізації естетичних смаків. Наголошуючи на необхідності цієї педагогічної умови для вирішення зазначеної проблеми, доцільно підкреслити, що естетичні смаки є залежними не лише від ціннісного змісту, засвоєного на матеріалі образотворчого мистецтва, але й від внутрішньої самоорганізації.

У молодшому шкільному віці утворюються важливі психологічні передумови для виявлення і самоорганізації естетичних смаків. В учнів спостерігається розвиток емоційної сфери, завдяки навчальному процесу відбувається накопичення інтелектуальних умінь і навичок, виявляється прагнення до пошукової, художньо-творчої та інших видів діяльності. Це дає підстави вважати, що для забезпечення самоорганізації естетичних смаків молодших школярів доцільною є педагогічна підтримка та стимулювання відповідних способів їх естетичної активності. Суть цього педагогічного впливу полягає в тому, щоб окреслити найважливіші способи самоорганізації естетичних смаків та забезпечити їх послідовний розвиток у процесі вивчення образотворчого мистецтва.

Теоретичний аналіз цього питання дає підстави стверджувати, що самоорганізація естетичних смаків має об'єктивно-суб'єктивний характер. Об'єктивна зумовленість самоорганізації пов'язана з наявністю та розвитком емоційної, інтелектуальної та діяльнісної складової естетичних смаків. Суб'єктивна зумовленість передбачає здійснення людиною дій, спрямованих на саморегуляцію духовно-практичного зв'язку з прекрасним. У структурі самоорганізації естетичних смаків кожний із зазначених аспектів має важливе значення. Якщо на об'єктивному рівні закладаються основи вказаного процесу, то на суб'єктивному він може знаходити або не знаходити належної уваги і тим самим відкривати певні можливості для подальшого збагачення естетичних смаків. Як зазначає М. Ярмаченко, саморегуляцією є «здатність людини керувати собою на основі сприймання й усвідомлення актів своєї поведінки та власних психологічних процесів. Саморегуляція — це процес регулювання окремих видів

власної активності чи діяльності в цілому. Психологічні механізми її формування в ході становлення особистості. Саморегуляція пов'язана із самопізнанням у різних її видах — від найпростішого до здатності пізнавати власні психічні процеси (рефлексія), усвідомлювати свої прагнення та емоції тощо. Перехід до саморегуляції відбувається на основі усвідомлення дитиною своїх психічних процесів (зокрема, пізнавальних) спочатку в їх зовнішніх виявах, а потім і у внутрішньому плані. Головним органом саморегуляції людини є її інтелект» [5, 410].

Для забезпечення самоорганізації естетичних смаків учням початкових класів важливо оволодівати способами їх виявлення, контролю за тим, як встановлюється їх духовно-практичний зв'язок з прекрасним в дійсності і мистецтві, оскільки він відповідає соціальним вимогам та особистісним інтересам, потребам, можливостям тощо. До таких способів самоорганізації естетичних смаків у молодшому шкільному віці віднесено: врахування учнями власних емоційно-естетичних уподобань, прийняття ними ціннісно-орієнтаційних рішень, виявлення художньо-творчої активності.

Врахування учнями власних емоційно-естетичних уподобань є одним із способів самоорганізації естетичних смаків, яким важливо оволодівати у процесі вивчення образотворчого мистецтва. Для цього потрібно звертати увагу молодших школярів на їх почуття, емоційний стан, естетичні переживання, створювати педагогічні ситуації, в умовах яких учні зважували б на те, що їм подобається, приносить радість, викликає інтерес. При цьому важливо привчати молодших школярів до аналізу та оцінки своїх емоційно-естетичних реакцій, виявлення відповідної мотивації того, чому вони реагували на певні вияви прекрасного в дійсності та мистецтві саме таким чином.

Прийняття ціннісно-орієнтаційних рішень є також одним із способів саморегуляції естетичних смаків, до яких треба готувати молодших школярів. Адже відомо, що оцінка прекрасного є інтелектуальним продуктом, у якому знаходять відображення не лише властивості певних продуктів та явищ дійсності, але й той досвід, на який особистість розраховує і може використовувати під час їх аналізу, оцінки, інтерпретації. Цей досвід має набувати статусу інтелектуально-естетичного фонду, на який особистість орієнтується і який залучає до процесу естетичного освоєння дійсності і мистецтва. Саме тому у процесі вивчення образотворчого мистецтва у початковій школі важливо спонукати учнів до прийняття самостійних ціннісно-орієнтаційних рішень, врахування попереднього досвіду оцінки художніх творів, знаходження нових підходів, що дозволяють глибоко осмислити вияви прекрасного. Молодші школярі покликані привчатися до інтелектуальних способів самоорганізації естетичних смаків, використовуючи при цьому ціннісно-орієнтаційні рішення, пов'язані з аналізом, оцінкою, тлумаченням та вибором творів образотворчого мистецтва.

Важливим способом самоорганізації естетичних смаків, який слід враховувати у роботі з молодшими школярами, є виявлення ними художньо-творчої активності. Своє ставлення до прекрасного учні демонструють не лише в емоційний чи інтелектуальний спосіб, але й беручи безпосередню участь у різних видах діяльності, пов'язаній з мистецтвом. Своїми діями (малювання, ліплення, декорування та ін.) діти засвідчують не лише свій естетичний вибір, але й вміння свідомо визначати мету, завдання, форми та методи своєї естетичної та художньої діяльності. За таких обставин естетичні смаки регулюються учнями на основі самостійно визначених параметрів художньо-творчої роботи. Завдання початкової школи полягає в тому, щоб поступово привчати школярів до здійснення самоорганізації естетичних смаків, використовуючи при цьому можливості образотворчої діяльності.

Отже, програма педагогічних дій, пов'язана з формуванням естетичних смаків учнів у процесі вивчення образотворчого мистецтва, повинна бути спрямована не лише на зовнішні, й на внутрішні процеси. Самоорганізація естетичних смаків, яка засвідчує здатність учнів свідомо регулювати своє ставлення до прекрасного, може бути забезпечена на основі врахування ними власних емоційно-естетичних уподобань, самостійного прийняття ціннісно-орієнтаційних рішень, а також виявлення художньо-творчої активності у процесі вивчення образотворчого мистецтва.

Набуття учнями досвіду використання естетичних смаків засобами образотворчого мистецтва. Виділення цієї педагогічної умови формування естетичних смаків молодших школярів пов'язане з необхідністю оптимізації зазначеного процесу, використання методів

освітньо-виховної роботи у початковій школі, які б враховували не лише логіку навчальних занять з образотворчого мистецтва, але й особливості постановки і вирішення естетично-виховних завдань. На жаль, у процесі вивчення образотворчого мистецтва в сучасній школі педагогічна увага зосереджується переважно на питаннях дидактичного змісту (тематика занять, форми, методи організації навчальної діяльності учнів). При цьому майже не враховуються особливості того, яким чином мають формуватися естетичні смаки як духовно-функціональні властивості учнів 1–4 класів.

Для посилення виховної функції навчальних занять з образотворчого мистецтва, організації позакласної роботи визнано доцільним набуття учнями досвіду використання естетичних смаків засобами образотворчого мистецтва у процесі вивчення творів живопису, графіки, скульптури, архітектури, декоративно-ужиткового мистецтва. До цього висновку нас спонукало розуміння того, що естетичні смаки як системні духовно-функціональні утворення особистості повинні знайти в умовах практики свою апробацію та перевірку з погляду спроможності школярів вирішувати визначені перед ними завдання, функції тощо. Досягти цього можна за умови постійного набуття досвіду використання естетичних смаків у процесі вивчення образотворчого мистецтва, а саме: сприймання, оцінювання, інтерпретації та виготовлення художніх творів молодшими школярами.

Набуття досвіду використання естетичних смаків учнів у процесі вивчення образотворчого мистецтва пов'язане зі сприйманням художніх творів. Для глибокого сприймання прекрасного в мистецтві молодшим школярам пропонується звернути увагу на виразність запропонованих творів, особливості їх змісту, художнього матеріалу, а також уважно поставитися до власних почуттів, емоцій, переживань. Адже саме в них знаходять певне відображення, емоційно-естетичні уподобання, певні реакції на сприйняте в мистецтві. Сутність методики роботи вчителів початкових класів на цьому етапі залучення естетичних смаків учнів полягає у тому, щоб не нав'язувати їм певну оцінку чи ціннісно-орієнтаційне рішення, а навпаки — підтримати, стимулювати й заохочувати їх власні емоційно-ціннісні уподобання, почуття, асоціації, уяву та ін.

Під час наступного етапу набуття досвіду використання естетичних смаків молодших школярів у процесі вивчення образотворчого мистецтва актуалізуються питання оцінювання художніх творів. У процесі оцінювання прекрасного в мистецтві важливим є осмислення учнями того, як побудовані художні твори в цілому, якими є взаємозв'язки їх змісту і форми. Водночас, актуального характеру набуває звернення учнів до своїх знань, понять та уявлень, яких вони набули раніше і які можуть використати під час естетичної оцінки, аналізу творів тощо. У цих поняттях, уявленнях, знаннях знаходить своє відображення розуміння учнями того, що є прекрасним в дійсності і мистецтві. Завдання вчителя початкових класів полягає в тому, щоб впровадити адекватну методику залучення естетичних смаків учнів під час оцінки художніх творів. З цією метою доцільним є створення педагогічних ситуацій, які б дозволяли учням шукати відповідь та оцінювати художні твори, використовуючи раніше опрацьовані ціннісно-орієнтаційні рішення, набуті знання та поняття про прекрасне.

Звернення до естетичних смаків учнів на попередніх етапах було пов'язане зі сприйманням та оцінюванням художніх творів. На заняттях з образотворчого мистецтва у 1–4 класах учні отримують можливість переконатися в тому, що естетичні смаки можуть допомагати глибоко сприйняти та правильно оцінити твори мистецтва. Водночас, слід зазначити, що у процесі вивчення образотворчого мистецтва у початковій школі набуття досвіду використання естетичних смаків учнів може відбуватися і під час інтерпретації художніх творів та їх творчого осмислення. Для цього вчителі початкових класів можуть впроваджувати такий метод роботи, як художній діалог. У межах діалогічної форми взаємодії вчителя з учнями естетичні смаки залучаються до активного осмислення художніх творів, дозволяють знаходити в них спільне і відмінне, загальне і особливе, традиційне та оригінальне.

Четвертий етап набуття досвіду використання естетичних смаків учнів у процесі вивчення образотворчого мистецтва пов'язаний з творенням художніх творів. У молодших школярів є інтерес до практичної діяльності у сфері образотворчого мистецтва, їм подобається малювати, ліпити, виготовляти декоративні вироби тощо. У процесі художньо-творчої діяльності важливо, щоб учні не лише технічно опановували засоби створення художніх творів,

але й навчалися опиратися на свій власний естетичний досвід та художньо-естетичні смаки. Методика залучення естетичних смаків учнів у процесі творення художніх творів передбачає надання переваги індивідуальному підходу до учнів, а також визначенню перспективної програми їх творчої діяльності з урахуванням змісту та характеру естетичного світосприймання.

Отже, поетапне залучення естетичних смаків учнів у процесі вивчення образотворчого мистецтва покликане сприяти успішному вирішенню вказаної проблеми. Естетичні смаки молодших школярів доцільно залучати під час сприймання, оцінювання, пояснення та творення художніх творів. Це дасть можливість змістовно збагатити естетичні смаки, зміцнити їх зв'язок з життєдіяльністю учнів.

Підсумовуючи, можемо зазначити, що успішне вирішення проблеми формування естетичних смаків молодших школярів передбачає створення відповідних педагогічних умов. До таких умов віднесено: впровадження системного підходу до формування естетичних смаків учнів, ознайомлення їх з ціннісним змістом образотворчого мистецтва, оволодіння учнями способами естетичної активності, необхідними для самоорганізації естетичних смаків, а також набуття ними досвіду використання естетичних смаків у процесі вивчення образотворчого мистецтва у початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 374 с.
2. Капасюк Л. О. Виховання художнього смаку в учнів загальноосвітньої школи // Психолого-педагогічні проблеми естетичного виховання учнів загальноосвітньої школи: Зб.пр. Міжнародної наук.-практ. конф. — Київ — Луцьк. 1996. — С. 30–31.
3. Коновець С. В. Образотворче мистецтво в початковій школі: Методичний посібник. — К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2000. — 80 с.
4. Лихвар В. Д. Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчого мистецтва: Автореф. дис... кандидата пед. наук.: / Херсонський державний університет. — Херсон, 2003. — 22 с.
5. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. — К.: Педагогічна думка, 2001. — 412 с.
6. Томашевський В.В. Організація творчої роботи молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва: Автореф. дис... кандидата пед. наук / Криворізький державний педагогічний університет. — Кривий Ріг, 2003. — 20 с.

Оксана ФІЛОНЕНКО

МУЗИЧНО-ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ ЯК СКЛАДОВА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розглядається сутнісний зміст музично-творчого потенціалу особистості, здійснена спроба теоретичного моделювання цього феномену і розкриття педагогічних умов його становлення.

Недооцінка естетичного виховання є нагальною проблемою сьогодення. Сучасна тенденція до прискорення темпу життя вимагає від людини швидкого пристосовування до відповідних змін. Особистість часто не встигає переробляти отриману у суспільстві інформацію і в результаті цього інколи стає емоційно напруженою та швидко стомлюється.

Як зазначають О. Глуховська, І. Давидова, І. Куришева, залучення людини до естетичної діяльності, зокрема художньої, сприяє мобілізації можливостей особистості, збагачує її відповідними знаннями, вміннями і навичками у процесі діяльності, розкриває її індивідуальність, передбачає емоційне оздоровлення, стимулює розвиток творчих здібностей, урізноманітнює творчу діяльність.

Естетичне виховання спрямоване на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність згідно із законами краси в усіх сферах діяльності людини. Художнє виховання, яке є частиною естетичного і пов'язане лише з мистецтвом, культивує потребу у художній насолоді, сприяє оволодінню «мовою» різних видів і жанрів мистецтва, розвиває художньо-творчі здібності та залучає людину до участі в художній творчості. Музичне мистецтво є одним із

засобів впливу на естетичну сферу особистості. Музика має зв'язок з емоційним світом людини.

Згідно з дослідженнями В. Віллонаса, Б. Додонова, К. Ізарда, Г. Котляра, С. Рапопорта, емоційне насичення організму є його важливою вродженою потребою, яка розвивається протягом життя. Цю потребу неможливо задовольнити штучним шляхом, тобто поза діяльністю. Якщо спочатку емоційна ненасиченість є лише «вимогою» організму до підтримування певного фізіологічного тону, то у разі її незадоволення вона перетворюється в один із важливих факторів, що визначають спрямованість особистості.

Отже, людині необхідно отримувати достатню кількість емоційних переживань. За Л. Столович, художня культура — це вищий щабель розвитку естетичної культури. Ядром художньої культури є художні цінності, — тобто ті естетичні цінності, які створені так і для того, щоб максимально активізувати естетичне переживання і спрямувати його певним чином. Художні емоції можуть виникнути лише у діяльності, яка пов'язана з мистецтвом. Своєрідним індикатором вдоволеності естетичних потреб слугує наявність естетичної насолоди.

Початком засвоєння художніх цінностей є сприйняття творів мистецтва. Як зазначають О. Олексюк, О. Рудницька, М. Ткач, основним шляхом формування художнього сприйняття, а саме музичного, є збагачення художнім та емоційним досвідом, знаннями, вміннями та навичками, які є значущими для естетичного осягнення змісту музичних творів. Глибина і витонченість, емоційність музичного сприйняття залежать від слухацької установки, музично-слухацького досвіду, музичних здібностей особистості. На думку В. Медушевського, установка — це особливий механізм, який пов'язує минулий досвід із конкретною перцептивною діяльністю. Своєрідною стратегією музичного сприйняття є евристична установка, яка розвиваючись і закріплюючись у художньому досвіді, стає механізмом специфічного творчого процесу. Слухацька установка включає навички слухання музики, тобто вміння чути її інтонаційний зміст, виділяти використані в творі засоби музичної виразності, їх спрямованість на розкриття гуманістичного змісту твору. Вона спирається на музично-слухацький досвід.

Отже, **метою статті** є дослідження структури музично-творчого потенціалу, який у сукупності особистісних здібностей, знань, умінь, переконань, мотивацій і спрямованостей визначає ймовірну здатність, готовність і можливість творчої самореалізації та саморозвитку особистості.

Потреба, готовність і можливість особистості до творчої реалізації в музичному мистецтві розглядаються як внутрішньоособистісні структури та механізми, що забезпечують актуалізацію здібностей до творчості, як соціально-психологічні установки на творчу самореалізацію. Потенціал — це те, що існує в реальній можливості і пов'язане з актуалізацією; він може залишитися потенціалом і ніколи не актуалізуватися, але з великою ймовірністю реалізації. Побачити музично-творчий потенціал можливо лише через музично-творчу діяльність, для чого необхідна внутрішня мотивація. Ще Г. Лейбніц казав, що теперешній стан людини — це потенційний стан майбутнього. Музично-творчий потенціал формується з музично-творчого досвіду, який визначає його межі, глибину та ймовірність дії.

М. Каган зазначає, що музично-творчий потенціал особистості визначається рівнем, змістом, інтенсивністю її художніх потреб і тим, як вона їх задовольняє. Науковець наголошує, що людина, навіть якщо мова йде про дитину, тим багатша, чим ширше вона занурюється на кожному етапі онтогенезу в різні сфери діяльності. Інакше кажучи, ми формуємо потенціал людини в різних сферах діяльності і чим різноманітніший буде досвід цієї людини, тим ймовірніше актуалізуються її приховані резерви.

Зауважимо, що в недосвідчених у музично-творчій діяльності людей спостерігається стійке несприйняття творів класичної музики та фольклору. Це пояснюється низьким рівнем музичної культури, відсутністю відповідної освіти та несформованістю музичного смаку. Такі люди мають бажання захиститися від необхідності працювати над своєю культурою, намагаються виправдати свої душевні лінощі, вбачають негативні риси в тому, що здається незрозумілим. О. Костюк, який досліджує проблему формування музично-зорових образів при слуханні музичних творів, вважає, що слухача треба послідовно виховувати, бо тільки за цієї умови можливий естетичний відгук на музику. Дотримуючись тієї ж думки, Є. Назайкінський відзначає, що для повноцінного, адекватного сприймання музики, крім тонкого музичного

слуху, необхідні ще й високий рівень загального розвитку, багата сенсорна та емоційна культура, тонка спостережливість і творча уява. Автор вивчав вплив минулого досвіду на сприймання музики. На його думку, музичний досвід формується як специфічна надбудова над загальним життєвим досвідом, який є основою для сприймання музики. Отже, поверхове сприймання просторових, часових, рухово-динамічних та інтонаційно-мовних компонентів досвіду зумовлює критичне ставлення до зразків професійної сучасної та класичної музики, яка передбачає глибокий вплив на слухача-музиканта. Також відсутність сталих художніх цінностей відіграє значну роль у переважному слуханні музичних творів «низької якості», що відповідно зумовлює формування музичного потенціалу низького рівня. Важливо, щоб людина сприймала музику різнопланову, але у процесі розвитку набувала вищих цінностей, усуваючи ознаки незрілості художнього смаку.

Розглядаючи процес формування творчого потенціалу [Р.Ануфрієва та В.Тихонович], зазначають, що необхідно акцентувати увагу на здібності людини до розвитку, не зупиняючись на досягнутому рівні актуалізованих можливостей. Важливими факторами у цьому процесі є природні передумови (загальна обдарованість, задатки), досвід (знання, вміння, навички), особливості характеру (самостійність, ініціативність, волюв'язкість та ін.), мотивації (саморегуляції). Крім того, між знаннями і здібностями існує певний взаємозв'язок: накопичення знань залежить від здібностей, а в результаті застосування знань розкриваються здібності.

Творчому акту завжди передують тривале накопичення відповідного досвіду (знань, навичок, ретельне обміркування того, що людина хоче втілити). Досвід є обов'язковою умовою для здійснення творчого акту, проте сенс творчості не в його формальному накопиченні, а у використанні як засобу для відкриття нових шляхів, закономірностей та способів дій, які ведуть до отримання результатів, що були невідомими до цього.

Музично-творчий потенціал особистості може мати як суб'єктивний, так і об'єктивний характер. Критерієм при цьому є новизна, що виникає в результаті музично-творчої діяльності. Як зауважує В. Петрушин, об'єктивна цінність визнається за такими продуктами творчості, в яких розкриваються невідомі досьогодні закономірності оточуючої дійсності, встановлюються й пояснюються зв'язки між явищами, що вважалися не пов'язаними між собою, створюються твори мистецтва, які не мають аналогів в історії культури. Про суб'єктивну цінність можна казати, коли продукт творчості новий не самий по собі, об'єктивно, а лише є новим для людини, яка його створює. Треба враховувати важливість суб'єктивної творчості в тому сенсі, що вона є одним з показників зростання творчих можливостей людини, яка отримала цей результат. Творча діяльність завжди пов'язана з особистісним зростанням і саме в цьому полягає її суб'єктивна цінність.

Отже, процес музичної творчості розгортається на основі двох підходів. З одного боку слід культивувати творчу уяву, з іншого боку потрібен процес втілення образів, створених творчістю. Музичне мистецтво завжди живе у живому процесі відтворення, отже вимагає від людини співтворчості, співпереживання емоційного та образного змісту музичних творів, до яких вона доторкається при безпосередньому виконанні чи сприйнятті. Головною насолодою стає почуття творчого підйому й переконаність у потрібності людям. При цьому важливо пам'ятати: щоб захопити свого слухача чи виконавця певними емоціями, запропоновані музичні твори повинні мати такі елементи, які можуть активізувати емоційні асоціації. Ці художні емоції завжди мають позитивний характер завдяки своїй здібності збуджувати творчу активність людей, які сприймають музичне чи інше мистецтво. Художні емоції в вищому ступені становлять узагальнений, концентрований, систематизований досвід відношення людини до дійсності або засновані на ньому проекти нових відношень. Збагачуючи музично-творчий потенціал людини новим досвідом, ми урізноманітнюємо художню сферу особистості, перетворюємо найвищі людські почуття — інтелектуальні, моральні й особливо естетичні — на естетичну потребу в творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Додонов Б. И. В мире эмоций. — К.: Полит.лит.Украины, 1987. — 144 с.
2. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). — М.: Политиздат, 1974. — 328 с.

3. Назайкинський Е. В. О психології музикального восприяття. — М.: Музыка, 1972. — 144 с.
4. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва. — К.: Знання України, 2004., — 264 с.
5. Петрушин В. Н. Музыкальная психотерапия. Теория и практика: Уч.пособие для студентов вузов, обучающихся на педагогических специальностях. — М.: Владос, 1999. — 176 с.
6. Раппопорт С. Х. Искусство и эмоции. — М.: Музыка, 1992. — 168 с.

Валентина ВОДЯНА

ДУХОВНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА РОЗВИТКУ ЙОГО ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ (В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКИХ ПРОГРАМ)

Стаття присвячена проблемі розвитку творчої активності підлітка у взаємозв'язку з процесом його духовного становлення. Цей процес розглядається нами як педагогічна умова розвитку творчої активності підлітка, яка реалізується через інноваційну виховну технологію, що являє собою організацію виховної роботи у школі на базі культурно-мистецьких програм.

Серед основних завдань, які стоять перед сучасною школою, можна виокремити одне з головних — передача учням духовного досвіду відношення до дійсності. Виконання цього завдання сьогодні не можна ще вважати задовільним. Рівень ціннісно-сміслових орієнтацій, усвідомлення значущості духовно-творчих ресурсів освіти, як у молоді, так і у значної частини суспільства в цілому залишається достатньо низьким. Підтвердженням цього є результати багатьох психолого-педагогічних та соціологічних досліджень, які виявляють неусвідомлення молодими людьми вічних цінностей духовного світорозуміння, таких як істина, ідеали, добро, співчуття, милосердя, гармонія, прагнення до святості життя. У свідомості молодого покоління переважають індивідуальні цінності: особистий успіх, матеріальне забезпечення, максимальне задоволення власних потреб; у багатьох взагалі відсутній інтерес до духовного самовдосконалення, самопізнання, культурного самовизначення.

Щодо підліткового віку, то він є методологічно дуже важливим періодом в плані визначення, усвідомлення і становлення основної життєвої сутності, яка об'єктивно спрямована і орієнтована на вічні духовні цінності, які внаслідок виховання повинні успішно інтеріоризуватись в особистісні цінності підлітка та стати передумовою розвитку творчої активності і регуляторами його поведінки і вчинків.

Винятково важливу роль у вихованні духовно зрілої людини, здатної до творчої праці належить виконати закладам освіти, і насамперед, загальноосвітній школі. Тому, в нинішніх умовах розвитку українського суспільства саме в освітній галузі ведеться інтенсивний пошук нових пріоритетів, ціннісних установок і виховних технологій, які б сприяли духовному становленню і позитивній творчій реалізації майбутнього покоління.

Саме в напрямку практичного вирішення цього завдання нами були розроблені культурно-мистецькі програми (КМП) як інноваційна виховна технологія, мета якої — створити виховне середовище, яке дає можливість підлітку осмислити свою глибинну сутність як Людини, наділеної найвищими творчими якостями, що відбувається в процесі актуалізації творчих потреб підлітків, розширення та утвердження їх творчих інтересів, становлення особистісної ціннісної ієрархії таким чином, що вищі духовні цінності займають в ній життєвоназначимі позиції; це виховання особистості підлітка з високим рівнем творчої активності, яке здійснюється в процесі його духовного становлення через залучення до художньо-творчої діяльності.

Метою нашої статті є обґрунтування необхідності введення духовного компонента у процес розвитку творчої активності учнів підліткового віку і визначення його як педагогічної умови підтримки цього процесу в контексті розробленої інноваційної виховної технології КМП.

Важливим фактором, який зумовлює розвиток творчої активності підлітка є процес його духовного становлення. Проблема духовності на сучасному етапі постає особливо гостро як для суспільства в цілому, так і для кожного окремого громадянина. Ця проблема завжди була в

полі зору гуманітарної науки, але в різний час і у відповідності до ідеологічних, політичних та соціальних реалій, висвітлювалась по-різному.

В наукових роботах психологів Л. Виготського, О. Лазурського духовність представлена у вигляді психічної активності, в працях М. Кагана, А. Петровського — суб'єктивності, С. Рубінштейна — установки і цілісного гармонійного розвитку особистості, Б. Братуся, В. Слободчикова — внутрішнього світу, С. Франка — цілеспрямованої енергії. Однак, ці та інші наукові підходи приходили до узагальнених спільних висновків про те, що розвиток духовності сприяє особистісному становленню, збагаченню духовних інтересів та потреб, відкриває перед особистістю здатність до творчості і виявлення найважливіших людських якостей.

Сучасна педагогічна наука, виявляючи особливий інтерес до проблем духовності, вказує на причини згасання виховної функції освітніх закладів. На думку багатьох вчених, подолання цієї тенденції повинно відбуватися через звернення і орієнтацію виховних систем до духовного розвитку особистості.

Т. Власова, одна із засновників школи духовності кінця ХХ ст., духовність трактує як спосіб людського існування, який виявляється на різних рівнях: психічному, фізичному, соціальному, культурному. Тому, цілісний процес виховання повинен бути спрямований на формування ієрархічної системи вічних духовних цінностей особистості. На думку вченої, в цьому процесі є можливим і доцільним використання надбань національної культури. Вводячи її в культурне ядро змісту виховання, ми створюємо сприятливі умови для духовно-естетичного розвитку дітей та молоді [1].

О. Сухомлинська формулює концептуальні засади духовності особистості на основі християнських моральних цінностей. Мета цієї концепції конкретизується через систему завдань: пробудження в дитини бажання бути моральною; розгляд християнських цінностей як основи розвитку суспільно значущих рис і якостей особистості; формування в дітей та молоді моральної свідомості на основі організації моральних стосунків дітей через їх включення в стихійну або спеціально організовану діяльність; формування в дітей розуміння й особистісного ставлення до сутнісних питань про сенс і мету життя людини; вироблення етико-естетичного ставлення до життя й до своєї життєдіяльності; підтримка здібностей, культурної творчості, спрямованої на особистісний саморозвиток [2].

Н. Щуркова вважає, що духовність повинна бути метою виховання, яка потребує спеціальної спрямованості зусиль педагога. Ця спрямованість повинна виявлятися в духовно орієнтованих діях вихователя [3].

Дані положення є важливими для нашого дослідження, оскільки вони підтверджують наш напрям, пов'язаний із введенням духовного компонента як педагогічної умови розвитку творчої активності підлітків у процесі їх художньо-творчої діяльності. Розвиток творчої активності підлітка відбувається у процесі його духовного становлення через формування духовних потреб, які є джерелом творчої активності.

Вирішення проблеми розвитку творчої активності підлітків потребує аналізу психолого-педагогічних досліджень, що висвітлюють питання вікової періодизації, та виявлення тих особливостей підліткового віку, які є базою для розвитку творчої активності. В контексті нашого дослідження ми розглядатимемо особистість підлітка з позиції трихотомічної єдності, яку обгрунтував В. Зеньківський [4, 49], тобто у взаємозв'язках трьох її сторін: фізичного, психологічного і духовного.

Розкриваючи особливості духовного світу підлітка В. Зеньківський доводить, що поведінка дитини з усіма її протиріччями є наслідком відходу від «тверезості і реалізму», від виконання правил, від пристосування до порядку. Це період споглядання себе, але не в формі наївного егоцентризму, як в ранньому дитинстві, а в формі «мрійливого егоцентризму» [4, 118]. В підлітковому періоді починається справжнє самоусвідомлення, потяг до свого внутрішнього світу, гостре підкреслення своїх бажань і поривів. Внутрішній світ, що розкривається перед підлітком як безкінечний і бездонний, ірраціональний і неосяжний для самого ж підлітка, висуває різні мрії в почуттях, бажаннях, планах, зовсім не рахуючись з можливостями їх реалізації. Це визначає новий стиль в духовному житті дитини, викликаний тим, що «душа відчуває себе перед обличчям безмежної, безкінечної перспективи, яка, однак не ззовні його (підлітка), а в ньому самому, в таємничій глибині душі [4, 119]. Цей новий стиль є і

надзвичайно знаменним, і особливо творчим, але і гранично хаотичним, морально двозначним, так як має ознаки яскравих поривів до самопожертви і, разом з тим, риси грубого егоїзму.

Питання розвитку творчої активності неможливо розглядати відмежовано від питання свободи особистості. Саме як *мету виховання* П.Юркевич визначає розвиток моральної і психологічної свободи особистості через відновлення первісної духовної ієрархії зв'язку свободи і добра, тобто усі педагогічні зусилля мають спрямовуватися на те, щоб вихованець «знав добро, бажав добра, умів робити добро» [5, 76]. Звідси випливає що існують *два компоненти мети виховання* — тісне співвідношення цілей, які не є тотожними. *Перший компонент* — пробудження і підтримка духовних потягів дитини, зміцнення і розширення її духовного життя. Але становлення духу відбувається у діяльності. Отже, *другий компонент* складає розвиток усіх сил дитини, її приготування до всякої доброї справи. Розвиток фізичних і психічних сил дитини неможливий без емпіричної або психологічної свободи у вихованні, але вона має реалізовуватися в ієрархічному підпорядкуванні моральній свободі, яка базується на здатності людського духу висувати собі ідеали знання і діяльності, тобто критично ставитися до своєї емпіричної свідомості. Завдяки цій здатності особистість разом із простим знанням про «Я», що складає основу душевних явищ, розвиває критичну форму самосвідомості, що забезпечує моральну свободу. Це є завданням виховання. Педагог відтворює або посилює дію самосвідомості, спонукаючи дитину до саморозвитку, передусім морального. Без цього виховання було б неможливим і несумісним із свободою особистості [5, 61].

Процес сходження до вищих духовних цінностей передбачає накопичення досвіду внутрішнього духовного життя і наявність активної суб'єктивної позиції по відношенню до себе самого. В реальному людському житті завжди існує протиріччя між *ідеальним* і *суб'єктивним*. М. Лосский у своїй ціннісній теорії, намагаючись подолати таке протиріччя, вказує на необхідність розрізняти Абсолютні цінності, які співвідносяться з Богом, і похідні від них — цінності значення, які властиві людині і органічно пов'язані з її буттям. Цінності-значення не статичні, через встановлення внутрішнього зв'язку між ними, коли людина надає їм особливого значення для себе і спрямовує їх до відповідних Абсолютних цінностей відбувається своєрідний процес «удосконалення» цінності, яка може наближатися до Ідеальної [6].

Отже, визнання трихотомічної структури людини дає можливість чітко визначити цілі, зміст та методи виховання особистості в контексті досягнення вищого сенсу життя. На це повинен бути зорієнтованим і виховний процес у школі. Тільки тоді він зможе виступити повноцінним фактором духовно-естетичного становлення особистості школяра, якщо буде здійснюватися не просто як процес передачі знань і навичок, а як спосіб трансляції вічних духовних цінностей загальнолюдської і національної культури, в результаті чого відбуватиметься становлення індивідуальної культури особистості, розвиток її творчої активності.

Виховне завдання, яке стоїть перед КМП вимагає від цієї технології надання в якійсь мірі універсальних і самодостатніх можливостей для забезпечення всестороннього розвитку особистості. Такі універсальні можливості в рамках пропонованої технології закріплюються в основних напрямках формування КМП, які зорієнтовуються на вказану П.Юркевичем «потрійну сутність» людини — *природної, історичної, вічної*, — конкретизуючи тим самим відоме богословське положення про людину як «малий світ», що поєднав у собі природу, людство і Божество [7]. «Природа» — напрям в якому людина розглядається не лише як істота, підпорядкована природним законам, але й істота, яка була виокремлена з тварної природи, і якій було надано право і свободу володіти природою, і тільки в гармонії з нею людина зможе віднайти повноту і досконалість власного буття; «Родовід» — в якому у філогенезі втілюється людина «історична»; «Вічні духовні цінності» — де виявляються духовні основи і моральні начала людини «вічної».

Досягти поставленої виховної мети через застосування даної технології можна лише при умові духовного становлення підлітка. Розмірковуючи над цим головним завданням виховання, наведемо глибокі і зворушливі думки І. Ільїна: «треба, щоб дитина отримала доступ до всіх сфер духовного досвіду, щоб її духовні очі відкрилися на все найважливіше і святе в цьому житті; щоб її серце, таке ніжне і вразливе, зуміло відгукнутися на кожен вияв Божественного у світі і людях. Треба ніби повести душу дитини у всі ті «місця», де вона змогла б знайти і

пережити щось святе» [8, 244]. Ми намагалися «повести душу дитини у всі ті «місця» через мистецькі твори на основі яких формувалися наші програми, щоб пізнавши і переживши їх через художні образи, дитині стало все доступне — «і природа у її красі, у її величі і таємничій внутрішній доцільності, і та прекрасна глибока і благородна радість, яку може дати нам істинне мистецтво, і правдиве співчуття всьому страждаючому, і діяльна любов до ближнього, блаженна сила совісного діяння, і мужність національного героя, і творче життя національного генія, самотнього в боротьбі і жертвній відповідальності. Треба, щоб дитина отримала доступ до всього, де Дух Божий перебуває, кличе і розкривається, — як в самій людині, так і в світі, який її оточує» [8, 244].

Отже, підсумовуючи, можна ствердити, що забезпечення процесу духовного становлення підлітка в процесі його художньо-творчої діяльності (в рамках участі у реалізації конкретних КМП) є важливою педагогічною умовою вирішення завдань з розвитку творчої активності. Водночас, це є значним результатом і досягненням всього процесу виховання. Бо, якщо людина, сформувавшись на всіх необхідних і достатніх рівнях, реалізуючи себе в активній діяльності, при цьому не творитиме добро для інших людей, то, по-перше, ця діяльність не можна буде назвати «творчою», бо вона буде руйнівною, а, по-друге, навіщо і кому потрібна така діяльність взагалі?

І якщо виховний вплив на особистість відбуватиметься з врахуванням викладених вище положень, то внутрішній світ особистості досягне такого високого рівня духовності, за якого можливий вияв творчої активності у всій повноті та у всіх проявах життєдіяльності людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Власова Т. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников. — Дисс. докт. пед. наук. — Ростов на Дону, 1999. — 389 с.
2. Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських цінностей // Шлях освіти. — 2002. — № 4. — С.13–18.
3. Щуркова Н. Программа воспитания школьника. — М.: Пед. Общество России, 2001. — 56 с.
4. Зеньковский В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — М., 1996. — 272 с.
5. Кузьміна С. Філософсько-педагогічна концепція П.Д.Юркевича. — К., 2002. — 164с.
6. Лосский Н. Условия абсолютного добра. — М., 1991. — 305 с.
7. Юркевич П. Методика// Інститут рукопису Національної бібліотеки України. — ДА 354 Л (муз.818 в.). — № 4. — Папка А. — Арк.. І. Вчення про людину як малий світ розвинуте у патристичній традиції.
8. Ильин И. Поющее сердце. Путь к очевидности // Почему мы верим в Россию?: Сочинения. — Серия «Антология мысли». — М., 2006. — С. 577–909.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Ольга ЩОЛОКОВА

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

В статті розглядаються можливості формування творчого потенціалу особистості, визначаються складові індивідуальності, а також розкриваються умови цілеспрямованого творчого розвитку студентів в умовах культурологічної підготовки.

Аналіз світових тенденцій у педагогіці вищої школи свідчить про кардинальне зростання вимог до професійних та особистісних якостей майбутніх вчителів. Високий рівень освітніх стандартів, нові прогресивні технології, єдине інформаційне середовище створюють передумови для переосмислення змісту навчання на користь особистісно-орієнтованої парадигми.

Методологічні дослідження в галузі педагогіки привели до висновку, що майбутнє в освіті залежить не тільки і не стільки від кількості знань, скільки від рівня індивідуальної культури, здатності людини орієнтуватись у нестандартних ситуаціях. Гуманістична концепція, що визначає освіту як розвиток людини, відштовхується від ідеї самоцінності індивідуальності, її здатності до саморозвитку. Відповідно ідеї креативності відображаються у педагогічному мисленні, а педагогічна творчість проникає у різні сфери освітніх явищ, надаючи їм нового забарвлення.

Освіченість в сучасному розумінні передбачає методологічно гнучкий, проектно-орієнтований інтелект, здатність особистості до комунікації позитивного типу, сформовану установку на соціальну відповідальність. Суспільству сьогодні потрібні викладачі яскраві, оригінальні, харизматичні, думаючі, знаючі, мудрі, отже, успішні у своїх справах.

Безумовно, успіх професійної реалізації неможливий без розвинутого індивідуально-творчого потенціалу. Ціннісна складова такої концепції ґрунтується на системі орієнтацій, прийомів самовдосконалення, способів вільного вибору відповідальних рішень, які забезпечують самореалізацію в діяльності, а також задоволеність нею або сукупності того, що можна назвати професійним буттям педагога. В цій ситуації важливим **завданням** підготовки фахівців у галузі мистецької освіти є формування у студентів творчої активності, створення психолого-педагогічних умов для повсякденного розвитку індивідуальних якостей.

Зазначимо, що феномен творчості був привабливим для людей на всіх етапах цивілізації, сутнісна природа людської індивідуальності завжди хвилювала вчених. Так, що Арістотель стверджував: щойно народжена дитина є «чистою дошкою», а Дж. Локк писав: «Бог наклав певну печатку на душу кожної людини, яка подібно до її зовнішнього вигляду може бути трохи виправленою, але чи навряд її можна повністю змінити і перетворити на протилежне. Тому той, хто має справу з дітьми, повинен досконало вивчати їх натури та здібності і за допомогою постійних спостережень слідкувати за тим, в яку сторону вони легко схилиються, якими є їх природні задатки, як можна їх удосконалити і на що вони можуть здатися».

Людина завжди захоплювалась талантами, схилилась перед геніальними творіннями сучасників, але тільки у XX ст. проблема творчої індивідуальності стала предметом спеціального вивчення у філософських і психолого-педагогічних науках.

Творчість як родова сутність людини стала предметом спеціального дослідження багатьох вчених, зокрема, таких, як В. Андрєєв, А. Асмолов, М. Бердяєв, І. Бех, С. Бондарєвська, Л. Виготський, М. Каган, В. Розанов, В. Роменець, С. Сисоєва,

П. Флоренський, А. Хуторської, І. Якиманська та ін. Вони довели, що творчість завжди є проявом, вираженням індивідуальності.

Розглядаючи вказану проблему в освітянській галузі, В. Розанов конкретизував їх думки так: «Де індивідуальність не збережена, подавлена або зневажається, там освіта не здійснюється. Тільки в якості конкретної людини, а не «людини взагалі» особистість може бути найбільш винахідливою у думках, своїх почуттях і устремліннях» [2, 92].

Витоки творчості закладені в глибинах людської індивідуальності, яку характеризує неповторне сполучення одиничних та особливих природних і соціальних властивостей, суспільно значимих і відмінних від тих, що існують у інших людей. Утворюючи складну систему, індивідуальність має унікальні і разом з тим стійкі характеристики, які сприяють високому рівню досягнень людини. Саме тому творчі показники не можна «перемістити» від однієї людини до іншої, оскільки їх джерелом є творча діяльність окремої індивідуальності.

Отже, творча діяльність притаманна всім людям, і якщо вони не працюють творчо, то це пояснюється не внутрішніми психологічними причинами, а вихованими і вкоріненими звичками наслідувати чужим вказівкам.

На основі аналізу наукової літератури можна зробити висновок, що творча особистість — це індивід, який володіє високим рівнем гуманітарних і, зокрема, культурологічних знань, має потяг до нового та оригінального. Для творчої особистості творча діяльність є життєвою потребою, що проявляється у різноманітних ситуаціях.

Культурологічні засади розвитку духовності, проблема актуалізації мистецького досвіду як чинника компетентності майбутнього вчителя знайшла ґрунтовно відображена у численних наукових дослідженнях. Разом з тим питання індивідуального творчого розвитку студентів, специфіки його формування в умовах культурологічної підготовки висвітлені недостатньо.

Сьогодні якісна підготовка майбутнього вчителя мистецького профілю в системі вищої педагогічної освіти ускладнюється протиріччями, які існують у соціально-освітній сфері і практиці навчання. До них можна віднести такі:

- між динамікою державної політики, що орієнтується на доступність, якість, ефективність вищої педагогічної освіти, та відносною ригідністю освітньої політики педагогічних університетів, які зорієнтовані на виживання в складних умовах конкуренції;
- між зростанням об'єктивної значущості педагогічної праці вчителя мистецького профілю для суспільства та низьким статусом професійної діяльності вчителя загальноосвітньої школи;
- між потребами сучасної школи в професійно зрілих, досконалих вчителях, здатних до адаптації та ефективної діяльності від початку своєї роботи, та недостатньою готовністю випускників педагогічних ВНЗ до різних видів художньо-педагогічної діяльності.

Системний аналіз дозволив визначити в індивідуальності людини певні складові творчого потенціалу, які постійно розвиваються, удосконалюються або коригуються. Серед них особливого значення набувають інтелектуальна, мотиваційна, емоційна, вольова, сфера саморегуляції, предметно-практична і екзистенційна сфери.

Інтелектуальна сфера включає різні види мислення (творче і пізнавальне, теоретичне і емпіричне, дивергентне і конвергентне), стилі мислення (аналітичний склад розуму, образне мислення), якість розуму (кмітливість, гнучкість, самостійність, критичність), пізнавальні процеси (увага, уявлення, сприймання, пам'ять).

Мотиваційна сфера об'єднує сукупність потреб, мотивів і цілей людини, які формуються і розвиваються протягом всього життя. Для студентів суттєву частину мотиваційної сфери становить мотивація учіння. Під мотивацією учіння розуміють систему цілей, потреб і мотивів, які спонукають людину свідомо оволодівати знаннями, бути активними у навчальній діяльності.

Емоційна сфера включає емоції і почуття, а також самооцінку. Якщо самооцінка занижена або завищена, студент відчуває ускладнення в спілкуванні, неадекватно реагує на зауваження.

Вольова сфера характеризується усвідомленою постановкою мети і завдань. Людині з розвинутою волею притаманні цілеспрямованість, подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод, м'язового і нервового напруження, самовладання, ініціатива.

Сфера саморегуляції дозволяє вільно вибирати мету і засоби її досягнення, усвідомлювати свій вибір, відзначається самокритичністю, різнобічністю мисленнєвих дій, вмінням співвідносити свою поведінку з діями інших людей, рефлексією, оптимістичністю, вмінням управляти своїми фізичним і психічним станом.

Предметно-практична сфера містить у собі здібності, вчинки, вміння в різних видах діяльності і спілкування. Розвивати предметно-практичну сферу — означає допомагати людині реалізувати себе як суспільну і як неповторну індивідуальність.

Екзистенційна сфера характеризується гармонією почуттів і вчинків, слова і діла, які виражаються у життєвій позиції людини до себе та інших. Сьогодні актуальним стає вміння людини свідомо відноситись до своїх дій, намагатися їх удосконалити, контролювати свої потреби, керувати собою.

Відповідно можна визначити такі складові творчих проявів вчителя мистецького профілю:

- творча спрямованість (потреба в творчому самовираженні, установка на індивідуально і суспільно значимі результати);

- творчий потенціал (обдарованість у певному виді діяльності, наявність інтелектуальних і практичних знань, умінь і навичок, можливість застосовувати їх на практиці, наявність логічного мислення та інтуїції);

- індивідуально-психологічна своєрідність (вольові якості, здатність до саморегуляції, усвідомлення себе як творця матеріальних і духовних цінностей, емоційні характеристики та ін.).

Відомо, що процес формування студента як майбутнього спеціаліста складається з багатьох факторів: сприйняття соціальної ролі праці вчителя; самовиховання необхідних якостей, які формують його особистість; усвідомлення вимог до себе; реалізація творчої діяльності. Ці фактори професійного становлення відбуваються у навчально-виховному процесі. При цьому розвиток індивідуальності є генеральною лінією гуманістичного підходу в мистецькій педагогічній освіті, а студент розглядається як суб'єкт освітнього процесу, здатний навчатися самостійно.

З урахуванням цих положень вважаємо за необхідне знаходити нові способи формування знань студентів в процесі культурологічної підготовки. Ми бачимо, зокрема, широкі можливості для розвитку творчої активності кожного студента під час вивчення базових курсів «Історія художньої культури» і «Методика викладання художньої культури». Їх основне завдання полягає не тільки у поглибленні історико-теоретичних і методичних знань, а й сформованості та розвитку умінь творчо працювати з учнями.

Передусім необхідно створювати на лекціях і практичних заняттях педагогічне середовище, яке сприяє формуванню творчої особистості й адаптації студентів до педагогічної діяльності. В такому середовищі важливим є:

- творчий підхід педагогів до викладання навчальних курсів;

- активна позиція студентів у педагогічному процесі;

- висока якість та ефективність результатів навчання.

Навчальний процес на лекційних, семінарських і практичних заняттях спрямовується на формування у студентів педагогічного світогляду як компонента творчої діяльності. Досягти цього можливо, на нашу думку, за таких умов:

- якісного засвоєння художньої картини кожної епохи та основних мистецтвознавчих понять;

- формування мистецького й педагогічного досвіду, опора на нього;

- наявність тісних зв'язків між історико-теоретичним і методичним курсами;

- посилення уваги до сучасних проблем художньої культури;

- проблемний виклад тематики навчальних курсів;

- опора на самостійність та активність студентів при ознайомленні з творами мистецтва, виявлення їх педагогічної значущості.

У вирішенні завдань за кожною визначеною позицією ми намагаємось спрямувати студентів на творчу діяльність. Так, у теоретичних частинах обох курсів розкриваються концептуальні погляди авторів щодо формування особистісної культури, проблем художньо-естетичного виховання, розглядається взаємозв'язок між процесами соціалізації та розвитком

індивідууму. Значне місце відводиться вивченню сучасних педагогічних технологій, які можуть реалізовуватись не тільки за типовими, а й авторськими програмами, зорієнтованими на специфічні умови навчального процесу.

В курсі «Історії світової художньої культури» важливим аспектом творчої активізації студентів стає орієнтація на інтенсивний розвиток художнього мислення як основи пізнання мистецьких явищ. Так, у процесі ознайомлення з художньою картиною кожної епохи студентам за індивідуальним планом пропонується: відібрати найбільш характерні твори з різних видів мистецтва з виділенням їх провідних тем та ідей; зробити художньо-педагогічний аналіз творів у різних видах мистецтва, визначити кольорові, музичні, вербальні, пластичні засоби художньої виразності; порівняти мистецькі твори різних епох, створені різними авторами за однією темою; підібрати синоніми до певного кольору або настрою; розробити композицію орнаменту з використанням семантичних зв'язків — алегорій і метафор; проекспериментувати з лінією, плямою, формою, в якій фантазія і гра повинні домінувати в творчо-композиційному процесі; написати рецензії на твори сучасних митців; створити кросворди за темами художніх творів та їх авторів.

В курсі «Методика викладання світової художньої культури» студенти опановують методи розвитку творчої активності учнів різних вікових категорій. Перед ними ставляться проблемні питання: «В чому специфіка дитячої художньої творчості? Як розвинути творчі здібності учня до їх повної реалізації? Як зберегти інтерес до творчості у дітей підліткового віку?».

Ознайомившись із навчальними програмами з шкільного курсу «Світова художня культура», студенти починають розуміти, що вчитель має не лише організувати вивчення того чи іншого художнього твору, а забезпечити сприятливі умови для його художнього сприймання, яке ґрунтується на дії психічних механізмів емоційного переживання та співчуття.

Важливо також, аби студенти усвідомили, що молодший, середній і старший шкільний вік є своєрідними етапами дитинства з різними характерними для них типами провідної діяльності та своєрідними психологічними новоутвореннями. Для кожного такого етапу існує своя, відмінна від дорослої, форма повноцінного переживання мистецтва. Тому так важливо залучати учнів до мистецтва і творчої діяльності протягом усіх років навчання у школі.

Отже, студентам необхідно навчитись створювати педагогічні ситуації, в яких би учні відчували потребу поділитися своїм художнім враженнями і знахідками, володіли образною мовою різних видів мистецтва, вміли спілкуватися між собою, точно і зрозуміло висловлювати свої думки.

Вважаємо за необхідне показати студентам типові помилки, які часто зустрічаються у роботі молодих вчителів. Це передусім недостатня розробка композиції уроку, неузгодження різного матеріалу, що не дозволяє поєднати урок у гармонійне ціле. Серйозною вадою у проведенні уроку може стати індиферентність, байдужість, відсутність власного ставлення вчителя до твору, який розглядається на уроці.

Підводячи підсумки розглянутої проблеми формування індивідуальної творчості майбутнього вчителя в процесі культурологічної підготовки, можна констатувати, що навчальні курси «Історія світової художньої культури» і «Методика викладання світової художньої культури» сприяють зростанню фахових знань, удосконаленню професійних якостей, розвитку творчої активності студентів. Саме такий вчитель зможе наповнити шкільний урок новим змістом, сучасними технологіями, організувати спілкування учнів з творами мистецтва та їх глибоке сприйняття. Тож організаційно-педагогічне забезпечення процесу формування естетичного ставлення до мистецтва і розвитку художнього мислення допомагає студентам бачити перспективність своєї роботи і надати їй творчого характеру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зубра А. Педагогическая культура преподавателя высшей школы: Пособие. — Минск, 2005. — 397 с.
2. Розанов В. Сумерки просвещения. — М.: Педагогика, 1990. — 624 с.
3. Романець В. Психологія творчості: Навч. посібник. — 2-е вид., доп. — К.: Либідь, 2001. — 288 с.
4. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения: как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. — 383 с.
5. Щолокова О. П. Методика викладання світової художньої культури. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. — 193 с.

ХУДОЖНЬО-ЕПІСТЕМОЛОГІЧНИЙ ДОСВІД МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА: СХОДЖЕННЯ ДО ТРАНСЦЕНДЕНТНОГО

У статті розглядається проблема споглядання трансцендентного у художній дидактиці, зокрема структурний зміст теоретичної моделі художньо-епістемологічного досвіду та критерії його діагностики.

Аналіз розвитку епістемології другої половини ХХ ст. виявив очевидну тенденцію повернення досліджень у русло універсализму і гуманістичного пізнання. Вона відображена у пошуку «антропологічних констант» (К.-О. Апел), «універсальних опозицій» (І. Касавін), «універсальї культури» (С. Леннеберг, Ю. Лотман, М. Хомський), «універсальної метамови» (Н. Арутюнова, Є. Падучева, Ю. Степанов). Ці пошуки неминуче завершуються створенням нових епістемологічних програм та методологічних підходів до освітньої галузі.

Серед них — епістемологічна концепція мистецької освіти, яка ґрунтується на основотвірних положеннях проекту «конкретної метафізики» П. Флоренського, програмах символічного осягнення світу М. Бахтіна, Л. Карсавіної, О. Фрейденберга, Ф. Зелінського, а також теорії гуманітарного пізнання культури (С. Аверинцев, Л. Баткін, В. Бібіхін, В. Горський, А. Горфункель, А. Гуревич, В. Іванов, Ю. Лотман, М. Мамардашвілі, Р. Шевченко). Вона розкриває перспективи взаємозбагачення наукових істин і художніх «результатів вчуття» (Ф. Зелінський), раціонального та інтуїтивного методів освоєння буття. Провідною ідеєю цієї концепції є художньо-епістемологічне взаємоопосередкування людини і культури, що передбачає орієнтацію майбутнього вчителя мистецтва на осмислення:

- художнього сприймання як енергетично-інформаційного процесу;
- художнього тексту як енергетичного носія інформації (смислу);
- вибудови художнього смислу як поступового досягнення енергетичного єднання (синергії) О і S художньої комунікації (трансцендентної сугестії).

Звідси усвідомлення правомірності ставлення до художнього тексту (тропу, музичного голосу) як до енергетичного чинника особистісного «зцілення», «виповнювання» реципієнта, одухотворення його душі. Можливість цього одухотворення забезпечується, на думку автора концепції, шляхом реалізації **принципів**: філогенетичної зумовленості пізнання як «народження» істини, опосередковуючої ролі знаково-символічних структур у процесі навчання, культури виховання і виховання культурою, відкритості освітньої системи, свободи волевиявлення особистості.

Виокремлення одухотворюючої функції художнього тексту і теоретичне обґрунтування шляхів її практичної реалізації як чинника людиностановлення забезпечує перспективність даної концепції у ряді існуючих в мистецькій освіті (Л. Масол, Н. Миропольської, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької, Г. Шевченко, О. Щолокової та ін.).

Конкретною формою впровадження означеної концепції у процес фахової підготовки майбутніх учителів музики ми бачимо створення педагогічної моделі художньо-епістемологічного досвіду згаданих фахівців. Теоретичне обґрунтування цієї моделі постає **метою нашої статті**.

Епістемологічний статус художнього досвіду зобов'язує його розглядати у філогенетичній схемі інтерпретації, тобто як процес і результат епістемологічного осмислення художнього буття, як досвід вибудови художньої епістемі «різномірних текстоутворюючих структур» (Ю. Лотман).

Нині феноменологія *такого досвіду* частково відстежена в дослідженнях Л. Обухової, К. Поліванової, П. Нежнова. Утім, вони не роблять наступного кроку — до очевидної констатації особливого досвіду «проживання первинної відкритості індивіда до Іншого», досвіду «присутності» Іншого за обрієм суб'єктивності; досвіду «трансцендентного передчуття», інтуїтивної зустрічі з Істиною.

Патристика вчить, що існує два типи такого досвіду. Перший тип — це такий досвід споглядання. Істини, коли споглядаючий одержує задоволення від самого процесу споглядання. У цьому випадку реалізуються прагнення до результату діяльності і ...втрачається швидкість.

Такий ідучий, як зазначає Феофан Затворник, «прямує вперед поволи крутими сходами» [3, 17]. Але існує й спосіб трансцендентного злету (П. Гайдено), коли прагнення до досягнення Абсолютної істини переходить в любов до самого джерела Божої Премудрості. Розум «просвітляється», очищується від душевних пристрастей, припиняються «судорожні» чіпляння інтелекту за звичні логічні зв'язки, посилення на авторитетні джерела наукової і філософської думки. Усе, що «заступає» світло істини, гру з допоміжної інформації, «відпливає, як череда хмар», і «океан свідомості стає спокійним дзеркальним плесом» [3, 118]. Одна лиш любов через смиренність «фаустівського духу» творить диво енергетичного возз'єднання творчої особи з трансцендентним. Йдеться про можливість духовного прозріння, яке, на думку сучасних антропологів (С. Хоружий, Г. Шпет, В. Олексюк, Ч. Бартнік), триває коротку мить. Причому, таке миттєве енергетичне «возз'єднання» двох волевиявлень постає для особи тим «давно забутим повітрям, крізь яке предметність суцього прогривається зовсім по-іншому» [12, 89]. Це зумовлює «впевненість у невидимому і здійснення очікуваного» [Євр., 11:1]. Щоб відважитись на такий крок, людині, слід «зійти з розуму, щоб вилікуватись від безумства» [3, 112] або, за словами апостола Павла, «зійти з розуму невірною» [Кор., 11:2]. Лише в результаті такої кардинальної зміни мислення людська особа може сподіватись на обдарування Св. Духом в унікальний для неї спосіб і насолоджуватись цим зішестям в міру власної досконалості (чистоти місця Присутності), особистісного оновлення, точніше формування чесного ставлення до своєї душі, чесної ідентифікації своєї родової сутності у плюралістичному, постмодерністському світі. Саме це є предметом епістемологічного досвіду.

Означена схема інтерпретації художнього досвіду вимагає адекватної стратегії її реалізації. Тому основотвірним для художньо-епістемологічного досвіду, зосібна майбутнього вчителя мистецтва, вважаємо такий тип духовно-практичної діяльності, який передбачає особливе бачення цілісності буття — «бачення співаючим серцем, відкритим для Божої Слави» (В. Медушевський). Цим типом діяльності є художньо-епістемологічне мислення — опосередковуючий *спосіб* «проникнення» в енергетично-сміслову сферу художньої «події», «факту» як сферу трансцендентного. Таке мислення кардинально відрізняється від традиційного художнього своєю смислогенетичною функцією. Причому, її реалізація у випадках комунікації з мистецтвом т.зв. «риторичної» і «стилістичної» художньої орієнтації (Д. Ліхачов, Ю. Лотман) принципово відмінна.

Нагадаємо, що в динаміці мистецтва можна виокремити періоди, орієнтовані на риторичні і стилістичні художні конструкції. Їх парадоксальна розмежованість полягає в тому, що стилістична свідомість оцінює текст за єдність «правильного», «чистого» стилю; а риторична — вважає цю ознаку показником «безбарвності» і «невизначності». Відповідно, «стилістичний» («поетичний») художній текст передбачає обов'язковість ритміко-фонетичного упорядкування, а в риторичному тексті першочерговій організації піддається лексико-семантичний і синтаксичний рівні. Звідси, у першому випадку, перетворення послідовності художніх знаків в єдиний носій смислу здійснюється лінійно і дискретно, а в другому — знаки «зсуваються» і «зливаються», а їх смисли — інтегруються.

Отже, в надрах індивідуальної і колективної свідомості приховано два типи генераторів художнього тексту: один заснований на механізмі дискретності, а другий континуальний. Між ними постійно існує взаємообмін у формі семантичного перекладу, точніше ситуація незакономірного і неточного перекладу. У межах певного контексту це особливе відношення неадекватності утворює семантичний *троп* (семантична транспозиція від знака представленого до знака неявленого) з його видами: метафорою (заміщенням знаку за подібністю) і метонімією (заміщенням знаку за асоціацією, причинністю).

Типологічно до тропів тяжіють художні культури, в основі епістемі яких лежить принцип антиномії та ірраціонального парадоксу. Саме в художньому мисленні періоду Середньовіччя, бароко, романтизму, символізму і авангарду здійснюється заміна (колаж) семантичних одиниць, які характеризуються прямо протилежними властивостями, певною несумісністю (дискретності-недискретності, реальності-ілюзорності, словесності-іконічності, двовірності-тривірності, знаковості-незнаковості і т.п.). Причому, незважаючи на різні ідейно-культурні основи, тропи постають не лише формою зовнішньої заміни одних елементів виразового плану іншими, а способом утворення особливого строю свідомості — результатом

або «збентеження» (середньовіччя, бароко, романтизм), або співіснування, співположення (авангард) сфер, що взаємно не перекладаються. Він, як правило, передбачає видозміну (збільшення) вимірів просторової смислової структури.

Так, у візантійській і давньоруській культурах для художнього осмислення пропонується ієрархія: світ буденного життя і книжного мовлення — світ світського мистецтва — світ церковного мистецтва — божествена літургія — трансцендентне божественне світло. Вона утворює послідовність безперервного ірраціонального смислового ускладнення:

- спочатку перехід від незнайомого світу речей до системи знаків і соціальної мови;
- згодом поєднання знаків різних мов, що не перекладаються на жодну із мов (зокрема, поєднання слова і розспіву, книжного тексту і мініатюри; слів, співу, настінного живопису, природного і штучного освітлення, запахів ладану і фіміаму в храмовому дійстві; будівлі і пейзажу в архітектурі тощо);
- нарешті, енергетичне єднання мистецтва з трансцендентною Божою Істиною.

Кожний щабель ієрархії неможливо виразити засобами попереднього, який є лише образом (неповноцінною присутністю) його. Тому принцип риторичної організації перетворює таке смислове сходження суб'єкта на семантичну таїну.

Тобто, художньо-епістемологічне мислення функціонує як чинник «вертикального пронизування життя» (М. Мамардашвілі), «осягнення чогось додаткового і більшого» (І. Кант), «відновлювач повноти сутності» (К. Юнг), «виробник трансцендентальних форм для досвіду» (М. Хайдеггер).

Визначений вектор дослідження дає підстави розглядати художньо-епістемологічне мислення у двох аспектах: як процес і як діяльність. Прикладом такого розгляду нам слугує модель системно-рівневого відображення структури і динаміки мислення, розроблена І. Семеновим й апробована у циклах експериментальних досліджень Н. Алексєєва, В. Зарецького, С. Степанова і А. Холмогорової. Адаптація цієї моделі до поля нашого дослідження дасть можливість збагнути психологічні механізми функціонування феномену в умовах діалектичного взаємозв'язку свідомості і безсвідомого, а в перспективі – визначити коло необхідних для цього здібностей і умінь суб'єкта (майбутнього вчителя) та педагогічні засоби їх розвитку (або виявлення).

Отож, посилаючись на теоретичні положення Л. Виготського, А. Брушлінського, М. Мамардашвілі, а також представників інформаційної психоестетики В. Налімова, І. Тулупова, М. Шевандріна, А. Бадью, Ф. Воон, Р. Солсо, Р. Уолша, ми стверджуємо, що художньо-епістемологічне мислення є багатоаспектним, багаторівневим процесом. Його структуру утворюють ієрархічно узгоджені рівні: операціональний, предметний, осмислено-рефлексивний і трансцендентально-сугестивний.

Поліфонічний тип модельного відображення мислительної активності суб'єкта художньої творчості (майбутнього вчителя мистецтва) передбачає функціонування цього структурно-рівневого механізму на усіх трьох етапах вибудови художньої епістемі:

- фрустраційному, що завершується блокуванням попереднього художнього досвіду (і, відповідно, епістемічної віри);
- пошуково-творчому, що завершується «прозрінням» нової інтерпретативної стратегії смислового прочитання тропу;
- духовно-творчому, що завершується цілісним осягненням трансцендентного виміру смислової структури тропу.

Вибудова художньої епістемі за вказаними етапами передбачає почергову активізацію рівнів мислительного процесу і схематично нагадує форму фуґи. «Темою» фуґи є троп, і кожне її проведення (в експозиції, розробці і репризі — як на етапах мислительного акту) постає метаморфозами предметного і процесуального характеру, які завершуються епістемологічним осмисленням.

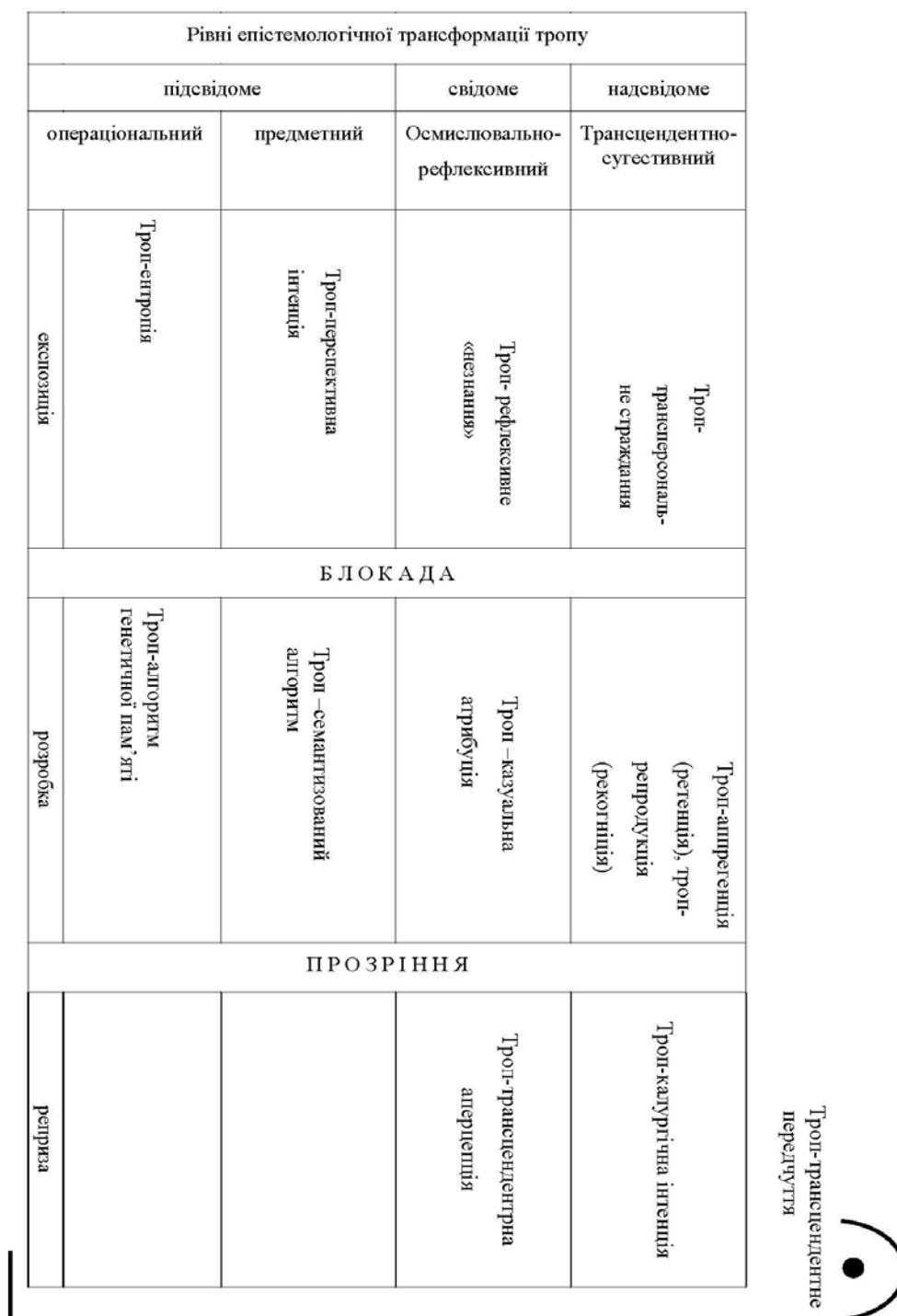


Рис.1. Схема процесу художньо-епістемологічного осмислення.

Як показано у схемі, на рівні підсвідомого троп постає ентропією, тобто апіорною структурою для впорядкування (гештальтом), і *перцептивною інтенцією* — наслідком чуттєвого розмежування. На рівні свідомості троп виявляється як *рефлексивне «незнання»* в результаті функціонування психологічного механізму рефлексивного процесу за етапами: рефлексивний вихід — інтенціональність — первинна категоризація — конструювання системи рефлексивних засобів — схематизація рефлексивного змісту — об'єктивація рефлексивного опису. Причому, у процесі дискурсивного «розпізнавання» тропу предметно-інтелектуальний компонент рефлексії, виявляючись у своєму екстенсивному (рух в очевидному) і інтенсивному (виявлення неясних моментів) різновидах, взаємопов'язаний з особистісно-мотиваційним компонентом, представленим психологічними особливостями майбутнього вчителя, його професійними якостями. Завдяки цьому взаємозв'язку, реципієнтом осмислюється ситуація «знаючого незнання», що викликає фрустраційну реакцію (навіть «ситуативне трансперсональне страждання в егOMETРИЧНОМУ масштабі», за С. Хоружим). Вона зумовлена не лише осмисленням нездатності вступити у діалог з «іншим», але й неготовністю (і небажанням) до співвіднесення змісту переживань «іншого» з центром «власної персони», навколо якого формується уявлення про себе і власна самооцінка. Усе це приводить до короточасного (в умовах організації дидактичної ситуації) блокування мислительного процесу. Наступний «рух у блокаді» (І. Семенов) розпочинається власне з упорядкування усієї сукупності інформації з перцептивної сфери підсвідомого (потоків сигналів аферентної імпульсації), засвоєної онтогенетично. Йдеться про сократівський метод «вибудови знання, схованого в людині» (що, звісно, вимагає майстерно сформульованих навідних питань). Результатом такого «занурення» особи «на дно криниць» генетичної пам'яті стає *троп-алгоритм* (як раніше усвідомлений знак). Він змінюється на «*семантизований алгоритм*» за умови актуалізації мозку (правої півкулі) до виокремлення топологічних інваріантів ще до визрівання логічного мислення. Після відповідних зусиль суб'єктом відновлюються «забуті» деталі попереднього (архетипного) образу тропу і ретельно співставляються з розгляданням. *Троп* — *каузальна атрибуція* постає результатом «колового» (П. Флоренський), причиново-наслідкового осмислення відмінностей попередньої і нової інтерпретативної стратегії «розкодування», з метою впливу на емоції, установки і мотивацію наступної мислительної діяльності. Йдеться про «миттєве ескізне схоплення» (аппрегенцію, за І. Кантом) смислу тропу. Щодо музичної метафори, то цьому моменту передують зосередження уваги на формі музичного буття, зокрема на першому враженні від почутого і фіксація у свідомості «щойно присутнього звучання» (праїмпресії, за П. Прехтлем), оригінального тимчасового поляг озвученого тексту (ретенції, за Е. Гуссерлем). Таке затримання у переживанні передбачає принципове розмежування «свідомості споглядуваної» (ноєми) і свідомості споглядаючого (ноєзису). Вони, як правило не співпадають у часі, але однаково складаються з окремих мікроформ. Причому, кожне попереднє враження переходить в ретенцію, а завершення однієї ретенції постає її новим «тепер» (і так до нескінченності). Прозріння сутності утвореного смислового континууму уможливується психологічними механізмами імагінації, які забезпечують поєднання «логіки відкриття і логіки обґрунтування» (М. Махмутов). Перебіг цього процесу включає:

- «провидіння подібного» (П. Рікер), тобто пошук метафоричних можливостей усвідомленого конфлікту між попередньою неузгодженістю інтерпретацій і новою (пошуковою) злагодою епістемічних вір, в результаті чого «вгадується уявою смисл спогляданого» (Я. Голосовкер);
- експлікацію прозріння, тобто мисленнєве перетворення (експериментування і моделювання) смислової метафори тропу;
- смислову референцію (самореференцію) тропу, наслідком якої постає виявлення глибинних, прихованих основ його риторичності і створення нових можливостей метафоричного «переписування світу» (П. Рікер), тобто нової інтерпретативної стратегії і епістемічної віри.

Цей процес характеризує початок останнього етапу становлення епістемі тропу (що розпочинається на осмислювально-рефлексивному рівні). Він передбачає активне включення механізмів художньої уяви як здатності творчої особи *споглядати предмет* (в нашому випадку – смислотроп) *без його присутності*, бо на думку більшості дослідників [2; 4; 5;] діяльність

уяви не усвідомлюється самим «я». Ось чому саме в художній уяві М. Каган угледів могутню творчу силу, здатну «перетворити реальне буття на ідеальне, і виявити його амбівалентний характер» [7, 85]. Розкриваючи парадоксальність феномену, філософ виокремив його основні особливості:

- асоціативність як надання художній образності всезагального характеру;
- символічність як ототожнення всезагального і особливого в художньо-образній виявленості універсального буття.

Утім, на рефлексивно-узагальнюючу функцію художньої уяви звертають увагу і психологи (С. Борчиков, Д. Дорофєєв, С. Чернов), розвиваючи кантівське тлумачення цього феномену як засобу розширення свідомості. Ось чому функціонування *тропу як репродукції* завершує процес упорядкування, узагальнення раніше розмежованих — згадуваних, уявлюваних і умозримих — перцептивних образів та спонукає до переосмислення їх онтологічного статусу.

Наступна реалізація *тропу як інтегральної рефлексії* екзистенційного типу глибше виявляє потенції художньої уяви як трансцендентальної здатності. Утім, діалог з *тропом-репродукцією* і *тропом* — *трансцендентною рефлексією* вимагає від реципієнта переосмислення свого світосприймання, формування самосвідомості. Роль уяви як чинника самотворення, самозмінювання, самоперетворювання реципієнта досліджується Г. Тульчинським, Ю. Романенко, А. Конєвим [13].

Отже необхідно насамперед здійснити перехід від структурного світоописування до пошуку первинного досвіду буття. Для початку слід налаштуватись на «переживання» світу як феноменального життєвого потоку, в якому не явленими (або *просвітленими*) є «ефірні субстанції торсійних полів» (Г. Шипов, В. Тихоплав), що «випромінюють» електромагнітні хвилі — еманують енергію.

Спираючись на патристичне вчення, ми розмежовуємо сутності й енергії і тлумачимо останні як прояв (модус) сутності, її смисл (епістему). Виявлення смислу (енергії) сущого («факту» чи «події») уможлиблюється лише після «занурення» у плинність життєвого потоку, відмежування від усього неочевидного (на підставі декартівського метафоричного сумніву) і відкриття у ньому присутності інших життєвих світів первинної очевидності. Присутність «іншого» не лише «просвічує» у феноменальній явленості, але й енергетично діє на споглядача: відкривається йому у співпереживанні, спонукає до нового бачення довкілля, нового переживання життєвого потоку ситуацій. Вона приковує до себе увагу, виступаючи мотивацією інтенції «на себе». Завдяки цьому відбувається реальний діалог з «іншим», тобто акт художньої комунікації як трансцендентної сугестії. Можливість розуміння смислу через ідею енергетичної взаємодії (синергії), співбуття — «взаєморозчинення» закладена у філософії П. Флоренського, О. Лосєва і розвинута в дослідженнях Г. Шпета та його учнів [14]. Утім, інтуїція присутності доступна далеко не всім.

Осмилення тропу в кінцевому результаті передбачає досягнення «цілісного цілісним», яке філософ і педагог І. Ільїн охарактеризував так: «Але злет іскри Духа може бути сприйнятим і досягнутим лише духовно живим та іскристим духом; лише таким серцем, яке само любить і випромінює. Холод — морок поглинає усе безслідно. Мертва пустка не може дати відповіді. Вогонь прагне до вогню, і світло простягається до світла. І коли зустрічаються два вогні, то виникає те нове могутнє полум'я, яке шириться і пробує створити нову життєву «тканину вогню» [6, 57].

Набуваючи досвіду художньо-епістемологічного мислення, творча особа, зокрема майбутній вчитель музики, набуває *досвіду людиностановлення*, який онтологічно не претендує на завершальний характер, оскільки апіорі слугує умовою, способом субстанціювання феномену.

Висновуючи сказане, сміємо стверджувати, що реалізація епістемологічного статусу художнього мислення вимагає від реципієнта — майбутнього вчителя мистецтва відповідних здібностей, а саме:

- рефлексивної компетентності;
- інтелектуальної ініціативності;
- здатності до трансцендентного передчуття;

- готовності до духовно-просвітницької діяльності.

Рефлексивну компетентність ми розглядаємо як професійну якість майбутнього вчителя мистецтва, що забезпечує ефективну і адекватну реалізацію рефлексивної здатності, сприяє творчому підходу до професійної художньо-епістемологічної діяльності і максимально результативного руху в особистісному становленні. Рефлексивна компетентність, постаючи резервом творчих здібностей особи, забезпечує вибудову певної метасистеми, функція якої полягає у «відстеженні» і коригуванні спрямованості рефлексивних моментів. У контексті художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя мистецтва передбачається реалізація усіх аспектів рефлексивної компетентності – інтелектуального, особистісного, кооперативного і художньо-комунікативного. Вони виокремлені нами на підставі визначених компонентів змісту рефлексії.

Інтелектуальний аспект рефлексивної компетентності майбутнього вчителя мистецтва виявляється в екстенсивному, інтенсивному і конструктивному видах рефлексії предметного змісту з усіх фахових (мистецьких) дисциплін. Екстенсивна рефлексія контролює і визначає рух в очевидному для вчителя процесі смислоутворення, інтенсивна — акцентує неясні моменти, а конструктивна — визначає цілісне перетворення інтерпретативної схеми і відповідної стратегії її реалізації.

Художньо-комунікативний аспект рефлексивної компетентності майбутнього вчителя мистецтва актуалізується, передусім, у процесі виконавської, художньо-творчої діяльності на етапах сприймання, створення і епістемології художніх текстів.

Кооперативний аспект рефлексивної компетентності майбутнього вчителя мистецтва найбільш повно виявляється у процесі організації навчально-виховної і духовно-просвітницької діяльності у школі.

Особистісний аспект рефлексивної компетентності майбутнього вчителя мистецтва інтегрує попередні аспекти феномену і реалізується за допомогою механізмів самообілізації і самоорганізації особи. Механізм самообілізації задіяний у процесі переосмислення певного конфлікту як «вихід» із стану особистісної фрустрації. Механізм самоорганізації пов'язаний з переосмисленням особистого ставлення суб'єкта до обраного раніше способу досягнення успіху.

Критеріями рефлексивної компетентності майбутнього вчителя мистецтва визначаємо поліфункціональність і синкретичність художньої рефлексії. *Показниками поліфункціональності* вважаємо рівні засвоєння:

- художньої трансформації як уміння здійснювати інтерпретацію художнього тексту (тропу);
- художньої реінтеграції як уміння відновлювати смислову цілісність художнього тексту (тропу);
- художньої персерверації як уміння локалізувати смисл тропу, метафори, метонімії;
- художньої мультиплікації як уміння варіювати тлумачення одного тропу, метафори, метонімії.

Показниками синкретичності художньої рефлексії визначаємо рівні засвоєння:

- художньої аппрегенції (ретенції, за Е. Гуссерлем) як уміння «цілісно схоплювати» (І. Кант) художній текст у спогляданні;
- художньої репродукції як уміння вибудовувати ескіз художнього смислу в уяві;
- художньої рекогніції як уміння впізнавати «схоплений» ескіз у понятті;
- трансцендентну апперцепцію як віру у присутність «іншого» в понятті.

Наступною здібністю, необхідною майбутньому вчителю мистецтва для реалізації його художньо-епістемологічного досвіду, вважаємо *інтелектуальну ініціативність*. Вона репрезентує розвиток художньої уяви вчителя і його творчого мислення у всіх модельних проявах загалом. Йдеться, зокрема, про моделі:

- дивергентного мислення — миттєвого, оригінального чіткого «чуття» проблеми [Дж. Гілфорд];
- латерального мислення — активізуючого інформацію периферійних полів підсвідомості, зміну стереотипів (Е.Де Боно);

– імагінативного або вірогіднісного мислення –«вгадуючого» уявою, поєднуючого логіку відкриття і логіку його обґрунтування (Я. Голосовкер; С. Гусєв, Н. Іванова, Г. Башляр, Д. Разєв);

– метафоричного мислення, що забезпечує ідентифікацію нетотожного, встановлення подібного, розширення обсягу «бачення», нове осмислення старого (переінтерпретацію) (Е. Маккормак).

Критеріями інтелектуальної ініціативності майбутнього вчителя мистецтва вважаємо *креативність* (Д. Богоявленська) і *художню інтуїцію*.

Показниками розвитку *креативності* ми обрали:

- оригінальність, нетравальність в продукуванні художнього смислу;
- семантичну гнучкість; спонтанність;
- метафоричність як уміння осягати антинонімічність художнього тексту;
- імагінативність як уміння «вгадувати» уявою.

Показниками розвитку *художньої інтуїції* є:

- провіденційність як уміння миттєво прозрівати не явлений художній смисл;
- експлікативність як уміння «розгортати» вибудову художнього смислу до цілісного завершення;

– референтивність осягнення художнього буття як уміння посылатись на алгоритми генетичної пам'яті.

Ще одним структурним феноменом художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя мистецтва є його *здатність до трансцендентного передчуття зустрічі з «іншим»*. Це поняття поки що не фігурує в концептосфері вітчизняної психології, але постає предметом сучасних рецепцій у зарубіжній філософії (М. Карпівський, А. Силін, Г. Шпет, С. Хоружий) і психології (І. Тулупов, М. Шевандрін, В. Налімов, Б. Братусь, А. Хуторской).

Зрештою, сердечне споглядання, совісна віра і віруюча думка, як заповідали П. Юркевич, К. Ушинський, І. Огієнко та І. Ільїн, мають бути першими і основними характеристиками вчителя. Отож, становлення його здатності до трансцендентного передчуття вважаємо найважливішим надбанням художньо-епістемологічного досвіду.

Критеріями того, що таким передчуттям вчитель керуватиметься у своїй діяльності (і не тільки), вважаємо інтелектуальну емпатію, художню інтуїцію і гуманістичну епістемічну віру.

Показниками цих критеріїв визначаємо

– для *емпатії*; емоційну реактивність; предикативність як уміння передбачати афективні реакції іншого.

– для *художньої інтуїції*: віру в існування не явленого; семасіологічне уміння;

– для *гуманістичної епістемічної віри*: любов до ближнього, смиренномудрість.

Останнім, інтегруючим надбанням художньо-епістемологічного досвіду є готовність майбутнього вчителя мистецтва до духовно-просвітницької діяльності. Зважаючи на давню етимологію поняття «просвіта», уточнимо: йдеться не просто про навчання (інформування) цінностям, а про осягнення (відкриття, «інсайт») «Світла істини» (К. Ушинський). Як справедливо відзначав М. Гоголь, «дане світло здатне висвітлити наскрізь людину в усіх її силах, і пронести всю природу її крізь вогонь очищення» (катарсису — Л. К.) [14, 91]. Тому готовність до духовно-просвітницької діяльності особистості у нашому дослідженні означає сформованість:

- духовно-просвітницької ініціативи;
- художньо-творчої активності;
- культури організації художньо-епістемологічної діяльності учнів.

Під *духовно-просвітницькою ініціативою* ми розуміємо сформованість потреби у духовному самовдосконаленні та створенні оптимальних умов для духовного становлення своїх вихованців.

Художньо-творча активність майбутнього вчителя мистецтва спрямована на спонукання учнів до «відкриття», «народження», «пригадування» ціннісних смислів культурних артефактів у процесі художньої комунікації. Зважаючи на це, вона передбачає високий рівень сформованості у вчителя сугестопедичних умінь, володіння благодатною харизмою.

Культура організації художньо-епістемологічної діяльності учнів означає досконале володіння майбутнім учителем мистецтва технологією “майєвтичної” моделі учіння.

Спроба описати художньо-епістемологічний досвід в онтологічному розумінні не претендує на завершальний характер, оскільки а пріорі слугує умовою і способом субстанціювання феномену. В історії філософії саме таке тлумачення процедури знаходимо спочатку у візантійського мислителя — патріарха Никифора, а згодом у російського естетика В. Бичкова: «Це спосіб розмежування речі від усього, що нею не являється, тобто фактично спосіб існування речі» [3, 191].

Таким чином, опис характеризує вже звершений факт: він завжди є фіксацією в модусі минулого. Однак, процес (феномен), що перебуває у становленні і розкривається як взаємотворчість, взаємне спілкування і свобода саморозкриття, заперечує будь-який імперативний принцип (без якого неможливий жодний опис).

Утім, ризикнемо змодельовати дискурс художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя мистецтва (на період його «вишкілу» у навчальному закладі).

Основу моделі, звісно, становить духовна потреба вчителя (у її двох аспектах: альтруїстичному і пізнавальному, за П. Симоновим). Системоутворюючим фактором (стовбуром моделі) є його професійна (художньо-творча) діяльність. Вона включає базові знання, уміння і навички з фахових дисциплін теоретичного і практичного (виконавського) циклів. «Крону» моделі становить трансцендентне передчуття «зістрічі» з художнім смыслом тексту, а рефлексивна компетентність і інтелектуальна ініціативність займають місця відповідно генераторам естетичної і семантичної інформації, тобто ліву і праву частини схематичної моделі. Нарешті, готовність до духовно-просвітницької діяльності інтегрує розвиток попередніх здібностей у коловому єднанні (див. мал.1.1)



Мал.1.1. Структура художньо-епістемологічного досвіду

Наступним етапом нашого дослідження є побудова методики реалізації визначеної моделі художньо-епістемологічного досвіду, тобто апробація моделі в конкретній практичній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Башляр Г. Избранное. Поэтика пространства. — М.: Республика, 2004. — 378 с.
2. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. — Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 1983. — 173 с.
3. Бычков В. В. Aesthetica patrium. Апологеты. Блаженный Августин. — М.: Ладомир, 1995. — 593 с.
4. Гусев С. С. Смысл возможного. — СПб.: Глобус, 2002. — 363 с.
5. Дорофеев Д. Ю., Чернов С. А. Трансцендентная способность воображения и радикальная конечность // Вестник гуманитарного факультета СПб ГУТ им. М. А. Бонч-Бруевича. — 2004. — №1. — С. 140–148.
6. Евлампиев И. И. Божественное и человеческое в философии Ивана Ильина. — СПб.: А — САД, 1998. — С. 366.
7. Каган М. С. Воображение как онтологическая категория // Виртуальное пространство культуры. — СПб.: Искусство, 2000. — С. 71–93.
8. Лосев А. Ф. Форма. Стиль. Выражение. — М.: Мысль, 1995. — 945 с.
9. Лотман Ю. М. Семиосфера. — СПб.: Искусство, 2004. — 704 с.
10. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. — М.: Московская школа политических исследований, 2000. — 201 с.
11. Махмутов М. Т. Типология эпистемологического мышления // Психологические труды. Вып. XXIII. — Ч. II. — М., 2000. — С. 101–124.
12. Метафизические исследования / Под. ред. Романенко Ю. М. — СПб.: А-САД, 1997. — 468 с.
13. Рациональность и вымысел. — СПб.: Весь, 2003. — 271 с.
14. Comprehensio. Червертые шпетовские чтения. — Томск: ТГУ, 2003. — 280 с.

Ольга СОКОЛОВА

МЕТОДИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ НАД ФОРТЕПІАННИМИ ТВОРАМИ

Розвиток музичного мислення студентів-піаністів музично-педагогічних факультетів є одним з актуальних питань мистецької освіти.

Сутність та психологічні механізми музичного мислення розкривались у роботах В. Медушевського, Є. Назайкінського, Л. Дис, Г. Єрмаш, В. Петрушина, Н. Пяковського; розвиток музичного мислення піаніста в процесі музикування досліджували М. Арановський, Л. Баренбойм, С. Савшинський, А. Сохор, Б. Яворський, В. Москаленко, Ю. Заболоцький та ін.

Незважаючи на всебічний розгляд цієї проблеми в науковій та методичній літературі, ще залишаються недостатньо дослідженими, зокрема, питання узагальнення та систематизації методів розвитку музичного мислення майбутніх учителів музики. Оскільки робота над фортепіанними творами та їх публічне виконання є важливою складовою інструментальної підготовки студентів, розвиток музичного мислення є необхідною умовою зростання професіоналізму майбутніх фахівців.

Більшість учених вважають музичне мислення складним функціональним комплексом, в якому нерозривно пов'язані процеси сприймання, емоційного переживання, спостереження за розвитком музики, осягнення логіки становлення музичної форми. Музичне мислення оперує образами, що мають подібну природу з художніми образами інших видів мистецтва, тому його прийнято розглядати як одну із складових художнього мислення. Є особливість, що відрізняє музичне мислення від усіх інших, — це його інтонаційна сутність. В основі мисленнєвого процесу лежить інтонаційна активність внутрішнього слуху виконавця, завдяки якій відбувається художньо-образне (інтонаційно-смісловне) розкриття змісту музичного твору. За Б. Асаф'євим, інтонування — це діяльність людського інтелекту, своєрідна «образно-інтонаційна» форма його мислення [1, 211].

У сучасній методичній літературі існують певні підходи щодо встановлення відповідності методів розвитку музичного мислення піаніста кожному з етапів роботи над музичним твором. Творчий процес можна умовно розподілити на три етапи: ознайомлення з музичним твором; детальне опрацювання твору; підготовка твору до сценічного втілення. Відповідно до цих етапів роботи процес осмислення художнього змісту твору складається з наступних стадій: первинне осягнення; розгорнутий аналіз авторського тексту; синтетичне узагальнення закономірностей художнього розвитку.

Такий умовний розподіл дає змогу визначити, які мисленнєві операції превалюють на тому чи іншому етапі роботи та які методи потрібно застосувати для їх розвитку.

На етапі ознайомлення з фортепіанним твором музично-педагогічна діяльність має бути спрямована на формування початкового (злитого, симультанного) художнього образу твору, з'ясування логіки розгортання музичної форми. На цьому етапі роботи доцільно використовувати такі методи розвитку музичного мислення: читання нотного тексту з аркуша; ескізне опрацювання твору; комплексний аналіз музичного твору.

Метод читання нотного тексту з аркуша дозволяє студентам за короткий термін отримати первинну інформацію про твір, скласти уявлення про його образно-тематичний зміст. Викладач може допомогти студенту осягнути в загальних рисах контури звукової форми, простежити хід становлення авторської думки.

При застосуванні *методу ескізного опрацювання* фортепіанного твору студент не обмежується одноразовим і поверхневим ознайомленням з нотним текстом. Виконуючи твір декілька разів протягом певного періоду часу, майбутній спеціаліст значно глибше пізнає його художньо-образну сутність, визначає композиційні та формоутворюючі особливості, намагається виконати текст виразно, у визначених автором темпах, динаміці.

Метод комплексного аналізу передбачає розвиток вмінь відносити музичний твір до певного напрямку, стилю, жанру, визначати особливості творчого методу композитора, простежувати взаємозв'язки з іншими творами.

Активізувати розвиток музичного мислення студентів, систематизувати їх знання допомагає прийом узагальнення — виявлення найбільш характерних стилевих особливостей композитора в одному чи декількох його творах. Наприклад, на основі узагальнення характерних стилевих рис у прелюдиях Ф. Шопена можна створити достатньо повне уявлення про стиль композитора, в творчості якого знаходимо як поєднання багатьох традицій європейської фортепіанної школи, так і неповторність слов'янської інтонації, романтичне світобачення, особливу логіку розгортання музичної форми, своєрідне жанрове розмаїття.

Другий етап роботи над твором передбачає складний і тривалий процес детального вивчення авторського тексту. На цьому етапі доцільно використовувати такі методи розвитку музичного мислення:

- метод диференційованого аналізу авторського тексту (аналіз гармонії, мелодики, фактури, форми та ритмо-метричних співвідношень твору);
- метод транспонування;
- перцептивно-сенсорний метод.

Метод диференційованого аналізу авторського тексту передбачає осмислення всіх засобів виразності, «ретельний аналіз форми, структури в цілому і в деталях, гармонії, поліфонії» [5, 202]. При цьому відбувається уточнення виконавської концепції музичного твору, здійснюється поступове наповнення звукового контуру живою інтонаційною палітрою тембрів, барв та інших звукових деталей. Загальний симультанний образ у процесі аналізу деталізується, конкретизується; логіка розгортання художньо-образного змісту в часі стимулює розвиток внутрішньо-слухової сфери музиканта.

Застосування *методу транспонування* неможливе без глибокого, детального аналізу тонального плану твору, будови та співвідношення всіх складових фактури, послідовностей гармоній. Без цих знань піаністу буде важко транспонувати твір, особливо на широкий інтервал. Отже, позитивний чи негативний результат при транспонуванні виявляє ступінь осмисленості студентом усіх складових музичного твору.

Під *перцептивно-сенсорним методом* розуміється осмислення музично-мовних елементів фортепіанної фактури як сукупності звуковисотних, часових, тембрових та динамічних засобів

інструментального виконання. Використання цього методу передбачає опрацювання музичного твору з позицій: виразності інтонування мелодії, гармонії; точності артикуляції, агогіки, динаміки, побудови фрази; якості технічного втілення; «чистоти» педалізації. В процесі творчої роботи майбутні вчителі музики можуть самі знаходити необхідні прийоми виконання, а також пояснювати чому вони обрали той чи інший прийом.

Третій етап роботи над фортепіанним твором характеризується узагальненням його конкретизованого та детально опрацьованого змісту в єдиний цілісний художній образ. Для кращого осягнення форми і змісту фортепіанного твору можливе застосування *методу словесної інтерпретації* музичного образу. Цей метод ефективний для розитку образного мислення, здатності вербальне, яскраво і переконливо передати власні уявлення про музичний твір на основі:

- аналізу суджень професійних музикознавців, що містяться у спеціальній методичній літературі;

- обґрунтування особистісного ставлення до конкретної фортепіанної п'єси;

- усної рецензії на виступ іншого студента чи відомого концертного виконавця.

Метод занять музиканта без інструмента має дуже давню історію. Серед його прибічників можна назвати таких видатних виконавців, як В. Гізенінг, Й. Гофман, Г. Гінзбург. Абстрагування від фізіологічних проблем виконання, мисленнєве зосередження на всіх деталях музичного тексту призводить до активізації фантазії музиканта [3]. Завдяки цьому студент може повністю сфокусуватись на уточненні звукової форми п'єси, простежити внутрішнім слухом весь процес побудови музичного образу, відчутти пропорційність частин, встановити між ними взаємозв'язки і співвідношення, виявити міру та якість виразових засобів виконання.

На розвиток ініціативності, самостійності мислення студентів також спрямовані *методи творчого розвитку*, які передбачають, зокрема, виконання таких завдань;

- відредагувати фортепіанний твір у різних варіантах відповідно до запропонованого образу;

- прослухати різні інтерпретації твору, порівняти їх та зробити аналіз виконавських стилів;

- підібрати педагогічний репертуар різного рівня складності;

- створити музичний твір за програмою;

- придумати назву до непрограмного твору.

Запропоновані методичні рекомендації можуть виступати основою організації певної методичної системи поетапного розвитку музичного мислення майбутніх учителів музики-піаністів і застосовуватись викладачами і студентами в процесі педагогічної роботи над фортепіанними творами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. — Л.: Музыка, 1971. — 376 с.
2. Заболоцкий Ю. Н. Воспитание и психологическая организация мышления музыканта-исполнителя // Актуальные проблемы музыкального образования. Вип. 16. — К.: Мистецтво, 1990. — С. 71–96.
3. Петрушин В. И. Музыкальная психология. — М.: Владос, 1997. — 386 с.
4. Пяковский Н. Б. Логика музыкального мышления. — К.: Музична Украша, 1987. — 180 с.
5. Теория и методика обучения игре на фортепиано. Учебное пособие для студ. высш. уч. Заведений / Ред. А. Г. Каузова, А. И. Николаева. — М.: Владос, 2001. — 386 с.

Тетяна КАЗАРЦЕВА

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ДО ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті розглядається самостійна робота студентів з дисциплін спеціального циклу у структурі організаційно-методичного моделювання майбутньої педагогічної діяльності.

Спираючись на наукові положення концепцій педагогічної майстерності, досліджень у галузі теорії й історії музичного виконавства і мистецтвознавства, наукової літератури з музичної психології та музичного виховання, ми розглядаємо проблему формування досвіду діяльності майбутнього вчителя музики як його особистісний потенціал гармонійного

поєднання педагогічної та виконавської майстерності у цілісному феномені, єдності набуття методичної спрямованості дисциплін:

- «Спеціальне фортепіано», «Фортепіанний ансамбль», «Концертмейстерський клас», «Камерний ансамбль», «Концертмейстерська практика» (педагогічно-виконавські дії);
- «Методика навчання гри на фортепіано», «Педагогічна практика» (педагогічно-методичні дії);
- «Методико-виконавський аналіз» педагогічного репертуару (МВА), «Аналіз виконавських стилів» (АВС) (досягнення методико-виконавської компетентності, розвиток) музично-педагогічних здібностей. Це є підґрунтям формування практичної підготовки студентів ВНЗ I–II рівнів акредитації на основі створеної нами моделі «Я — педагог ШЕВ» відповідно до організаційно-методичної системи навчально-виховного процесу.

Стандартизація професійної підготовки педагогічних кадрів має в сучасних умовах загальноєвропейський характер і є важливим компонентом Болонського процесу. На жаль, Міністерство культури і туризму України не підготувало наукових розробок щодо стандартизації музично-педагогічної освіти. Тому метою експериментального дослідження є висвітлення процесу адаптації музично-педагогічної освіти до єдиних загальноєвропейських освітньо-кваліфікаційних вимог на прикладі впровадження експериментального досвіду в Івано-Франківському державному музичному училищі ім. Д. Січинського.

Заради об'єктивності зауважимо, що у двоступеневу модель ВНЗ «бакалавр — магістр» за Болонськими стандартами не вписуються середні спеціальні навчальні заклади, які випускають молодших спеціалістів. Хоча з ряду об'єктивних причин, якраз цю середню ланку необхідно зберегти, тим більше, що Болонською декларацією вона не забороняється. Вирішення цієї проблеми може полягати у тому, що одночасно із загальноєвропейськими стандартизованими дипломами необхідно ввести внутрішні дипломи, додавши програми прискореного бакалаврату спеціально для випускників спеціальних музичних училищ.

Дослідження сучасних учених зосереджуються на таких проблемах модульного навчання, як його теоретичні і методичні засади (А. Алексюк, І. Бабин, Т. Кальф, Н. Терешенко, П. Третяков); поетапний контроль знань студентів та учнів у модульно-рейтинговій технології навчання (П. Сікорський); проблемномодульне навчання (М. Чошанов); модульно-розвивальне навчання (А. Фурман) та ін. Модульне навчання, на думку дослідників, дійсно стає чинником суттєвого підвищення самостійного потенціалу школярів, запровадження таких форм і методів самостійної діяльності, які забезпечують інтенсивний розвиток самостійності та активності учнів. Але модульне навчання поки що недостатньо використовує існуючі концепції і технології самостійної роботи (Ш. Амонашвілі, О. Божович, В. Буряк, В. Дяченко, В. Петров, П. Підкасистий, Т. Шамова та ін.), часто підміняє їх теорією самостійної діяльності учнів. В опублікованих теоретичних і методичних роботах не розкриваються особливості організації творчих самостійних робіт у структурі модульної технології, не з'ясовуються особливості їх діагностики й оцінки.

З іншого боку, теорія і практика самостійної роботи не базується повною мірою на провідних вимогах модульної технології — психолого-педагогічної завершеності, перспективності, паритетності, пізнавальної компетентності учня на операційному і рефлексивно-оціночному етапах. Концептуально і методично модульне навчання і його суттєва складова — самостійна робота учнів — практично не пов'язуються з сучасними інноваційними технологіями освіти, що не може негативно не відбитися на розвитку будь-якої парадигми навчання.

Отже, виявляються суперечності: а) між потребами в інноваційній освіті в умовах модернізації музичної освіти та недостатнім теоретичним обґрунтуванням ефективних технологій навчання; б) між теоретичними деклараціями нової технології, де обстоюється думка про інтенсивне формування самостійності студентів, та недостатнім дидактичним забезпеченням такого навчання, насамперед, творчої діяльності учнів.

Мета статті — розкрити поєднання теоретичних і методичних положень про творчу самостійну працю з новими аспектами модульного навчання. Така інтеграція сутнісних якостей творчої роботи і нових принципів та форм організації навчання може суттєво вплинути як на вдосконалення якості творчої праці студентів, так і на модернізацію модульної технології. В умовах педагогічного експерименту, згідно з організаційно-методичною системою з формування основ педагогічної майстерності майбутніх вчителів музики, за виявлених педагогічних умов на

забезпечення методичного алгоритму спецкурсу, розроблено і теоретично обґрунтовано дидактичні умови організації евристичних і креативних самостійних робіт як провідної складової модульного навчання; експериментально перевірено технологію реалізації дидактичних умов організації самостійних робіт евристичного і креативного характеру в модульному навчанні майбутніх педагогів-музикантів.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягають у тому, що:

- вперше науково обґрунтовано концепцію модульної технології і рейтингового контролю знань в організації самостійної творчої діяльності студентів-піаністів як цілісного процесу;

- теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено технологію реалізації педагогічних умов організації творчих самостійних робіт в межах навчального модуля та комплекс педагогічної діагностики творчих самостійних робіт студентів II–IV курсів;

- уточнено зміст і структуру модульного навчання стосовно головної його функції — стимулювання самостійної пізнавально-творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів;

- з позицій теорії евристичного навчання розглянуто характеристику пізнавально-творчих робіт як основного освітнього продукту студентів.

Представлена модульна технологія організації творчої самостійної діяльності студентів придатна також у педагогічній й методичній підготовці майбутнього вчителя музики. Використання інноваційних можливостей навчального модуля як педагогічна умова — це передусім реалізація визначених етапів модуля в безпосередній організації творчих самостійних робіт: мотиваційно-установчого, інструктивно-критеріального, операційного, діагностико-оцінчного.

Таким чином, кожна самостійна робота мала модульну структуру, елементи пізнавально-творчої взаємодії суб'єктів навчання і технологічно виконувалась як завершений модуль. На мотиваційно-установчому етапі студенти навчались чітко усвідомлювати мету й основні ланки самостійної роботи, конкретний план своїх дій, тобто працювати на основі цілепокладання, цілеспрямованості і перспектив досягнення успіху. Викладач організовував взаємодію із студентами, щоб вони уявляли й прогнозували свій власний продукт. З цією метою викладач наполегливо й постійно розкривав привабливість майбутньої роботи, формував установку на успіх, показував можливі дії з подолання суперечностей, які таїлися в навчальній проблемі, переконував у тому, що не треба побоюватися помилок, бо вони в кінцевому рахунку — крок до успіху. Застосовувалась педагогічна технологія «створення ситуації успіху».

На інструктивно-критеріальному етапі студенти одержували загальні інструкції щодо виконання завдань, чітко орієнтувалися на конкретні критерії якості певного виду творчої самостійної роботи, що допомагало їм обирати адекватні способи вирішення творчого завдання, прогнозувати результати діяльності. Реалізація інноваційних можливостей навчального модуля об'єктивно створювала нові сприятливі умови для самостійної праці студентів, поступово підвищувала її продуктивність і якість. А динамічний процес виконання творчих самостійних робіт, відповідно, об'єктивно виявляв деякі недосконалості структури і дидактичних механізмів у межах навчального модуля, вимагав їх поліпшення. При реалізації такої умови в організації самостійної праці, як врахування специфіки пізнавально-творчої діяльності особистості, для досягнення творчої самостійності студентів експеримент був забезпечений для кожного виду творчої роботи детальними розробками з рекомендаціями: високого (креативного), достатнього (евристичного), виконавчого рівнів самостійної пізнавальної активності і відповідних їм детальних критеріїв.

Майбутнє — за системою навчання, що вкладалася б у схему учень — технологія — вчитель, за якої викладач перетворюється на педагога-методолога, технолога, а учень стає активним учасником навчального процесу. Методична майстерність сучасного вчителя має розвиватись «не через забезпечення його великою кількістю готових рецептурних посібників і широке використання ним готових поурочних розробок. Йому потрібні передусім фундаментальні знання з базового предмета, висока загальна культура і ґрунтовна дидактична компетентність» [1, 4]. Моделювання як метод дослідження може використовуватися як в широкому, загальнопізнавальному, так і у вузькому, спеціальному розумінні слова.

Моделювання в широкому розумінні відображає загальний аспект пізнавального процесу: «Пізнати об'єкт — значить змодельовати його. Моделювання в цьому сенсі охоплює все пізнання по широті, але не виснажує його по глибині» [2, 95].

Отже, підготовлені на творчих — евристичному або креативному — рівнях реферати, письмові твори, рецензії та й інші роботи в умовах досягнення завершеності за допомогою різних факторів модульної технології (більшого часового простору, міжособових консультацій, відсутності обов'язкової і фатальної оцінки, надання можливостей для всебічної діагностики і корекції зробленого) зумовлювали підвищені інтерес та активність у більшості студентів і бажання зробити продукти своїх зусиль більш досконалими. Організаційні, психологічні і дидактичні фактори модульного навчання об'єктивно створювали нові сприятливі умови для самостійної праці студентів, поступово підвищували її продуктивність і якість. А динамічний процес виконання творчих самостійних робіт об'єктивно вдосконалював організаційну структуру і зміст модульного навчання.

Динаміка пізнавально-творчої самостійності студентів II–IV курсів (контрольних та експериментальних груп) визначалася шляхом рубіжних і підсумкових зрізів за результатами виконання таких видів творчих робіт, які постійно виконуються студентами: а) складання реферату за вивченими науковими джерелами; б) аналіз незнайомого музичного твору (за вибором); в) написання твору-роздуму морально-естетичного, музично-етичного характеру (за уподобаннями студентів); г) виконання творчого проекту методичного спрямування (за вибором); д) написання рецензії на творчу роботу, виконану однокурсником (самоконтроль, взаємоконтроль), та ін.

Аналіз результатів експериментальної перевірки визначених умов дозволяє зробити висновок, що кількісне збагачення модульної моделі самостійними роботами евристичного і креативного характеру об'єктивно призводить до якісних змін у структурі модульної технології. Вона поповнюється і новими видами самостійних робіт, і механізмами евристичної і креативної діяльності, і різноплановими діагностичними операціями, що дозволяє успішно реалізувати основну мету сучасної освіти — готувати особистість, спроможну до творчої самореалізації.

Викладене вище дозволяє вирізнити бачення змісту критеріїв та їх класифікації на основі дидактичних можливостей модульної системи, а також закономірностей сучасного художнього мислення у тісному взаємозв'язку змісту критеріїв, методів навчання, педагогічних умов організації навчального процесу і методики кількісного опрацювання отриманих результатів. Створення креативного поля практичної діяльності студентів-піаністів шляхом пошуково-дослідницької роботи передбачала формування навичок духовно-просвітницької діяльності майбутньої вчителя музики. Зусиллями учасників фортепіанного гуртка була організована і проведена лекція-концерт «Сім струн торкаю я струна по струні» (Леся Українка), серія позааудиторних занять з виконанням індивідуальних самостійних завдань (наприклад, підбір літературного тексту, музичних творів, вибір виконавців, режисура концерту). Серед завдань творчої самостійної роботи виокремлено дослідження історії створення дитячої музичної школи, де навчався мистецтву музики; основні педагогічні принципи музично-педагогічної діяльності вчителя музики;

Виконання твору-роздуму. Серед тем, які пропонувались для самостійно-творчих завдань були:

– Й. Бах — особливості стилю. Поліфонічні твори в педагогічному репертуарі для учнів ШЕВ. Дидактичні принципи збірників «Зошит Анни Магдалени Бах», «Маленькі прелюдії і фуги», «Двохголосні інвенції», «Трьохголосні симфонії».

– «Карл Черні і його творчість — енциклопедія фортепіанної техніки».

У методичних рекомендаціях «Особливості методичної підготовки педагога-музиканта» відповідно до визначеного рівня досягнення триєдиної дидактичної мети в освітньому, виховному і розвивальному аспектах, що забезпечує організаційно-методичну систему формування основ педагогічної майстерності шляхом інтеграції дисциплін спеціального та психолого-педагогічного циклу, в зв'язку з багатогранністю майбутньої праці як педагога, вихователя та виконавця окреслено значущу професійну підготовку на розкриття творчої індивідуальності студента, його музично-виконавських і педагогічних здібностей. Практичним результатом є реалізація в самостійній роботі індивідуального стилю педагогічної майстерності в творчій діяльності вчителя музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сисоевої С. О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті. — К.: Екс об., 2001.
2. Афанасьев А. Г. Общество: системность, познание и управление. — М.: Наука, 1981. — 316 с.
3. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. — М.: Музыка, 1987. — 309 с.

Катерина СЕРГЄЄВА

ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА ЯК АКМЕОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стаття присвячена проблемам професійної самореалізації вчителя з погляду діяльнісного, акмеологічного і синергетичного підходів; розглядається зв'язок між професійною самореалізацією, професійною педагогічною компетентністю і становленням індивідуального стилю діяльності вчителя.

Професійна самореалізація викладача розглядається багатьма дослідниками як його наближення до особистісного професійного еталону, що передбачає оволодіння всіма необхідними педагогічними знаннями, вміннями та навичками, розвиток особистісних якостей, які потрібні у фаховій діяльності. Ще чеський мислитель-гуманіст Я. Коменський говорив про особливу роль вчителя, продуктивність його праці, постійне самовдосконалення: «Лише тоді робота кожного вчителя буде високо результативною, а місце вчителя — найкращим місцем під сонцем, коли він буде безперервно трудитися над собою» [6, 199]. Нині проблеми професійної самореалізації викладача розглядаються дослідженнях Н. Кузьміної, Л. Мітіної, Л. Трубайчук, Ф. Базасвої, Є. Горячевої, Є. Зеєра, Н. Сегеди, Г. Сухобської та ін.

У психології для вивчення професійних особливостей викладацької професії багатьма дослідниками застосовується акмеологічний (з давньогрец. акме — вершина) підхід, який розглядає людину як цілісну особистість, здатну самостійно прокладати свій життєвий шлях до досягнення у ньому важливої цілі, вершини. Акмеологічні ідеї педагогічно розвинуті в працях Н. Кузьміної [7]. Вона першою запропонувала розуміння вчительської праці як цілісної динамічної системи, розробила поняття продуктивності педагогічної діяльності і науково-методичний інструментарій оцінювання цієї продуктивності, сформулила принципи акмеології.

З точки зору акмеологічного підходу розглядає працю викладача і Л. Мітіна [8]. Потребу в самореалізації, активність особистості в зв'язку з цим вона вважає основним фактором розвитку викладача. Потреба реалізувати власне «творче Я» обумовлена високим рівнем ціннісно-змістовного ставлення викладача до своєї професії (вона має стати надзвичайно важливою життєвою цінністю, що дає можливість здійснити себе). Професійна самореалізація викладача відбувається, на думку вченої, як у практичній діяльності (у сприянні розвитку творчого потенціалу учнів), спілкуванні (через залучення учнів до найвищих людських цінностей), так і в особистісному зростанні (через розвиток власної особистості, яка стане «фундаментом» для особистого зростання учнів).

З позицій діяльнісного підходу В. Сластьонін розглядає формування особистості вчителя в процесі його професійної підготовки [10]. На його думку, особистість учителя становить не лише сукупність властивостей і характеристик, а єдине цілісне утворення, ядром якого є мотиваційна сфера. Готовність до здійснення педагогічної діяльності, на думку вченого, — це не лише озброєння викладача певними знаннями, а й методикою виконання дій (педагогічними вміннями).

Формування і функціонування цих умінь має здійснюватись на основі цілеспрямованого практичного використання досвіду, представленого в знаннях і навичках. Вирішальною ознакою готовності особистості до педагогічної роботи є професійно-педагогічне спрямування особистості, в центрі якого стоїть потреба в педагогічній діяльності. Таким чином, загальноприйняте визначення діяльності як спрямованої полімотивованої активності суб'єкта пов'язується в педагогічній площині з рівнем потреб у здійсненні педагогічної діяльності, цілеспрямованим досягненням вершин професійної майстерності через практичне використання набутих професійних знань, вмінь та навичок.

Багато дослідників пов'язують професійну самореалізацію викладача з набуттям певних компетентностей. Так, Л. Трубайчук, як необхідне для його професійної самореалізації, аналізуючи проблему професійного становлення викладача, виділяє поняття «педагогічна компетентність». Наявність компетенцій викладача, на думку вченої, обумовлює успішність виконання ним професійних функцій, забезпечує потребу в самореалізації. Зміст професійної освіти зводиться загалом до отримання певних компетенцій як сукупності професійних та особистісних досягнень, якими володіє людина. Педагогічна компетентність включає: 1) володіння вчителем компетенціями (спеціальною, методичною, соціально-психологічною, диференційно-психологічною, аутопсихологічною); 2) особистісне ставлення викладача до своєї діяльності; 3) здатність викладача до самореалізації в педагогічній діяльності [11].

Російський дослідник Е. Зеєр, розробляючи концепцію професійної освіти, використовує синергетичні положення про відкритість навколишнього (в нашому випадку, освітнього) простору, критичні точки (кризи) розвитку (точки біфуркацій) та подальший вихід з них шляхом *самоорганізації* [5]. Педагогічна самореалізація, з точки зору вченого, розуміється як здатність викладача до «само вирощування» своїх внутрішніх ресурсів (особистісних структур свідомості). Отже, професійна самореалізація є наслідком самоорганізації викладача.

До *синергетичного підходу* у розгляді проблеми професійної самореалізації викладача звертається український вчений В. Цикін [12]. Він називає основні компоненти вчительської майстерності, що сприятимуть його самореалізації. Серед них: наявність професійних знань; володіння педагогічною майстерністю як сукупністю сучасних пізнавальних засобів, принципів і методів навчання і виховання; педагогіка співробітництва (володіння педагогічною технікою, мовною культурою, аргументованість вимог); високі моральні якості і культура — коли вчитель стає зразком, ідеалом моральної поведінки для учня; творча допитливість тощо. Вчений вважає, що становлення і розвиток особистості неможливі без особистісного переживання, усвідомлення образу світу, який набуває рис цілісності та індивідуалізації. Це відбувається завдяки інтеграції різних способів освоєння світу (філософських, наукових, мистецьких, міфологічних тощо).

Багатьма дослідниками (І. Ісаєвим, Л. Мітіною, І. Котовою, В. Сластьонінін, Є. Шия новим та ін.) відзначена своєрідність педагогічної професії, яка полягає в її особливій меті. Результатом педагогічної діяльності має бути становлення та перетворення особистості учня, його емоційний та фізичний розвиток, формування його духовного світу. Так, у дослідженні Н. Сегеди професійна самореалізація викладача тлумачиться як «усвідомлений цілеспрямований процес об'єктивації індивідуального професійно-педагогічного потенціалу, що базується на діалогічних засадах співтворчості, результатом якого є *взаєморозвиток* суб'єктів педагогічної взаємодії» [9, 16]. Професійна самореалізація вчителя полягає, на думку дослідниці, у виявленні власного «Я» в педагогічній діяльності через свідому, цілеспрямовану реалізацію особистісно цінної, вільно обраної соціальної ролі вчителя [9, 9]. Ф. Базаєва визначає професійну самореалізацію викладача як «свідомий цілеспрямований процес розкриття і актуалізації сутнісних сил особистості у взаємодії з учнями, що забезпечує саморозвиток не лише викладача а й учня» [1, 23–24].

Г. Ільїн пише, що професія викладача — це такий вид діяльності, в якому безпосереднім об'єктом впливу є інша людина, взаємодія з якою пов'язана з допомогою, підтримкою, співробітництвом. Конкретна особливість професійної діяльності викладача полягає в допомозі іншому в його самореалізації. З іншого боку, викладач, який не володіє механізмами самореалізації, не зможе навчити цьому свого вихованця. На думку П. Блонського, основною метою навчального закладу має стати виховання автономної особистості, яка визначилась у своєму життєвому шляху [3]. Для цього дуже важливим є створення оптимального для учня навчального середовища, яке включає і вчителя. Автор стверджує, що лише Особистість може виховати Особистість. Він також наголошує на необхідності практичного втілення набутих знань ще в рамках педагогічного ВНЗ: «Педагогіці можна навчити... лекціями, книгами. Вони необхідні, але необхідна ще в стінах педагогічного ВНЗ практика, але не та, що копіює, а творча, свідомо» [3]. Самореалізація викладача розуміється не лише як його власне самоздійснення а й як скеровування процесом самореалізації іншої особистості. Тому одною з основних ознак самореалізації викладача є його *здатність до співтворчості, міжособистісної взаємодії з учнем*.

Таким чином, у психології та педагогіці головними складовими професійної самореалізації викладача є:

- його особистісна спрямованість на постійне зростання у педагогічній професії («педагогічна спрямованість»);
- ціннісне ставлення до професії викладача, наявність визначеної потреби у професійному самовдосконаленні та професійного еталону;
- високий рівень володіння професійною компетентністю, який виявляється в успішності виконання викладачем професійних функцій;
- здатність до співтворчості, міжособистісної взаємодії з учнем, взаємного збагачення новими особистими змістами.

Проблема професійної самореалізації в рамках викладацької професії складна і багатогранна. Окремого дослідження потребують психологічні механізми формування здатності до самореалізації, залежність самореалізації від сфери фахової діяльності викладача, професійна адаптація та вплив соціальних чинників на самореалізацію викладача. Головне при вирішенні цих проблем не забувати, що першочерговою метою професійного вдосконалення викладача є «виращування» нових особистостей, здатних до гармонічного розвитку в сучасному складному світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базаева Ф. Дидактические условия самореализации будущего учителя в процессе его подготовки в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. — Волгоград, 2007. — 165 с.
2. Бочелюк В. Й., Зарицька В. В. Педагогічна психологія. — К., 2006. — 247 с.
3. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: Вступ до спеціальності. Навч. посібник для студ. ВНЗ. — К., 2005. — 223 с.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. — М., 1962. — Т. 1. — 506 с.
5. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. — М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. — 200 с.
6. Сегеда Н. А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — К., 2002. — 20 с.

Олена ПОЛАТАЙКО

ПРОБЛЕМА КРИТЕРІЇВ СФОРМОВАНOSTІ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

У статті подані структурні компоненти художньо-образного мислення. Визначенні критерії і показники сформованості цього виду мислення у студентів художніх спеціальностей. Проаналізовано рівень сформованості художньо-образного мислення. Обґрунтовується важливість вербальної художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва у формуванні художньо-образного мислення.

Принципи гуманізації та демократизації суспільства, на яких ґрунтується сучасне динамічне соціокультурне і духовне життя Європи, є характерними і для нашої країни. Вони стали основою концепції виховання творчої особистості із сформованими естетико-художніми уподобаннями, уявленнями і смаком, здатної брати активну участь у всебічному пізнанні світу та його духовному збагаченні. Важливе місце в системі фахової підготовки майбутнього вчителя, готового до широкого кола діяльності, посідає підготовка високопрофесійного вчителя мистецьких дисциплін. Творча педагогічна діяльність вчителя мистецьких дисциплін передбачає не тільки володіння методикою викладання, наявність глибоких мистецьких знань, володіння термінологією, а й високий рівень сформованості художньо-образного мислення. Критеріальна характеристика сформованості цього феномена постає **метою нашої статті**.

У психологічній літературі сформульовано декілька основних теорій мислення, що відображають погляди авторів на його механізми. В контексті педагогічної діяльності особливого значення набувають наступні: мислення як асоціативне уявлення (Т. Браун, А. Біне, Дж. Прістлі, Дж. С. Міль, Д. Гартлі); мислення — як процес поступових інтелектуальних операцій, котрий розгортається у часі і має декілька стадій та етапів (А. Гроот, О. Зельц, А. Брушлінський); мислення як акт переструктурування ситуації (гештальтпсихологія);

мислення як поведінка (Дж. Уотсон, Е. Торндайк, Н. Гунтер); мислення як мотивований процес (З. Фрейд, Е. Блейлер). Теорії цих науковців пов'язані з пошуками «спонукальних» сил художньої творчості [5].

Сучасні психологічні експериментальні дослідження підтверджують глибокий взаємозв'язок між інтелектуальними та емоційними компонентами мислення. До об'єктів реального світу, котрі сприймаються на інтелектуальному і чуттєвому рівні, належать твори мистецтва. Враховуючи те, що ці твори є своєрідним відображенням дійсності шляхом втілення і розкриття художніх образів, в системі видів інтелектуальної діяльності і образного мислення психологія виокремлює складне інтегральне психологічне утворення, яке дає змогу створювати або пізнавати унікальні шедеври мистецтва, — мислення художнє.

Поняття «художнє мислення» довгий час вживалось дуже обережно. Науковці, зазвичай, зосереджували свою увагу на з'ясуванні факторів, що доповнюють у художній діяльності словесно-понятійні та абстрактно-логічні компоненти. До таких факторів відносили естетичну оцінку й формоутворюючу діяльність (М. Каган, В. Мазепа, А. Оганов), емоційно-естетичну забарвленість (А. Зись, Н. Лейзеров), образну наочність (Ю. Борєв), метафоричність (О. Яковлев) тощо.

З філософської точки зору художній (мистецький) образ розглядають у двох площинах. У першій його розуміють як специфічний спосіб пізнання світу, де предметом пізнання є не окремий предмет цього світу, а уособлення будь-якого явища, що сприймається, переживається, емоційно відображується людиною. Інша площина містить розуміння мистецького відображення світу як способу перетворення світу, засіб змінювання, відображення, власне перетворення світу у формі, що може спонукати до подальшого змінювання матеріального і нематеріального світу [8].

В психолого-педагогічних працях художнє мислення розглядається як психологічний процес відображення емоційно-образного змісту, обмежений чуттєвим ступенем пізнання і здійснений на чуттєвому рівні. Проте властивість почуттєвих образів мистецтва матеріалізувати інтелектуальний зміст можна віднести й до інтелектуальних процесів. Отже, другий підхід трактує художньо-образне мислення як інтелектуальний процес, в якому глибоке розуміння мистецтва протиставлене зовнішньому інтуїтивному відчуттю [6].

Суттєвим фактором художнього мислення є духовно-практичний характер художньої діяльності. Для ідеальних форм відображення дійсності роль практики є основною. Проте якщо в інших формах суспільної свідомості вона реалізується опосередковано, то в мистецтві ця закономірність проявляється в безпосередній формі, реалізуючись у єдності способів інтелектуальної та предметної діяльності. Саме такою єдністю характеризується синтетична природа художнього чуття, в якому сплітаються нерозривні компоненти: фантазія, мислення та емоції.

На думку В. Роменця, художній образ має дві форми існування: мислення (алегорична, метафорична думка, що розкриває одне явище через інше) і відбиття дійсності в творах мистецтва. Автор розглядає художній (мистецький) образ у двох змістових аспектах споглядання як: витвір людського духу, вияв конкретного індивідуального «Я», народжений у муках творчості, прожитий та відторгнутий від своєї суті (властиво сфері філософського та психологічного осягнення сутності людського існування, форм та засобів самовияву індивідуального «Я»); самостійну об'єктивну реальність, що існує незалежно від її творця (цей аспект більше властивий практиці мистецтвознавства й різних його галузей). Вчений робить висновок, що мистецький образ — це «самостійна індивідуалізована діяльність, яка народжується від руки та уяви конкретної людини; це відображена у своїй складній та неповторній природі сутність, певне емоційне буття, узагальнена ідея, матеріалізований смисл, реальність, відтворена на найвищому рівні людського духу, що «перетинає» межі власного існування у часі, просторі, душі».

Аналіз психологічної літератури дав змогу визначити основні напрямки, в яких вивчається мистецький образ. Отже, вчені розглядають художній образ — елемент художньо-образного мислення — як:

– результат розумової діяльності, котрий містить художнє абстрагування й композиційне об'єднання матеріалу на основі емоційних, естетико-аксіологічних, світоглядних факторів (А. Андрєєв, С. Раппопорт, О. Щолокова, Л. Нечаєва) [6, 9];

– результат специфічних процесів узагальнення (Г. Єрмаш);

– об'єктивно існуюче ціле (В. Кожин, П. Палієвський, Г. Поспелов);

– процес діалектичного поєднання митця, твору мистецтва і реципієнта (К. Горанов, О. Гіаді, М. Храпченко);

– процес відображення — вираження — сприйняття (Л. Левчук) [4].

– процес інтерпретування як особлива форма предметно спрямованої діяльності, що є специфічною формою художнього мислення й характеризується творчо-перетворюючою спрямованістю на твір мистецтва [3]. Інтерпретування — це діяльність, закономірна, послідовна «зміна» явища мистецтва, «...процес розкриття й конкретизації всі нових і нових можливостей різних форм твору й перехід від визнання однієї з них у якості особливо цінної й «єдиної» до аналогічного розгляду іншої форми твору в наступну епоху» [2].

Специфічна форма художнього мислення — інтерпретування — надзвичайно цікавий і невід'ємний процес підготовки вчителя мистецьких дисциплін. Уміння тлумачити художній твір є умінням будувати образ світу через мистецтво. Як підкреслював А. Леонтьєв, взаємодія особистості з світом, тобто побудова образу світу, можлива не тільки на рівні значень, а й на рівні змістів, які виражають відношення суб'єкта до значення. Якщо мислення людини засноване на оперуванні «чистими» значеннями, то подібне раціональне збагнення допомагає опанувати світом, але не зрозуміти його. Із чистих значень складається образ світобудови. Лише за умови уміння людини «сходити» від значення до змісту, а потім проживання цих змістів, людина стає здатною будувати образ світу, в якому «знання, мислення не відділені від процесу формування почуттєвого образу світу, а входять у нього, до чутливості» [5].

Проблема формування художньо-образного мислення студентів розкрита в дисертаційних дослідженнях сучасних науковців. Проте термін «художньо-образне» зустрічається доволі рідко. Так, О. Бутяк вивчала формування художньо-образного мислення школярів засобами фольклору. Інші науковці ототожнюють художньо-образне мислення з художнім (Н. Яковенко, О. Завгородня), творчим (О. Кайдановська), музичним (Н. Мозгальова). В їх роботах трактування поняття художньо-образного (творчого, музичного) мислення майбутніх вчителів мистецького профілю стосувались загалом процесу створення або виконання студентом твору мистецтва.

На нашу думку, для студентів мистецьких спеціальностей художньо-образне мислення — це не тільки процес узгодження структурних елементів художнього образу, котрий проявляється в умінні порівнювати, зіставляти і робити висновки, використовувати знання в нових умовах, засвоювати конкретні алгоритмізовані навчальні завдання мистецьких дисциплін, а й створення власної вербальної художньо-педагогічної інтерпретації.

Художнє мислення здатне виконувати складні функції тільки шляхом розвинутої і розгалуженої системи засобів, а саме — ідеальної мови (пластичної, літературної, музичної тощо). Для того, щоб мисленева діяльність була змістовною, об'єктивною, обґрунтованою, а думка — вичерпною, адекватною, треба володіти чіткими уявленнями, поняттями, розуміти їх сенс. Отже, одним з важливіших в педагогічній діяльності є переклад з художньої мови на вербальну, при формуванні якої асоціативні зв'язки не тільки виникають на суб'єктивному рівні, а й відіграють визначальну роль у процесі створення комунікативно спрямованого тексту.

Вербальна художньо-педагогічна інтерпретація твору мистецтва є результатом художнього мислення, своєрідним словесним образом твору, в якому обмірковується наявність елементів прекрасного і величного, трагічного чи комічного, відбувається аналіз жанрових і стилевих ознак, висловлюється художня оцінка, визначається ступінь сприйняття і переживання, яке виникає при цьому [1].

Проведення теоретичного дослідження показало, що для успішного формування художньо-образного мислення важливо усвідомити його значення для студентів, прагнути до якісного перетворення думок у вербалізовані умовиводи, створення педагогічних інтерпретацій творів мистецтва.

Таким чином, ми вважаємо художньо-образне мислення важливим аспектом формування професійних якостей, умінь і навичок майбутнього вчителя мистецьких дисциплін. На нашу думку формування художньо-образного мислення відбувається ефективно в процесі вербальної художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва, що має стати нормою професійної діяльності.

Керування цим процесом насамперед зумовило необхідність визначення структурних компонентів художньо-образного мислення. Ми виділяємо потребово-мотиваційний, художньо-перцептивний, когнітивно-операційний та інтерпретаційно-діяльнісний компоненти. На основі цих структурних компонентів нами було розроблено критерії та показники сформованості художньо-образного мислення, обґрунтування їх кількісних й якісних змін.

З метою виявленні рівня сформованості художньо-образного мислення у студентів музично-педагогічних факультетів і з'ясування ролі інтерпретації художніх творів у його формуванні був проведений констатувальний експеримент, в якому взяли участь студенти Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова і музично-педагогічного факультету Рівненського державного педагогічного університету. В процесі проведення експерименту застосовувались такі методи дослідження, як спостереження, анкетування, тестування, бесіда, письмові і усні творчі завдання, аналіз інтерпретаційної діяльності студентів.

Відповідно до визначених нами структурних компонентів, було визначено 4 групи критеріїв сформованості художньо-образного мислення. *Потребово-мотиваційний критерій* передбачає з'ясування інтересів, бажань розуміння твору мистецтва, заглиблення в його суть, усвідомленість цінності художнього твору і створення його інтерпретації. Цей критерій містить такі показники:

- усвідомлення необхідності і корисності вербальної інтерпретації твору мистецтва;
- ціннісне ставлення до художнього твору, обраного для інтерпретації;
- прагнення розкрити зміст твору і створити власну вербальну інтерпретацію.

Художньо-перцептивний критерій, який спрямовано на визначення особливостей сприйняття художнього твору, містить такі показники:

- глибина і цілісність сприйняття художнього твору;
- здатність до емоційно-естетичної оцінки;
- оперування поліхудожніми уявленнями та асоціаціями.

Когнітивно-операційний критерій має визначити розвиненості художньо-пізнавальних здібностей студента, набутих мистецьких знань. Показниками цього критерію є:

- інформованість в різних галузях мистецтва (обсяг мистецьких знань);
- вміння аналізувати твори мистецтва;
- володіння мистецькою термінологією.

Інтерпретаційно-діяльнісний критерій передбачає виявлення творчого самовираження в інтерпретаційній діяльності, володіння мовою у вербалізації умовиводів і містить такі показники:

- характер самостійності в оцінюванні твору;
- уміння перекладати з художньої мови на вербальну;
- емоційна забарвленість та образність мовного висловлювання у вербалізації умовиводів.

Визначення рівнів сформованості художньо-образного мислення студентів здійснювалась нами відповідно до обґрунтованих критеріїв. Діагностування проводилось у експериментальних та контрольних групах за 100 бальною системою в процесі вивчення курсу «Світова художня культура».

На основі розроблених критеріїв, показників та даних констатувального експерименту було охарактеризовано низький, достатній та високий рівні сформованості художньо-образного мислення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії та показники рівнів сформованості художньо-образного мислення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін

Критерії та показники		Рівні		
		Високий	Достатній	Низький
Потребово-мотиваційний	- усвідомлення необхідності і корисності вербальної інтерпретації твору мистецтва	Усвідомлено – зацікавлене ставлення до створення власної інтерпретації, розуміння можливості розкрити своє бачення світу. Глибоке усвідомлення необхідності і корисності вербальної інтерпретації твору мистецтва, високий інтерес до цієї діяльності в шкільних умовах.	Розуміння необхідності інтерпретації, усвідомлення корисності цієї діяльності в майбутній роботі. Усвідомлення необхідності творчого підходу до створення інтерпретації твору, уміння обґрунтувати корисність даної діяльності у виховання школярів.	Байдужість у потребі спілкування з твором мистецтва. Відсутнє розуміння необхідності у вербальній інтерпретації, немає обґрунтованого усвідомлення корисності цієї діяльності.
	- ціннісне ставлення до художнього твору, обраного для інтерпретації	Глибоке усвідомлення загально культурної та галузевої цінності твору. Уміння сформулювати своє ставлення до твору на основі спеціалізованих знань і особистісного бачення і розуміння.	Усвідомлення цінності твору, котре ґрунтується на знаннях з історії художньої культури, історії музичної літератури, історії культури в цілому. Бажання висловити своє ставлення до твору мистецтва.	Невміння пояснити цінності твору, усвідомити рівень значимості його для художньої культури загалом і для художнього виховання зокрема.
	- прагнення розкриття змісту твору і створення власної вербальної інтерпретації	Усвідомлене ґрунтовне прагнення розуміти твір, його підтексту, значення в контексті, глибоке розуміння символіки. Стійке прагнення до створення інтерпретації твору.	Ґрунтоване розуміння тексту, бажання активного пошуку у розкритті підтекстів і символіки. Прагнення створити власну інтерпретацію.	Неточне або поверхнєве розуміння твору. Відсутнє бажання глибокого вивчення його, нездатність тлумачити твір.
Художньо-перцептивний	- глибина і цілісність сприйняття художнього твору	Уміння сприймати твір цілісно, глибоко, з урахуванням всіх елементів художньої мови. Комплексне сприйняття прямого і символічного значення, враховуючи контекст і підтекст. Високий ступінь гармонійного поєднання чуттєвого та інтелектуального сприйняття художнього образу.	При сприйнятті відбувається осягання всього твору і сприйняття окремих елементів і засобів виразності. Домінування чуттєвого сприйняття з послідовним пізнанням на інтелектуальному рівні.	Художній твір сприймається частково, або поверхнєво. Студенти не вміють сприйняти твір цілісно з урахуванням всіх засобів виразності для розкриття образу.

	- здатність до емоційно-естетичної оцінки	Моментальна емоційна реакція на сприйнятий твір. Висока емоційно-естетичну оцінку у різних формах прояву: слово, жест, колір, термін.	Емоційно сприймають твір і майже одразу реагують на поставлені запитання або сприйнятті елементи художньої мови.	Не завжди проявляють здатність до емоційного сприйняття твору і моментальної рефлексії на нього. Емоційна обмеженість не сприяє висловленню естетичної оцінки твору.
	– оперування поліхудожніми та асоціаціями	Студенти цієї групи відрізняються багатством і оригінальністю художніх асоціацій в різних видах мистецтва, оригінальністю уяви. Вміють вибрати найцікавіші твори мистецтва, відповідно до власного естетичного смаку, за законами асоціацій підібрати подібне і протилежне в стилі, художній мові або історичній закономірності.	Мають достатні уявлення про твір мистецтва, стиль, епоху створення. Асоціації цієї групи студентів є передбаченими і очікуваними.	Студенти мають бідні поліхудожні асоціації та уявлення, не орієнтуються у психологічних і стильових зв'язках в мистецтві.
Когнітивно-операційний	– ін формованість в різних галузях мистецтва (обсяг мистецьких знань)	Володіють великим обсягом мистецьких знань, отриманим на аудиторних заняттях і в процесі самостійної підготовки у відповідності до власних смаків і художніх інтересів. Вільно використовують загальнокультурні знання з метою створення інтерпретації	Мистецькі знання отримані на лекціях і не містять додаткової інформації, самостійно підготовленого матеріалу. Обсяг знань відповідає стандарту.	Обсяг мистецьких знань дуже обмежений. Не орієнтуються у стилях і напрямках мистецтва. Мають дуже приблизне уявлення про історичні і стилістичні закономірності в розвитку мистецтва.
	– вміння аналізувати твори мистецтва	Здійснюють аналіз всіх особливостей художньої мови, засоби виразності, визначають особливості стилю, художнього мислення епохи, котрі знайшли відображення у творі.	Нормальний рівнем мисленнєвих операцій – аналізу, синтезу, узагальнення тощо. Уміння проводити паралелі і знаходити зв'язки між художніми явищами.	Аналіз твору відбувається повільно, не завжди вміють виділити істотне, проаналізувати і порівняти і вивести вербалізований умовивід.

	– володіння мистецькою термінологією	Володіння і уміння оперувати мистецькою термінологією. Глибоке розуміння термінологічного зв'язку між різними видами мистецтва. Уміння залучати спеціальні терміни з різних галузей науки і мистецтва.	Знання термінології відповідає програмі та вимогам. Студенти уміють застосовувати терміни для надання характеристики, аналізу та створення інтерпретації.	Не володіють у повному обсязі мистецькою термінологією. У зв'язку з цим процес створення інтерпретації не відбувається.
<i>Інтерпретаційно-діяльнісний</i>	– характер самостійності в оцінюванні твору	Велике значення має особисте ставлення студента до твору, тому інтерпретацією стає гармонічне сполучення власного досвіду, аналізу поглядів, викладених в літературі та власних умовиводів.	Оцінка твору здійснюється самостійно, за допомогою ключових слів або термінів, поданих викладачем.	Оцінка твору не є самостійною, а ґрунтується на наслідуванні думок викладача або однокурсників.
	– уміння перекладати з художньої мови на вербальну	Художньо-образне мислення цієї групи студентів має глибокий діалектичний зв'язок з мовою. Багата лексика, володіння термінологією, уміння аналізувати призводить до грамотного перекладу, глибокого всебічного тлумачення, тобто інтерпретації твору мистецтва.	Достатній лексичний запас, нормальне володіння термінологією, уміння проаналізувати дають змогу створити педагогічну інтерпретацію художнього твору.	Бідний мистецький тезаурус та обмеженість у вербалізації думок не дає змоги сформулювати якісне тлумачення художнього образу.
	– емоційна забарвленість та образність мовного висловлювання у вербалізації умовиводів	Яскраве уміння висловлювати свої умовиводи в емоційно забарвленому образному вербальному висловленні.	У створенні вербальних інтерпретацій простежується емоційна обмеженість.	Висловлюванні студентів не виділяється емоційністю, яскравістю і образністю мови. Рідна мова не стає помічником у творенні інтерпретації

Низький рівень сформованості художньо-образного мислення (до 35 балів) є характерним для студентів з певним уявленням про особливості інтерпретування творів мистецтва в педагогічній діяльності. Студенти цієї групи не мають потреби у пізнанні твору мистецтва, у них відсутня мотивація для створення його вербальної інтерпретації. Аналіз твору відбувається повільно і не завжди має вербалізований умовивід. Такі студенти (їх налічується близько 15%) мають бідні міжгалузеві асоціації, адже коло мистецьких знань дуже обмежене, не завжди вміють визначити істотне, проаналізувати і порівняти.

Достатній рівень розвитку художньо-образного мислення — 36–70 балів. Студенти цього рівня (73%) мають інтерес до інтерпретування творів мистецтва, хоч у створенні вербальних інтерпретацій простежується інформаційна і мовленнєва обмеженість. Такі інтерпретації ґрунтуються на мистецьких знаннях, отриманих на заняттях, і не містять додаткової інформації, отриманої самостійно. Достатній рівень характеризується розумінням особливостей майбутньої педагогічної діяльності, свідомою потребою у спілкуванні з

художніми творами, нормальним рівнем мисленевих операцій — аналізу, синтезу, узагальнення тощо. Асоціації цієї групи студентів є передбаченими і очікуваними.

Студентів, які володіють високим рівнем сформованості художньо-образного мислення (71–100 балів), об'єднує великий обсяг мистецьких знань, володіння мистецькою термінологією, уміння висловлювати свої умовиводи. Для таких студентів (12%) характерна висока активність мотиваційної сфери, наявність потреби у спілкуванні з мистецтвом та інтерпретації художніх творів. Студенти відрізняються багатством художніх асоціацій, оригінальністю уяви, вмють вибрати найцікавіші твори мистецтва, відповідно до власного смаку, проаналізувати всі особливості художньої мови, визначити особливості стилю, художнього мислення епохи, котрі знайшли відображення у творі. Художньо-образне мислення цієї групи студентів має глибокий діалектичний зв'язок з мовою. Такий зв'язок є не тільки балансом новизни і стабільності, а й ланкою між різними мовними системами (живописною, музичною, вербальною) [8]. Для створення інтерпретації велике значення має особисте ставлення студента до твору, гармонічне сполучення його досвіду, умовиводів (як результат мисленевих операцій), естетичного смаку в емоційно забарвленому образному вербальному висловленні.

Результати констатувального експерименту підтвердили правомірність визначених критеріїв сформованості художньо-образного мислення. З метою підвищення рівня сформованості художньо-образного мислення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін ми вважаємо за необхідне розробити і впровадити власну методику формування художньо-образного мислення в процесі інтерпретації творів мистецтва на заняттях з курсу «Світова художня культура».

ЛІТЕРАТУРА

1. Берхин Н. Б. Общие проблемы психологии искусства. — М.: Знание, 1981. — 63 с.
2. Ингарден Р. Дослідження з естетики. — М., 1962. — 572 с.
3. Котляревская Е. Вариативный потенциал музыкального произведения: культурологический аспект интерпретирования: Дис. ... канд. искусствоведения. М., 1996.
4. Левчук Л. Онищенко О. Основы эстетики: Навч. Посібник. — К., 2000.
5. Нечаева Л. В. Развитие категории «художнее мышление» в системе мистецької педагогічної освіти // Мистецтво у розвитку особистості. — Чернівці: Зелена Буковина, — 2006. — С. 55–75.
6. Філософський енциклопедичний словник. — Київ: Абрис, — 2002.
7. Щолокова О. П. Художнее мышление в условиях педагогической деятельности учителя мистецтва // Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 5., — К., 2004.

Алла ЗАЙЦЕВА

ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКА ТВОРЧІСТЬ ЯК ЗАСІБ ДУХОВНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті розглядається специфіка та роль інструментально-виконавської творчості у духовному розвитку студентів — майбутніх вчителів музики.

Пріоритетним напрямком сучасних освітніх вимог відповідно Національної доктрини розвитку освіти (2001 р.) та Закону України «Про вищу освіту» (2002 р.), умов Болонської конвенції є переосмислення мети, завдань і методів професійної підготовки студентів, зокрема майбутніх учителів музики, конкретизація шляхів формування їх інструментально-виконавської творчості як джерела духовного становлення.

Аналіз наукової літератури з визначеної проблеми свідчить про наявність суперечностей між зростаючими вимогами стосовно формування механізмів творчої особистості майбутнього вчителя музики й практичною реалізацією проголошених цілей; між запитамі суспільства щодо цілеспрямованої орієнтації на виявлення тих соціальних і духовних джерел, можливостей, резервів і засобів становлення спеціалістів, які забезпечують управління процесом виховання молоді, і невеликою кількістю відповідних наукових та методичних рекомендацій.

Наукові передумови вивчення зазначеної проблеми містяться в досягненнях психологів у галузі дослідження активності особистості, її свободи, творчості, самодіяльності, тобто виявів суб'єктності людини (К. Абульханова-Славська, М. Магомед-Емінов, Д. Леонтьєв, П. М'ясоїд та ін.).

У загальнопедагогічному аспекті феномен творчої особистості вчителя базується на засадах особистісно-орієнтованої освіти, ідей акмеології та синергетики, які розкривають комплексний підхід до творчої індивідуальності вчителя (А. Алексюк, І. Бех, Є. Бондаревська, Г. Волинка, Б. Гершунський, І. Зязюн, Н. Кічук, О. Пехота, В. Радул, В. Семиченко, С. Сисоєва та ін.). Сучасні музично-педагогічні дослідження (Е. Абдулін, Л. Арчажникова, Л. Коваль, В. Муцмахер, Г. Падалка, В. Ражніков, Л. Рапацька, О. Рудницька, Г. Ципін, О. Щолокова) є теоретико-методологічною основою для пошуку, реалізації й удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя музики.

Мета статті полягає у необхідності формування здатності до інструментально-виконавської творчості як засобу реалізації духовно-творчого потенціалу майбутніх учителів музики.

Музично-педагогічна освіта, як і сфера освіти загалом, на сучасному етапі свого розвитку перебуває на шляху вдосконалення технологій і методик формування творчої особистості майбутнього вчителя музики: реалізації його потенційних можливостей через світоглядні установки, професіоналізм, культуротворчі здібності та особистісну духовну культуру у процесі цілеспрямованої художньо-творчої діяльності.

Зазначимо, що в музичній педагогіці питання інструментально-виконавської творчості як засобу духовного становлення особистості розглядаються в різних аспектах вузівської підготовки майбутнього вчителя:

- методологічному (Є. Абдулін, Ю. Алієв);
- культурологічному (А. Гуревич, М. Злобін, Л. Рапацька, О. Щолокова);
- художньо-виконавському (Л. Арчажникова, Р. Тельчарова, Г. Ципін).

Пошуки шляхів духовного становлення особистості в художньо-мистецькій практиці відображені у багатьох працях, присвячених питанням підготовки майбутнього вчителя музики (О. Абдуліна, Л. Арчажникова, А. Болгарський, І. Зязюн, З. Квасниця, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Шульгіна, Г. Ципін).

Актуальним для представлених досліджень є інтеграція педагогічного і виконавського компонентів у цілісній професійно-педагогічній підготовці студентів-музикантів, їх особистісно-творче самовираження в процесі виконання музичних творів, формування естетично-оцінних навичок на різних етапах сприймання мистецтва; керування власним емоційним станом у процесі діяльності; розвиток навичок самостійної творчої праці: читання з аркуша, транспонування, акомпанування, підбирання на слух, власне імпровізування, створення різних варіантів виконавської інтерпретації, перекладання та адаптування складної для дитячого сприймання музики; формування навичок вербальної та виконавської інтерпретації творів різноманітних стильових напрямків та жанрів з огляду на особливості сприймання школярів різного віку; зростання функціональної технологічної грамотності майбутнього вчителя музики (вільне володіння професійно-фаховими технологіями).

Специфіка художньо-творчої роботи вчителя музики дозволяє розглядати інструментально-виконавську творчість як важливу умову його професійного та особистісного духовного саморозвитку. Майбутні музиканти мають чітко усвідомлювати специфічність змісту, форм, умов формування «стрижневих елементів педагогічно-виконавської майстерності» (І. Мостова) для застосування у музично-виховній роботі з учнями. На думку дослідників, інструментально-виконавська творчість майбутнього педагога-музиканта вбирає у себе розвиток його виконавських вмінь (І. Гринчук, Є. Куришев, В. Муцмахер) та умінь художньої інтерпретації (В. Крицький, О. Ляшенко), працю над музично-виконавською культурою (Н. Згурська), високий рівень музичного сприйняття (О. Ростовський, О. Рудницька). Крім того, вчителю музики необхідно вміти вирішувати поліфункціональні педагогічно-виконавські завдання, шукати найоптимальніші прийоми і методи впливу на учнів, аналізувати й узагальнювати педагогічні явища і процеси, залучати до професійно-фахового мислення асоціативність, образність, спонтанність.

Дослідження з теорії та методики музичного виховання висвітлюють різні аспекти інструментально-виконавської творчості майбутнього педагога-музиканта. У працях Л. Арчажнікової, О. Олексюк, О. Рудницької, Г. Тарасова та інших зазначається, що розкриття та реалізація духовної сутності особистості є одним із корінних питань методики музичного виховання: особистісна творчість виконавця, що проявляється в імпровізуванні, музикуванні, актуалізує його емоційно-образний досвід і забезпечує зустріч із середовищем в усіх його немусичних і музичних проявах, ліквідує стандартні підходи до творчої особистості [4].

Специфіка діяльності майбутніх учителів музики, на думку Л. Арчажнікової, полягає в тому, що педагогічні завдання вирішуються засобами музичного мистецтва. Вона зазначає: «інструментально-виконавська творчість у поєднанні з педагогікою допомагає вчителю музики виконати музично-виховні та музично-освітні завдання на уроці музики» [1, 37].

Отже, інструментально-виконавська творчість майбутнього вчителя музики передбачає емоційне та інтелектуальне осягнення музичної ідеї, створення на цій основі цілісного уявного художнього образу його втілення, тобто матеріалізації «ідеальної моделі» твору в реальному звучанні шляхом пошуку доцільних виконавських засобів, адекватних «закладеному» у музичному тексті комплексу інтонаційної інформації (О. Алексєєв, Г. Гінзбург, О. Гольденвейзер, Г. Коган).

Вищезазначені науково-методичні положення дають підстави зробити висновок, що зовнішня форма втілення звукового образу у процесі виконавської інтерпретації майбутнього вчителя музики доповнюється пошуком доцільних у всіх відношеннях суб'єктивних виконавських засобів його реалізації. У цьому контексті процес інтерпретації є діалектичним поєднанням прочитання об'єктивно існуючого авторського тексту (мелодія, ритм, фактура, штрихи, ремарки) і суб'єктивних слухових уявлень майбутнього педагога-виконавця (туше, інтонація, тембр, педалізація, диференціація звучності, фактури); досягнення інтонаційної виразності мелодичного руху; залучення до мистецтва «співу» на фортепіано; розуміння логіки мелодійного розвитку — елементів формотворення, «дихання», цезур, пауз; здатність до відчуття руху мелодичної енергії, інтонаційних тяжінь, кульмінацій, змін фаз емоційної напруги та ослаблення; опанування розмаїттям виразальних засобів (артикуляції тощо); постійного розвитку та удосконалення інтонаційного, ладо-гармонічного, тембро-динамічного, метро-ритмічного та поліфонічного слуху.

Аналіз наукових праць впевнено доводить, що передумовою інструментально-виконавської творчості є потреба у розвитку мотиваційно-сміслового ставлення до музично-педагогічної діяльності як до подвижницької місії, універсально-діяльнісного служіння розвитку духовності суспільства, формування відповідальності за власне професійне майбутнє. Механізм такої творчості майбутнього вчителя музики детермінований «проблемою художньої інтерпретації музичних творів, що змикається з проблемою «переплавки» мистецтвознавчих знань у педагогічні» (О. Щолокова) та активним, креативним відтворенням людської сутності майбутнього вчителя музики.

Спираючись на важливі положення проаналізованих досліджень, вважаємо, що ефективність формування здатності до інструментально-виконавської творчості як засобу духовного становлення майбутніх учителів музики можлива за умов оволодіння методикою художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів для шкільної аудиторії шляхом розвитку творчої самостійності, виконавських здібностей, створення індивідуального творчого виконавського стилю, розширення музично-естетичного тезаурусу студентів тощо.

На нашу думку, залучення до інструментально-виконавської творчості студентів має здійснюватися у процесі спеціальної поетапної роботи, в основі якої лежить комплекс формуючих завдань, а саме: створення індивідуальної інтерпретаторської концепції твору, коригування та адекватна оцінка власної виконавської діяльності, формування системних професійних знань, необхідних для успішної художньо-педагогічної презентації твору, раціональне використання технологічних прийомів у процесі роботи над твором і в процесі його виконання.

Активність і творчість у процесі інтерпретації музичних творів, прагнення виробити в собі індивідуальний творчо-інтерпретаційний стиль діяльності здійснюється шляхом усвідомлення і використання певних засобів інструментально-методичної діяльності

майбутнього музиканта-педагога, розвитку умінь студента проектувати результат власного виконавського розвитку та здатності до прищеплення учням навичок рефлексивної корекції на основі емоційного осягнення художнього змісту музичних творів.

Аналіз вищевикладеного дає змогу констатувати важливість формування здатності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської творчості у процесі навчання. Оскільки досвід творчої інструментально-виконавської діяльності засвоюється на особистісному рівні й зумовлюється неповторним характером, подальшого наукового вивчення потребує створення педагогічних умов для належного оволодіння кожним студентом цілісним досвідом майбутньої художньо-творчої діяльності, не копіюючи, а індивідуально поєднуючи його основні складові (емпатію, креативність, артистизм, рефлексивність, творчу активність).

ЛІТЕРАТУРА

1. Арчажникова Л. Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1988. — 37 с.
2. Фохт-Бабушкин Ю. У. Искусство и духовный мир человека. — М., 1987.
3. Мелик-Пашаев А. А. Об источнике способности человека к художественному творчеству // Вопросы психологии. — 1998. — № 1. — С. 76–82.
4. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. Посібник., — К.: Знання України, 2004. — 263с.
5. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія. — К.: Наукова думка, 2003. — 276 с.
6. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. — К., 1998.

ВІВЧАЄМО ДОСВІД

Ірина ГРИНЧУК, Наталія ПАЛІЙ

НОВІТНІ ПІДХОДИ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МУЗИКАНТІВ-ПЕДАГОГІВ

У статті розглядаються теоретико-методичні аспекти проблеми організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх музикантів-педагогів, висвітлюються узагальнені результати дослідно-експериментальної роботи, проведеної в інституті мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Методологічними постулатами сучасної мистецької освіти є визнання суб'єктних засад, домінування особистісних функцій у навчальному процесі, спрямованість на конструктивну і творчу взаємодію суб'єкта з явищами мистецької та педагогічної реальності.

Формуючи творчу особистість майбутнього музиканта-педагога, сучасна мистецька педагогіка опирається на принципи культуровідповідності, інтегральності, аксіологізму, діалогізму, полікультурності, культуротворчої та професійно зорієнтованої діяльності [5]. Навчальний процес повинен спрямовуватися на саморозвиток студента через осмислення особистісних ціннісних стратегій, формування ціннісного ставлення до навколишнього світу, світу мистецтва, реалій педагогічної дійсності.

Результатом такої діяльності повинно стати створення художньої картини світу через стимулювання багатовимірних осмислень художнього образу, актуалізацію емоційно-ціннісного ставлення, інтерпретування внутрішніх (глибинних) значень зразків мистецтва, через пошук особистісних художніх смислів в процесі полісуб'єктного спілкування та проектування їх на майбутню професійну діяльність.

Поєднання антропологічного та соціокультурного вимірів у домінуючій парадигмі мистецької освіти є трактування її предметного змісту не як мети, а як засобу розвитку внутрішнього світу людини у динамічному соціокультурному контексті. Тому важливою теоретичною проблемою в обґрунтуванні змісту мистецької освіти виступає завдання вибору її змістовного наповнення, технологічного забезпечення процесу набуття відповідних компетентностей.

Один із шляхів вирішення цієї проблеми — впровадження механізмів відбору та опрацювання відповідної навчальної інформації. Вважаємо, що означений вище підхід повною мірою стосується і процесу опрацювання теоретичної (наукової) навчальної інформації, яка формує наукову картину світу, забезпечуючи цілісне пізнання реальності.

Метою статті є узагальнення експериментальної роботи з формування умінь творчо-пошукової діяльності майбутнього вчителя музики, проведеної на базі Інституту мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

У процесі організації експериментальної роботи нами враховувалися психологічні фактори організації навчальної діяльності, зокрема, необхідність створення сприятливого психологічного клімату, зняття бар'єрів творчості (довір'я учасників, їх взаємовимогливість, відповідальність, емоційна «включеність», конструктивна доброзичлива критика, можливість вільного висловлення думки, демократичний стиль управління).

Важливими психолого-педагогічними чинниками стала опора на рефлексивно-творчу позицію з боку викладача та студентів (у їх індивідуальній та груповій діяльності), акцентування діалогічності процесу мислення, «відкритості» власного шляху мислительного пошуку викладача для студентів.

Основне навантаження у процесі формування пізнавальної діяльності студентів належить нашій експериментальній роботі при вивченні курсу «Основи наукових досліджень» [3],

оскільки готовність до науково-методичного пошуку, вирішення проблемних і науково-дослідних завдань забезпечує майбутньому вчителю здатність до критичного осмислення педагогічної реальності, її аналізу та вдосконалення, закладає теоретичне і практичне підґрунтя професійно-орієнтованої дослідницької діяльності впродовж навчання у ВНЗ та майбутньої праці як вчителя музики.

У розробці курсу опорним став компетентнісний підхід до формування загальнонаукових понять із проекцією на специфічні ознаки мистецької педагогіки. Основу названого підходу становлять, на нашу думку, принцип системності, інтегративності, інваріантності, адекватності, моделювання наукового пізнання, які, відповідно обумовлюють необхідність широкого використання інтерактивних методів навчання, дискусійного обговорення питань, форми «ділової гри», підготовки власних завдань для перевірки рівня оволодіння знаннями із певних модулів курсу, проведення міні-конференцій, підготовки і захисту моделі курсової роботи тощо.

Ефективною формою у процесі організації творчо-пошукової діяльності студентів-першокурсників стало представлення статей з проблем мистецької освіти за матеріалами фахових видань («Мистецтво та освіта», «Рідна школа», «Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка») на основі їх ґрунтовного опрацювання. Це передбачає аналіз, виокремлення структурних компонентів, визначення ключової тези кожного з них та написання на цій основі конспекту статті (із виділеними навпроти тексту підпунктів відповідних їм «пунктів плану»), тобто студент немов проходить зворотній шлях: від готової статті до написання попереднього плану. Детальне опрацювання статті дозволяє студентам запропонувати одногрупникам прийняти активну участь у представленні статті. Так, на матеріалі статті Л. Масол [2], присвяченої проблемі медіакультури як компонента освіти, було проведено ділову гру «Медіа: за і проти».

Методичним зерном читання курсу є систематизація і структурування уже сформованих науково-теоретичних знань, понять, уявлень, вироблення послідовної системи навчально-пізнавальних дій з аналізу, структурування, класифікації навчального матеріалу на основі оволодіння методиками «запитання-відповіді», «ключове поняття»; ознайомлення із новітніми методиками «згортання» та «перекодування» інформації тощо. Так, ефективними на початковому етапі оволодіння методами опрацювання тексту стали методики «АБРеС» (за І. Гриненком), методики «Сенкан»; на основному етапі роботи проводилася апробація елементів методик ПНЦ, ЗУЧ, HiP, АМВ, «Six Thinking Hats» (за де Боно).

Експериментальна робота засвідчила ефективність роботи з інтелект-картами (за Т. Б'юзеном) [1], які дозволяють окреслити логіку структурування, співставлення, пошуку аналогій, причинно-наслідкових зв'язків тощо і таким чином «ущільнити» певну навчальну інформацію з можливістю її наступного «розгортання» для обґрунтування обраної позиції (схема 1).

Робота над формуванням пошуково-творчої активності студентів логічно продовжується та «музично-творчо» адаптується в авторському курсі «Основи музичної інтерпретації».

Пропедевтичний та інтегративний характер курсу [4] обумовлює звертання до широкого кола питань з музичної естетики, психології, педагогіки, музикознавства, дотичних до проблематики курсу. Досвід навчально-пошукової діяльності, набутий студентами у попередньому курсі («Основи наукових досліджень»), дозволяє часто практикувати форми диспуту, «ділової гри» (теми: «Функції мистецтва», «Блаженна людина, якщо музи люблять її...» (за Делією Стейнберг-Гусман), «Якій епосі, стилю належить вислів?», «Дефініції сприймання», «Турнір адвокатів», «Виконавство: емоція чи рація?»).

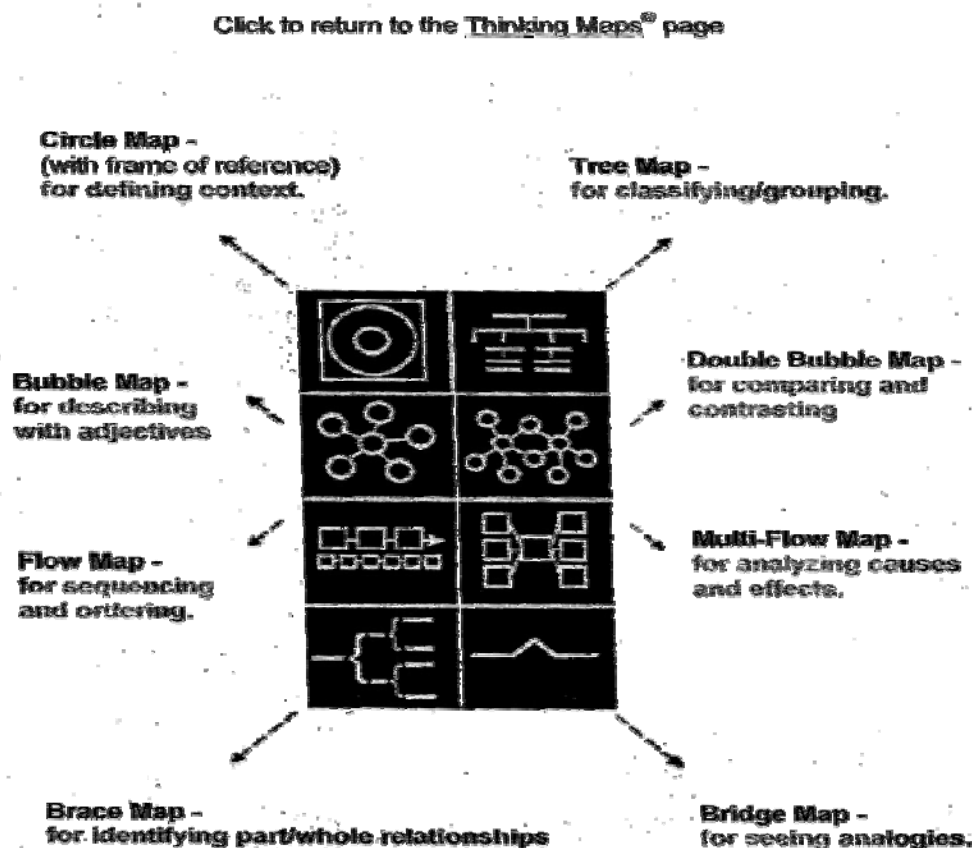


Схема 1

В курсі «Основи музичної інтерпретації» продовжується також практика представлення статей із проблем музичної педагогіки, впроваджено форму захисту моделі аналізу-інтерпретації (виконавської та вербальної) музичного твору із шкільного репертуару для слухання музики. У роботі з творами, орієнтованими на слухачку аудиторію учнів молодших класів, використовуються розроблені нами «Щоденники музичних вражень» (1–4 класи), для учнів середніх класів — більш складні форми «Слухачького щоденника». [4]

Досвід використання новітніх зарубіжних та вітчизняних підходів до організації творчо-пошукової діяльності студентів екстраполюється на практику читання курсів «Історія української музики», «Музика XX століття», зокрема, шляхом використання форми «ділової гри», укладання словників основних музикознавчих понять з проблематики курсу, порівняльних таблиць тощо.

Підсумковою аркою експериментальної роботи є курс «Науково-методичні дослідження з питань музично-естетичного виховання», який читається на випускному етапі навчання. Він реалізує завдання забезпечення комплексного підходу до втілення принципу професійно-педагогічної спрямованості навчальної діяльності майбутнього вчителя музики, в основі якого — проекція набутого теоретичного та практичного досвіду для майбутньої професійної діяльності, оволодіння готовністю до інновацій як багатоаспектною структурою, що охоплює емоційно-мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти, передбачає певні особистісні якості, зокрема творчі: проблемне бачення, здатність до висунування гіпотез та оригінальних ідей, здатність до дослідницької діяльності, до подолання інерції мислення, до міжособистісного спілкування, уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію тощо.

Досвід навчально-пошукової діяльності, активної педагогічної практики, готовність до використання навичок особистісної та професійної рефлексії дозволяє частіше використовувати інтерактивні форми діяльності, наприклад, робота в «малих групах» у ділових іграх «Освітні парадигми» (за В. Семиченко), «Рольовий репертуар вчителя» (за В. Леві). Цікавою формою роботи стало представлення міні-гри «10 дієслів, що стимулюють творче мислення» (за А. Осборном), «29 визначень» (за Р. фон Овчем).

У перебігу курсу використовується практика взаємного рецензування підготовлених тез на тему, запропоновану викладачем, залучення магістрантів до підготовки та проведення практичних занять із студентами-першокурсниками з дисципліни «Основи наукових досліджень», розробки (адаптації) та проведення на базі означеної групи різних форм психолого-педагогічної діагностики.

Підсумовуючи проведену роботу, можемо констатувати, що ефективність формування пошуково-творчої активності майбутнього спеціаліста забезпечується системністю організації професійно-орієнтованої взаємодії викладача і студента, в якій поєднуються спрямування студентів до науково-дослідницької діяльності, формування їх науково-теоретичної та музикознавчо-педагогічної компетентності, забезпечення психолого-педагогічних умов для професійного саморозвитку майбутнього вчителя мистецького профілю, використання новітніх зарубіжних та вітчизняних напрацювань з проблеми організації мислительної діяльності, врахування вимог європейських освітніх стандартів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бюзен Т. и Б. Супермышление / Пер. с англ. — 2-е изд. — М.: ООО «Попурри», 2003. — 304 с.
2. Масол Л. Медіакультура як компонент освіти // Мистецтво та освіта. — 2003. — № 3. — С. 2–7.
3. Методичні рекомендації до вивчення курсу «Основи наукових досліджень» / Укл. І. П. Гринчук. — Тернопіль: ТНПУ, 2006. — 38 с.
4. Методичні рекомендації до вивчення курсу «Основи музичної інтерпретації» / Укл. І. П. Гринчук. 2-е вид., доп. — Тернопіль: ТНПУ, 2006. — 35 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2005. — 360 с.

Богдан ВОДЯНИЙ

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ДУХОВНОГО СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ЛАБОРАТОРІЇ)

Стаття присвячена пошуку ефективних шляхів вирішення проблеми духовного становлення творчої особистості. Запропоновано структурно-функціональну модель, яка реалізується у діяльності науково-дослідної лабораторії «Духовного становлення творчої особистості» при Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка.

У сучасному світі особливо гостро відчувається протиріччя між стрімким технологічним прогресом людства і регресом його моралі. Сьогодні спостерігаються щораз тривожніші факти падіння загальної культури і духовності значної частини суспільства, і особливо його молодшої генерації. Одним із наслідків такого стану є розповсюдження позбавленої естетичних і етико-моральних цінностей літератури, кіно- і відеофільмів, продукції шоу-бізнесу, яка спрямована на масового читача і глядача з нерозвиненим рівнем духовності і низьким художньо-естетичним смаком. На думку багатьох вчених, культурологів, громадських діячів «остаточним і вирішальним бар'єром на шляху подальшого поступу людства буде криза його духовності. Подальша еволюція людського роду буде детермінована потребою духовного преображення людства, /.../ переходу від людини розумної до людини духовної» [3, 120].

Тому, за останні десятиліття, внаслідок змін, які відбулися в розвитку всієї гуманітарної сфери суспільства, стала очевидною актуальність проблеми — яким чином духовність, як феномен людського існування, впливає на становлення і розвиток всіх систем життєтворчості молодшої людини. В рівній мірі ця проблема постала перед педагогічною наукою в цілому, і у галузі мистецької освіти, зокрема, яка відреагувала на цю проблему появою значної кількості

цікавих психолого-педагогічних досліджень. Особлива увага у цих дослідженнях приділена вивченню процесу особистісного, духовного становлення людини, який обумовлений особливостями і сутністю художньої творчості (праці О. Олексюк, І. Беха, Л. Масол, Г. Падалки, Л. Кондрацької, Г. Шевченко, Л. Михайлової, Л. Ороновської та багатьох інших).

Предметом багатьох досліджень стає процес трансформації мистецької освіти на сучасному етапі. У своєму досконалішому баченні предмету дослідження деякі автори розуміють процес трансформації як *перетворення*, або, вживаючи більш піднесений синонім, — *преображення*. У цьому випадку ми вже маємо справу не просто з термінологічним поняттям, а з «духовно-векторним словом», як про це чудово сказав видатний музикознавець В'ячеслав Медушевський, — «преображення — осяяння небесного в земному, неказанного у сказаному, вічного у дочасному» [4, 18].

Вектор преображення іманентно властивий і сутності мистецьких творів, адже кожен вид мистецтва у різний спосіб торкається душі людини, але мистецтво завжди наповнене вічними цінностями і своєю позитивною енергетикою спрямоване на духовне становлення особистості. Звичайно, йдеться про мистецькі твори високої художньої і духовної проби, у яких справжнє натхнення і невідомою краса, а «вся краса, і видима, і невидима, повинна бути помазана Духом, без такого помазання на ній печать тлінності» [1, 221–222].

Мета статті полягає у висвітленні основних положень, що складають теоретичне і методологічне підґрунтя діяльності науково-дослідної лабораторії «Духовного становлення творчої особистості» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ТНПУ). У даній статті висловлюються окремі позиції і формуються напрямки практичного розв'язання проблеми духовного становлення творчої особистості в межах певного освітнього і виховного середовища. Пропоновані підходи в цілому формуються у структурно-функціональну модель, яка реалізується у діяльності лабораторії і сприятиме підготовці високопрофесійних фахівців мистецької педагогічної освіти.

Науково-дослідна лабораторія «Духовного становлення творчої особистості» створена при ТНПУ з метою широкого залучення професорсько-викладацького складу, аспірантів, магістрантів, студентів університету, а також вчителів загальноосвітніх шкіл та інших працівників культурно-освітньої галузі для розробки фундаментальної проблеми — мистецька освіта як чинник людиностановлення.

Першорядним завданням діяльності лабораторії є — глибоко осмислити поняття «духовність» і ввести його в систему повноправних категорій мистецької педагогічної освіти. На цьому шляху необхідно звернутися до різних концепцій духовності, які існують у наукових напрямках, школах, теоріях і намагаються дослідити сутність духовності у взаємодії таких загально гуманістичних категорій як добро, істина, краса. Але найбільш виправданим буде звернення до аналізу концепцій духовності у християнській філософії і педагогіці (Г. Сковорода, П. Юркевич, М. Бердяєв, В. Соловйов, І. Льїн, В. Зеньківський, Г. Ващенко та ін.), бо тільки християнська педагогіка провідною метою становлення особистості визнає не розвиток фізичної і, навіть не психічної сторін життя дитини, а саме її духовну сторону. На цьому наголошує В. Зеньківський: «не моральний, а релігійно-духовний процес зростання утворюють істинну і кінцеву мету виховного впливу на дітей», а кінцевою метою, на його думку, є: «розкриття образу Божого, ставлення внутрішньої людини» [2, 40].

Засобами формування духовності є духовна культура і мистецтво. Розкриття образу, *образо творення* є сутнісним завданням кожного із всіх видів мистецтв, але його сутність полягає тільки у зорієнтованості на вищий сенс, *на образ Божий*. Цей образ закладений у кожній людині і розкрити, відтворити його у богоподібності, через даровану людині здатність до духовної творчості — є найвищим завданням мистецької освіти.

Отже, виходячи із цих міркувань, формується загальна концепція діяльності лабораторії — у дослідженнях повинна розкриватися духовна сутність мистецьких жанрів, яка стане методологічною основою розкриття художніх образів мистецьких творів у подальшій навчально-виховній і художньо-творчій діяльності і на цій основі здійснюватиметься процес людиностановлення, тобто забезпечення процесу переходу особистістю від одного ступеня духовного розвитку до іншого, якісно вищого.

Тематичний зміст основних напрямків вивчення духовності і її становлення у майбутніх вчителів мистецьких дисциплін в процесі їх професійної підготовки є таким:

- вивчення підходів і тлумачень щодо природи людини, її мисленнєвих, чуттєвих і вольових форм відображення духовності;
- вивчення історичної і логічної генези духовності;
- осмислення поняття духовності як істинної основи моралі, мистецтва, науки та інших форм її існування;
- пізнання духовної спадщини минулих поколінь і духовного життя сучасного суспільства;
- осмислення поняття «духовної творчості» як найвищої ознаки особистості;
- вивчення національного і зарубіжного педагогічного досвіду духовного становлення творчої особистості;
- висвітлення постатей високої професійної духовності в історії розвитку культури, пошук зразків для виховання духовного ідеалу;
- розробка культурно-мистецьких програм, методик, технологій для різних вікових груп дітей та молоді;
- розробка теоретичних основ і практики духовного саморозвитку.

В діяльності лабораторії передбачається реалізація принципово нової структурно-функціональної моделі духовного становлення творчої особистості, яка базуватиметься на органічній взаємодії таких компонентів:

- *науково-дослідного* (проведення досліджень і підготовка наукових робіт різного рівня, які виконуються в ТНПУ за вказаною тематикою; проведення науково-практичних семінарів, конференцій, «круглих столів» та ін.. заходів);
- *навчально-виховного* (організація тематичних духовно-мистецьких і духовно-просвітницьких заходів; лекцій, зустрічей, тематичних вечорів тощо);
- *виробничо-творчого* (налагодження робіт по розробці, виданню і реалізації науково-методичної та художньо-творчої продукції, організація концертно-лекційної діяльності, виставок, конкурсів тощо).

Ефективність діяльності науково-дослідної лабораторії буде залежати від таких факторів:

1) утвердження незалежного статусу, самодостатності мистецької педагогічної освіти — починаючи від найпростіших моментів організації навчально-виховного процесу, який за своєю специфікою відрізняється від традиційного і завжди зумовлений сутністю художньо-творчої діяльності суб'єктів цього процесу, до формування нормативної бази діяльності, вдосконалення змісту спеціальних мистецьких дисциплін, визначення фундаментальних теоретичних принципів і закономірностей системи мистецької педагогічної освіти;

2) якісного рівня системи загального естетичного виховання, яка об'єднує всі причетні до неї культурно-освітні заклади, мистецькі установи, творчі, громадські та духовні організації;

3) результативного пошуку нових форм роботи і консолідації всіх засобів в умовах ринкової економіки; віднайдення найбільш ефективних підходів у вирішенні поставлених завдань;

4) рівня особистісного фактору — розуміння, наполегливої праці і великих духовних зусиль кожного зацікавленого і відповідального працівника цієї сфери, бо ніколи *«не було епохи для поетів, але були поети для епох»* (Л.Костенко).

Отож, якщо справді хочемо побачити поступ на шляху духовного преображення нашого суспільства, то мусимо стати не ремісниками галузі, а поетами і духовними провідниками нової гуманітарної епохи. В іншому випадку, може здійснитися передбачення відомого вченого Клода Леві-Строса: «XXI століття буде століттям гуманітарних наук — або його не буде взагалі».

ЛІТЕРАТУРА

1. Епископ Игнатий (Брянчанинов). Письма о подвижнической жизни. — Париж-Москва, 1995. — С. 221–222.
2. Зеньковский В. Педагогика. — Париж-Москва, 1996. — С. 40.
3. Маринович М. Українська ідея і християнство або коли гарцюють кольорові коні апокаліпсису. — К.: Дух і Літера, 2003. — 544 с.
4. Медушевский В. Музыкальная педагогика: возможности преображения // Філософія виховання та освіти. — № 1. — 2001. — С. 18.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

В'ячеслав ГУСАК

ВИКОНАВСЬКА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА:
ПРОБЛЕМА АВТОМАТИЗАЦІЇ

У статті здійснена спроба визначити сутність поняття «автоматизм неусвідомлений», його якісні функціональні виявлення у виконавському процесі: запропоновано методичні рекомендації щодо оптимізації процесу автоматизації і розвитку рухової пам'яті студентів-інструменталістів у процесі професійної підготовки.

Важливу роль у професійно-виконавській діяльності вчителя музики відіграє рухова пам'ять. Особливе значення її при публічному виконанні напам'ять підкреслювали С. Фейнберг, В. Муцмахер, Г. Коган, Т. Воронова, А. Алексєєв, Т. Воробкевич. При цьому більшість музикознавців наголошують на доцільності її актуалізації процесом автоматизації ігрових рухів. Так, на думку Л. Маккіннон, моторна пам'ять пов'язана з автоматизацією рухів, які повинні бути не механічними, а підсвідомими; на думку О. Гольденвейзера — з інерцією рухів, що є необхідною умовою музичного виконання на фортепіано. Ще більше підносить значення автоматизації у музичній пам'яті С. Фейнберг: «Ми можемо говорити про автоматизацію пам'яті так само, як і про автоматизацію руху» [8, 152]. Проте В. Муцмахер, Т. Янкова, А. Корто у автоматизованих рухах пальців вбачають негативну механічну гру. А. Стоянов асоціює автоматичне засвоєння з без свідомою грою, а М. Лонг та І. Гофман — з «лінивим рішенням сумнівної правильності» чи «розумовою ліннію» [9].

Констатація таких розбіжностей у баченні сутності феномена автоматизації у виконавському процесі музиканта спонукає педагогів до пошуку оптимального варіанта вирішення проблеми. Тому **метою даної статті** є теоретичне обґрунтування закономірностей взаємозв'язку явища автоматизації з руховою пам'яттю та її роль у виконавському процесі.

У наукових джерелах фізіологічний механізм дефініції «автоматизація» має різнобічне віддзеркалення: зміцнення системи управління умовними зв'язками (І. Павлов); переключення ряду координаційних корекцій рухового акту на аферентації нижче розташованих рівнів (М. Бернштейн); звуження аферентації і скорочення орієнтовно-дослідницької реакції (П. Гальперін, П. Анохін); скорочення і прискорення інформаційних процесів та злиття їх з власне пристосувальними актами або виконавчими діями (О. Малхазов); психологічна перебудова способів управління рухами (Є. Ільїн). На думку останнього, автоматизація дій не є обов'язковою ознакою уміння і самоціллю вправ, тому що автоматизувати можливо і невірно виконувані дії.

Тож природно, що у фізіології М. Бернштейн визначає нижчі і вищі автоматизми як фонові координації. У психології С. Рубінштейн і Ю. Гіппенрейтер характеризують первинні і вторинні автоматизми, П. Рудик — автоматичні і автоматизовані рухи, а О. Запорожець суть парадоксу вказаного явища обумовлює не формальним переводом зорових сигналів на мову сигналів кінестетичних, а зміною аферентації за змістом, за принципом того, що сигналізується. У теорії інструментального виконавства суперечність впливу функціонування автоматизації у музично-виконавській діяльності висвітлюють Г. Ципін, Т. Воробкевич, В. Григор'єв, А. Стоянов, О. Шульпяков, С. Савшинський, Г. Коган, С. Фейнберг, О. Щапов, Г. Прокоф'єв.

Так С. Фейнберг, висуваючи положення про неповноцінність терміну «автоматизація», стверджує, що «в мистецтві автоматизація не є механізацією. Це закономірний підсумок

тривалого і свідомого тренування» [8, 139]. Вказаний складний процес, на його думку, будується за формулою: «запам'ятовувати треба тільки те, що добре звучить» [8, 141].

У музично-психологічному аспекті автоматизація є універсальною суб'єктивною, особистісною психомоторною здібністю музиканта-педагога. Її необхідною умовою, на думку І. Березовського, є безперервність руху, яка вивільнює думку, поглиблює усвідомлення особливостей технічної і художньої сторони виконання. Онтогенетичний розвиток вказаного феномена актуалізується як з боку активності «поля» свідомості, волі й уваги музиканта-педагога, так і з боку власне фізіологічних властивостей і механізмів його організму. Як наслідок, у музичній теорії виконавства можна виокремити: первинні і вторинні автоматизми (О. Шульпяков); завчасну автоматизацію необхідних рухів (А. Стоянов); автоматизацію і автоматичність виконання (Г. Коган); доцільні і недоцільні рухи (І. Березовський); граничні автоматизми (С. Савшинський).

Цей процес звільняє увагу піаніста від спостереження за деталями рухів, економить його нервову енергію, сприяє виконавській свободі, вивільненню в руках (А. Бірмак), не вимагає значної енергії і часу, а лише пристосування до інструмента, «зрощення з ним» (Й. Гат).

Отже, можна узагальнити, що автоматизація як психічне явище «перекидає місток» між сферою свідомості і несвідомості, між художньою метою і технічною майстерністю студента-інструменталіста. Вона забезпечує якісний висхідний онтогенетичний перехід від простих до складних виконавських дій, навичок та вмінь, тобто досягнення того рівня досконалості, коли, за словами Г. Гейне, «рояль зникає і нам відкривається одна музика» [4, 406].

З виконавської точки зору зона активності автоматизації ніби «накладається» на всю ієрархічну картину функціональної системи ігрових дій. Так, О. Щапов виокремлює рухові, слухові і емоційні автоматизми, С. Савшинський — автоматизми фізичні і психічні. На думку психологів С. Рубінштейна та О. Малхазова, зона активної автоматизації розповсюджується на мислинневі процеси і мислинневі операції, тобто на вищий психологічний рівень, який «проводить основні смислові корекції, що виражаються в отриманні задуманого звучання» [11, 55]. Саме ці вищі смислові слухові автоматизми обумовлюють побудову нижчих (технічних) автоматизмів. Крім того, І. Березовський окремо виокремлює рухливо-автоматичну роботу мислення у музичній психології, яка є необхідною умовою психічного оволодіння технікою гри на фортепіано.

Висвітлені психологічні політональні грані автоматизації по-особливому віддзеркалюються у музичному виконавстві і як матеріальні субстрати полімодальної рухової пам'яті музиканта-педагога проявляються у штампах пальців зовнішньої механіки (Г. Ципін), звуко-рухових комплексах (О. Щапов), рухових комбінаціях і технічних формулах (Л. Баренбойм), комплексних моторних прийомах (С. Фейнберг), звуко-рухових образах і цілісних блоках (Г. Коган).

Звідси постає логічне питання — яку роль виконує описаний феномен у процесі вивчення твору напам'ять? Відповідаючи на нього, ми опираємося на твердження Є. Ільїна і О. Малхазова, які говорять про єдину біологічно доцільну функцію як спосіб чи процес оптимізації управління рухами.

Керівна функція автоматизації природною своєю властивістю дає можливість студенту-інструменталісту переключати технічні координаційні компоненти виконання на нижчі, неусвідомлені у певний момент рівні і зосереджувати свідомість, увагу та волю на основній меті, яка відіграє роль ведучого смислового рівня — «приведення звукового результату у відповідності до наміру» [1, 149].

Крім того, функціональні виявлення автоматизації надають звуковисотним рухам легкості і невимушеності, зумовлюють досягнення необхідного темпу виконання та активізують прелімінарні (випереджувальні) корекції *ante factum*, за якими проходить уточнення і програмування рухового складу виконавських дій, формування їх психомоторного образу. Однак це не означає, що після встановлення автоматизації контроль за руховою сферою зникає. Незважаючи на ведучу роль процесу звукоутворення, перебіг протікання програми послідовності звуковисотних рухів обумовлюється загальним контролем свідомості (О. Шульпяков, Т. Беркман, А. Бірмак); стеженням свідомості за відступом від граней

структури ігрового процесу (В. Григор'єв); керуванням творчої волі (С. Фейнберг); загальним слуховим і пропріоцептивним контролем над виконанням (Г. Коган).

Звідси постає головне завдання для музиканта-педагога — осмислено і цілеспрямовано активізувати керівну властивість автоматизації у виховному процесі учня. Зрозуміло, що реалізація цієї мети з психофізіологічної точки зору вимагає інколи тривалого часу та наполегливої і систематичної роботи. Вона характеризується «безперервним протіканням зниження порогів тих сигнальних рецепторних механізмів, які забезпечують необхідні сенсорні корекції» [5, 214]. Такі виявлення музично-виконавської діяльності не відбуваються постійно і без перешкод, оскільки є наслідком не тільки кількісних, а й якісних змін.

Перед тим, як з'ясувати сутність цих змін, зауважимо, що у педагогіці інструментального виконавства існують два методи щодо сутності встановлення автоматизації. Прихильники «інтуїтивного» методу повністю ігнорують індивідуальні і особистісні якості нервової системи учня, співвідношення його координаційних рівнів, що зумовлюють особливості діяльності психомоторики. До них належать К. Леймер, В. Гізекінг, А. Ніколаєв, Й. Гат, А. Корто, К. Метнер, К. Флеш, С. Фейнберг, В. Петрушин та ін.

Так, на думку К. Леймера, мисленнєве уявлення звука чи фрази автоматично перетворюється у необхідні для їх відтворення рухи. З точки зору В. Гізекінга, внаслідок досягнення виразності поступово пальці починають ніби самі собою, автоматично грати вірно. С. Фейнберг наголошує на тому, що багато чого у виконанні автоматизується саме собою і тому необхідно уміти надавати час для такого інтуїтивного освоєння музики.

Аналізуючи визначене, можна припустити, що теорія «інтуїтивного» методу ґрунтується на хибній передумові, за якою кожний намір виконавця закріпити той чи інший руховий акт в міру необхідності ніби завжди знайде у фонових рівнях відповідні координаційні механізми, технічні фони і автоматизми.

Прихильники другого методу (О. Щапов, Л. Гінзбург, Т. Беркман, Г. Ципін, С. Савшинський та інші) схиляються до думки, за якою автоматизація виконавських дій вимагає спеціальної роботи — пошуку «зони» ігрового руху, створення його координаційного фону, настроювання кінетики ігрового апарату до пропускання вольового творчого імпульсу у необхідний момент та взагалі формування прелімінарних випереджувальних рухових корекцій *ante factum*, які дають змогу варіювати майбутнє звукове відображення.

Більш глибоко сутність протиріч обох методів описує О. Шультяков: «Знайшовши необхідний рух і створивши відповідний координаційний фон, треба довести його виконання до ступеня автоматизації. Тоді дійсно свідомість може бути абстрагована від даної дії, інакше складну виконавську діяльність ми не змогли б здійснити» [11, 67].

У зв'язку з цим він, спираючись на класифікацію координаційних рівнів М. Бернштейна, визначає таку схематизацію побудови ігрових рухів скрипаля:

- ведучий рівень Е проводить основні корекції, які виражаються в отриманні задуманого звучання;
- рівень D постачає смислові ланцюги рухових дій, що відповідають нотному запису; перебуває у підпорядкуванні рівня Е;
- з рівнем С пов'язаний основний руховий фон у техніці лівої руки; він визначає швидкість, точність і спритність переміщення пальців по грифу;
- участь рівня В виражається в узгодженій роботі м'язів обох рук, формуванні головних фонів для дії правої руки і фонових складових для лівої;
- рівень А включає необхідні для руху тонічні напруження, допомагає зберігати кваліфіковану «хватку» смичка та інструмента [11, 55–56].

Отже, підсумовуючи характеристики обох методів, можна узагальнити, що дієвість процесу автоматизації зумовлюється направленістю волі, свідомості й уваги не тільки на слухову сферу і, відповідно, на вищий координаційний рівень, а й на рухову сферу і, відповідно, нижчі (технічні) координаційні рівні. Тобто, у музичному виконавстві можна виокремити, принаймні, три ознаки якісних змін автоматизації [5, 214]. Перша якісна зміна — заміна одних рецепторів іншими, більш чутливими і такими, що швидко реагують, — проявляється у тому, що студент-інструменталіст вивчає напам'ять художній твір не як суто

переміщувальний акт на рівні просторового поля С, а під контролем звукового художнього сприйняття [1, 201]. Саме тут найбільше розкривається керівна властивість автоматизації, яка проявляється у впливі на слухову сферу, на ігровий процес загалом як «об'єктивна закономірність музично-виконавського мистецтва» [9, 42]. Це спонукало музикантів-педагогів висвітлювати такі питання, як: двобічні психофізіологічні зв'язки системи «слух-рух» (Г. Ципін); діалектичні взаємопереходи причини і наслідку між слуховою і руховою сферами (Б. Кременштейн); єдиного і гармонічного комплексу звуко-рухових уявлень музиканта (О. Шульпяков); слухорухових зв'язків і уявлень (Т. Беркман).

Утім, на нашу думку, така якісна зміна полягає в тому, що внутрішньо-слухові уявлення ніби проникають у «потемні» тактильні і рухові відчуття, у структуру «живого» руху, зливаються з ними і ведуть їх через «відчуття» клавіатури чи грифу інструмента до звукової мети. Саме тому деякі автори вказують на виховання: інтенсифікації дотику (С. Фейнберг); інтенціональної моторики (К. Мартінсен); живого відчуття у кінчиках пальців (Я. Мільштейн); відчуття музики руками (І. Лесман).

Друга якісна зміна — переключення управління з боку зорової на пропріоцептивно-тактильну систему — у музичному виконавстві трансформується в подвійний перехід від зорово-слухомоторних зв'язків у слухомоторні. При першому — між рівнями Д і С студент-інструменталіст звільняється від провідної ролі зорової аферентації у процесі вивчення нотного тексту. Безумовно, тут на допомогу йому приходить логічна пам'ять (за термінологією Г. Ципіна, М. Старчеус, А. Бірмак, В. Муцмахера), аналітична (за термінологією А. Стоянова) чи інтелектуальна (за термінологією С. Савшинського). Саме з цим переходом, тобто з виведенням зорового подразника, О. Шульпяков пов'язує гру напам'ять.

При другому переході — між рівнями С і В — фонова зорова орієнтація лише доповнює формування образу рухової форми послідовності звуковисотних рухів, що виражається у свідомому пошуку і автоматизації раціональної аплікатури та просторовій точності пальцевого апарату. Проблема зв'язку автоматизації з аплікатурою досліджують Н. Любомудрова, О. Шульпяков, В. Івановський, Г. Коган, Л. Баренбойм. Функціонування пам'яті пошуком аплікатури і звичкою до неї язки обумовлюють Г. Нейгауз, Н. Перельман, Г. Прокоф'єв, М. Лонг, М. Фейгін.

Причому І. Сеченов, аналізуючи гру музиканта у темноті, зазначає, що вірне виконання гарантується не слухом, а «звичними відчуттями», «м'язовим почуттям» і «чуттєвими знаками» [7, 512–513]. На роль м'язового почуття і рухової іннервації у закріпленні рухів вказують В. Бардас, С. Шлезінгер, І. Лесман, Л. Баренбойм, Р. Брейтхаупт. Саме тому М. Метнер, Б. Яворський і В. Сафонов наголошують на тому, що вивчене напам'ять перевіряється грою із закритими очима, а Л. Маккіннон взагалі надійність моторної пам'яті обумовлює виключенням зорового аналізатора під час гри.

Третю якісну зміну — переключення механізмів корекції «чистоти» і «віртуозності» виконання в межах однієї аферентаційної системи — детально описує М. Бернштейн. На його думку, «якщо не дати координаційним системам можливості шукати адекватних виходів із ситуації шляхом доцільного узгодження суперечливих автоматизмів або шляхом обхідного вироблення більш взаємотерпимих нових, то виникає ризик штовхнути їх на шлях найменшого опору, від чого постраждає і влучність, і бігкість...» [1, 190].

Тому представники музичної педагогіки обумовлюють зміну виконавського темпу процесом автоматизації. Так, А. Віцинський вважає, що автоматизація рухів призводить поступово до можливості грати твір у справжньому темпі; на думку В. Петрушина і М. Любомудрової, гра у швидких темпах неможлива без відпрацювання рухових автоматизмів. Г. Коган вислів «увійшов у пальці» асоціює із впевненим і невимушеним виконанням твору у швидкому темпі [4, 74].

Отже, наведений короткий нарис якісних змін автоматизації свідчить про те, що цей процес актуалізується у музичному виконавстві на всіх координаційних рівнях центральної нервової системи музиканта-педагога. Визначена сутність вказаного феномена ставить перед вчителем музики певні педагогічні завдання, а саме:

– сформувати у творчій уяві учня загальний образ звукової палітри музичної тканини художнього твору і відповідно до цього свідомо і цілеспрямовано активізувати у навчально-

виховному процесі керівну роль автоматизації, яка дає можливість учневі реалізувати вказану основну смислову корекцію у «живому» звучанні;

- відійти від «інтуїтивного» методу запровадження якісних змін автоматизації, згідно з яким спрямованість активності свідомості, волі й уваги учня на слухову сферу — завдання художнього плану — автоматично викликають необхідні для їх реалізації звуковисотні рухові координації;

- диференційовано і комплексно корегувати спрямованість психічних функцій не тільки на слухову сферу, а й на технічні засоби виконання і, відповідно, фонові координаційні рівні;

- визначити ступінь підготовленості психомоторики учня до автоматизованої роботи ігрового апарату, оцінити рівень сформованості даної природної здібності на простих технічних вправах, проаналізувати особистісні якості його нервової системи, насамперед співвідношення координаційних рівнів, які обумовлюють специфіку функціонування рухової пам'яті.

Підсумовуючи аналіз функціонування процесу автоматизації у музично-психологічному, музично-виконавчому і музично-педагогічному аспектах, стверджуємо:

1. Автоматизація є універсальною, індивідуальною психомоторною здібністю музиканта-педагога, що піддається онтогенетичному розвитку.

Як психічна функція, вона «перекидає місток» між свідомістю і підсвідомістю, між художньою метою і технічною майстерністю вчителя музики.

2. Автоматизація як спосіб управління виконавськими діями є активним учасником формування художнього образу і є первинною реакцією (*ante factum*) на цей образ. Її становлення обумовлюється, з одного боку, доцільністю активності свідомості, волі та уваги, а з іншого — об'єктивним впливом на слухову функцію та ігровий процес загалом.

3. У музичному виконавстві, як найбільш складному та інтелектуалізованому акті поведінки людини, актуалізація якісних змін процесу автоматизації реалізується на всіх п'яти ієрархічних координаційних рівнях нервової системи, тобто починаючи від постановки ігрового апарату і простого звуко-руху та завершуючи вищими мисленнєвими процесами і слуховою сферою.

4. Як психічне явище, автоматизація є дієвим механізмом комплексної полімодальної рухової пам'яті музиканта, тим «живим» інструментом, який забезпечує «чистоту», свободу і впевненість виконання під час гри напам'ять, переборює зайві фізичні і емоційні напруження, економить життєву енергію. Зважаючи на це, саме на другому етапі роботи над музичним твором автоматизація набуває особливо важливого значення.

Для майбутнього музиканта-педагога сказане означає, що свідомі і логічні організації процесу автоматизації виконавських дій, під час якого випробовується і вдосконалюється психомоторний образ естрадної поведінки, забезпечує сценічний успіх виконавця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернштейн М. О построении движений. — М.: Медгиз, 1947. — 260 с.
2. Генріх Г. Вибрані твори в 4-х т. Т. 3. Поеми. Критика. — К.: Дніпро, 1977. — 447 с.
3. Ильин Е. П. Умения и навыки: нерешенные вопросы // Вопросы психологии. — 1986. — № 2. — 184 с.
4. Коган Г. М. Работа пианиста. — М.: Музыка, 1979. — 182 с.
5. Малхазов О. Р. Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю. — К.: Євролінія, 2002. — 319 с.
6. Савшинский С. И. Работа над музыкальным произведением. — М. — Л.: Музыка, 1964. — 186 с.
7. Сеченов И. Избранные произведения. Физиология и психология. — М.: Изд-во АНк СССР, 1952. — 771 с.
8. Фейнберг С. Е. Мастерство пианиста. — М.: Музыка, 1978. — 205 с.
9. Цыпин Г. М. Обучение игры на фортепиано. — М.: Просвещение, 1984. — 176 с.
10. Шапар В. Психологічний тлумачний словник. — Харків: Прапор, 2004. — 639 с.
11. Шульпяков О.Ф. Техническое развитие музыканта-исполнителя. — Л.: Музыка, 1973. — 104 с.

ПРОБЛЕМА СМИСЛОВОГО СПРИЙНЯТТЯ ГАРМОНІЇ В ПРОЦЕСІ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлюється інноваційний досвід розвитку музичного слуху майбутніх музикантів-педагогів; зокрема розкриваються педагогічні умови смислового сприйняття гармонії у процесі виконавської діяльності.

Професійна підготовка студентів на музично-педагогічному факультеті становить одну із складових всебічного розвитку особистості у вищій школі. Серед музично-педагогічних проблем важливе місце посідає питання актуалізації розвитку музичного слуху. Ця сфера в сучасній практиці професійного навчання майбутніх вчителів музики є недостатньо відпрацьованою та найменше розробленою. Тому **метою статті** є розкриття інноваційних методичних прийомів розвитку смислового сприйняття гармонії в процесі фахової підготовки музикантів-педагогів.

Музичний слух є більш складною, комплексною властивістю, що набуває досконалості у процесі накопичення навичок, досвіду, певних знань. Наявність музичного слуху обумовлена особистими природними рисами людини. Уміння сприймати, визначати, розуміти, певною мірою оцінювати відношення та функціональні зв'язки між звуками, спираючись на природні можливості, — це значно більший рівень розвитку музичного слуху, який виявляється у відчутті ладу, ритму, мелодико-гармонічного забарвлення.

Передові педагоги-музиканти ще у XIX ст. відмовились від методів розвитку слуху, заснованих лише на умінні визначати звуковисотність. Вони доводили справедливість думки про злиття у явищі музичного слуху сприйняття висоти, тембру, сили, форми та інших елементів.

В роботах А. Каузової відзначається, що слух «здобуває» звукову інформацію за допомогою слухової диференціації та можливості відчувати емоційну виразність. У формуванні музично-слухових уявлень і розвиненні вміння оперувати отриманими враженнями від музики важливе значення має особистий чуттєво-творчий досвід. Його показником є здатність мозку розгорнуто уявляти звучання музичного матеріалу у свідомості, внутрішньо чути і переживати, простежувати і рухатися подумки за течією звуків, не виконуючи в цей час і не слухаючи її реально; впізнавати і відтворювати по пам'яті, а також у процесі читання нотної партитури або вправ. Б. Теплов стверджує, що «нормальний рух розвитку музичного слуху є одночасовим розвитком і зовнішнього його боку, тобто відчуття і сприйняття музичного матеріалу, і внутрішнього його боку, тобто музичних слухових уявлень» [8, 226]. Достатньо професійний, гарно вихований слуховий досвід абсолютно відкриває можливості до широкої музичної діяльності. С. Майкапар акцентував, що «робота внутрішнього слуху йде у своєму розвитку... до втілення уявлення і чим більше розвинений внутрішній слух, тим реальніші та більш життєві його звукові та внутрішні уявлення» [5, 214].

Процес розвитку слухового досвіду, особливо на його вищій стадії, потребує кропіткої та систематичної роботи — як самостійної, так і під керівництвом педагога щодня. Методика навчання в цій сфері широко висвітлена в роботі О. Островського «Нотатки з методики теорії музики та сольфеджіо». Цікаві спостереження та методичні поради має в собі праця В. Серединської «Розвиток внутрішнього слуху в класах сольфеджіо».

У процесі розвитку слухового досвіду важливим є набуття навичок слухового виокремлення мелодії з контексту, відпрацьовування вміння диференційовано відчувати і виконувати мелодію у гармонії або серед оточення інших голосів, тобто, за висловом Н. Метнер, «дати червону нитку мелодії» [3, 72].

Гармонічний слух відноситься до числа найменш вивчених якостей музичного слуху. Найважливішим з етапів розвитку музично-слухових уявлень є «...перехід від вільного їх виникнення до вміння ... викликати потрібні музично слухові образи. Тому є недостатнім лише сприймання звуків; потрібна така діяльність, що обов'язково потребує цього виду уявлень» [2, 32]. Такою діяльністю, на думку Т. Беркман, є підбирання та транспонування на слух музичних уривків, пісень тощо.

Для виховання смислового сприйняття гармонії на практичних заняттях важливими є наступні педагогічні завдання:

- фіксування уваги учнів на розрізненні мажорного та мінорного тризвуків, характері розв'язання домінанти в тоніку, своєрідності автентичного та плагального кадансів, модуляційних відхиленнях тощо;

- створення акомпанементу до знайомих мелодій, транспонування невеликих фрагментів, виконання акомпанементу п'єси в іншій фактурі;

- аналіз гармонічних комплексів, що утворюються з педаллю;

- нових гармонічних комплексів при зміні басових функцій;

- спів одного з голосів твору з одночасним виконанням інших на фортепіано та ін.

Вони сприяють розвитку гармонічного слуху студента на в процесі оволодіння предметним змістом гармонії та сольфеджіо.

Ефективною умовою формування гармонічного слуху музиканта є сприйняття фонових функцій акордів в органічній єдності (Ю. Тюлін).

Для визначення фонічних якостей гармонії необхідно оволодіти вмінням подумки розкласти його на складові та акустично «змалювати» собі його звуки та інтервали. Залучається голосовий апарат, рухливо-просторові уявлення та рефлексивна діяльність.

Заняття на фортепіано пропонують унікальну можливість реально відбутися цій роботі — у безкінечній кількості спроб та порівнянь з уявленнями. Фундаментальні формули акордики пропонує фортепіанний репертуар. Тому його вивчення може призвести до слухового засвоєння всіх типів акордових структур шляхом формування відповідних уявлень.

Інший бік гармонічного слуху — сприйняття та усвідомлення ладогармонічних функцій акордів. Загострюючи на цьому увагу, Н. Метнер радить «вслуховуватися у сукупність всіх голосів, усієї вертикальної лінії» [3, 74]. У цьому напрямку є доцільними такі методи роботи:

- програвання твору у повільному темпі, що супроводжується уважним вслуховуванням у всі гармонічні модифікації, зміни гармонічних структур;

- гармонічний аналіз логіки модуляцій, закономірностей гармонічного руху, гармонічної структури.

- інтонування музичної горизонталі при осмисленні виразного значення кожного моменту мелодії, ладотональних функцій акордів та їх модуляцій, «вияв гармонічних екстрактів» [3, 74].

Як правило, гармонічний слух не розвивається сам по собі. Відсутність його у молодшому віці не може бути показником недостатньої музичної обдарованості і, навпаки, ранні «самовільні» спроби розвитку почуття гармонії, зазвичай, не лише вказують на музичну обдарованість [1, 117]. Розвиток звуковисотних уявлень у процесі підбору на слух на фортепіано: виховує активність і самостійність мислення у процесі розвинення внутрішнього слуху; підвищення ролі слухового самоконтролю музиканта-виконавця, розширює коло музичних вражень, уявлень; забезпечує поступовий вихід процесу навчання за межі учбових канонів, що стримують особисту ініціативу студента (можливість «награвати» на фортепіано цікаву мелодію, привід для вільної імпровізації).

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що можливості творчої ініціативи учнів необхідно розширювати, надаючи повну свободу при ясній спрямованості і перспективі подальшого розвитку не лише гармонічного, а й музичного, спираючись, звичайно, на принцип поступового ускладнення поставлених завдань та музично-образного насичення дидактичного матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев А. Методика обучения игре на фортепиано. — М.: Музыка, 1971. — С. 277.
2. Беркман Т. Л. Индивидуальное обучение музыке. — М.: Просвещение, 1964. — С. 220.
3. Каузова А. Г. Музыкальный слух // Теория и методика обучения игре на фортепиано: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. — М., 1998.
4. Майкапар С. М. Музыкальный слух. — Челябинск: Musik Produktion International, 2005. — 254 с.
5. Оськина С. Е. Внутренний музыкальный слух. — М.: Музыка, 1977. — 178 с.
6. Петрушин В. Музыкальная психология. — М.: ВЛАДОС, 1997. — 384 с.
7. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. — М.: Наука, 2003. — 379 с.

ГУМАНІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ВИКОНАВЦІВ

Традиційна система фахової підготовки майбутніх музикантів-виконавців вже не здатна задовольнити запити сучасної мистецької освіти. Професія музиканта як виконавця, педагога, просвітника зобов'язує майбутнього фахівця бути здатним до творчого осмислення музичної інформації. Узагальнюючи різні підходи, щодо визначення сутності музичного мислення, виокремимо спільні положення в системі наукових верифікованих знань. Для музичної педагогіки принципово важливими є постулати: про інтонаційну сутність музичного мислення (Б. Асаф'єв, М. Арановський, В. Медушевський); дослідження компонентів музичного мислення з позицій інтонаційного підходу (А. Заруба, В. Радзівон, Л. Самсонідзе, Ю. Шмалько); продуктивність слухацького сприйняття-мислення музики (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Раппопорт, Б. Теплов); єдність інтонаційної, конструктивно-логічної та логіко-понятійної функцій у музичному мисленні (Г. Ципін); сукупність раціонального і емоційного у музичному образі (Р. Аронов, В. Крицький, І. Казуніна); логіко-конструктивні принципи звукової організації (І. Пясковський, І. Котляревський, Л. Мазель); уточнення функціональної ролі музичних здібностей у розвитку музичного мислення (В. Жданова, О. Красотіна); обумовлення специфіки музичного мислення активним самовираженням творчої особистості (М. Олійник, Н. Сулова).

Теоретичний аналіз наукового фонду з проблеми музичного мислення дає підстави тлумачити цей феномен як активне емоційне пізнання суб'єктом особистісно значимого художнього смислу, вираженого в акустичній формі. Ефективне формування музичного мислення студентів, як цілісний структурний процес передбачає реалізацію принципів розвитку та саморозвитку особистості, суб'єктності, емоційності та варіативності навчання. Послідовне використання цих принципів надаватиме процесу формування музичного мислення студентів творчого характеру спонукатиме до пізнання та розвитку особливостей мислительних процесів до розширення інтелектуального потенціалу і збагачення суб'єктивного музичного досвіду студентів загалом. Утім, ефективність їх функціонування безпосередньо залежить від організації відповідного музично-просвітницького середовища, тому метою даної статті є визнання педагогічних умов розвитку музичного мислення майбутніх виконавців у контексті їх особистісного становлення.

Керуючись положеннями С. Рубінштейна, А. Брушлинського, К. Абульханової-Славської, ми вважаємо, що успішному формуванню музичного мислення студента-інструменталіста сприяє проектування індивідуального розвитку його творчої особистості і потребує:

- варіативного моделювання особистісно-орієнтованих педагогічних ситуацій як у навчальній, так і в концертній діяльності;
- забезпечення рівноправного діалогічного спілкування на занятті і на репетиції;
- особистісно-осмисленої між предметної інтеграції знань у системі професійної музичної підготовки.

Моделювання особистісно орієнтованих педагогічних ситуацій, спрямованих на спільний пошук істотно нового результату і заохочення до творчого відкриття музичного смислу, як показує власний багаторічний досвід художнього керівництва Муніципальним Галицьким камерним оркестром, має ґрунтуватися на забезпеченні свободи і психологічної захищеності кожного з музикантів. Адже ситуація занурення в музичне буття для кожного виконавця неповторна і динамічна вона вводить у пізнавальну, комунікативну і рефлексивну сфери «буттєвої зустрічі» до межі визначеної змістом особистісних мислительних і ціннісних орієнтацій, розвитком емпатії і художньої інтуїції. Переконавшись у цьому на власному педагогічному досвіді, ми, услід за С. Рубінштейном, стверджуємо, що розвиток здатності самостійно йти до нових узагальнень перетворювати їх результати у чинник подальшого просування у проблемно пошуковій діяльності веде до активного розвитку мислення творчої особи [10]. Активізацію мислительної діяльності учасників музично-педагогічного процесу, зумовлює й діалогічне спілкування. Особистісна спрямованість педагогічного процесу у вищій

школі загалом визначає діалог, як обмін досвіду між учасниками спілкування чинником атмосфери взаєморозуміння і духовного єднання у музикуванні. Підтвердженням нашого багаторічного спостереження знаходимо у психологічній концепції В. Мединцева, який підкреслює: «... музичний розвиток індивіда здійснюється в діалозі його свідомості та зовнішньої стосовно нього свідомості; як зовнішні суб'єкти діалогу можуть бути розглянуті й персоналії (людське оточення) і свідомості, які закарбовані в творах музичної культури» [5, 118]. На підставі сказаного висновуємо, що дослідження питань філогенетичної ціннісно-сислової взаємодії музичного мислення педагога, студентів і тієї системи, що втілюється в музичному символі, вимагає локалізації в парадигмі діалогу. У цьому дискурсі педагог-музикант створює оточення де відсутнє зовнішнє оцінювання, окреслені мірки, стандарт до всіх студентів, до кожного підбирається індивідуальний шлях і чинники вирішення творчого завдання. Поради педагога тільки підштовхують студентів до самостійних активних дій, спричиняючи підвищення їх відповідальності перед «іншим» (у віруючій думці).

Формування музичного мислення майбутніх музикантів-інструменталістів значною мірою залежить від розвитку потреби у музично-виконавській діяльності і ставлення до неї як способу особистісного самовираження. У зв'язку з цим, ефективним варіантом емоційної саморегуляції особистісного розвитку студента виконавця вважаємо запропоновану Ю. Орловим методику навчання «саногенному мисленню» [8], адаптованому і дослідженнях О. Савостьянова і Ю. Трофімова [11; 12]. «Саногенним» обидва психологи називають «мислення, яке зменшує внутрішній конфлікт, психологічне напруження виконавця і дозволяє йому контролювати свої емоції, потреби та бажання, краще усвідомлювати розумові операції» [8, 141]. Зважаючи на це, саногенне мислення називають «важливим компонентом інтелекту людини, який відіграє принципову роль у розв'язанні власних, внутрішніх проблем особистості» [11, 286].

Сутність методики навчання саногенному мисленню міститься у пізнанні емоцій, тобто в осягненні операцій мислення, за допомогою яких породжується емоція, і закріпленні навичок самоспостереження з метою десенсибілізації шкідливої дії негативних емоцій. При навчанні саногенному мисленню програмуються позитивні образи і почуття, студенти розмірковуються над емоціями, навчаються керувати пристрастями і негативним емоційним станом, зосереджуючись безпосередньо на побудові стратегії художньої інтерпретації. Готуючи свою емоційну сферу до оптимального стану ще до початку створення виконавської інтерпретації музичних творів, а отже поступово гальмуючи розвиток психічних станів тривожності, вони вчаться ефективно переборювати труднощі, стійко відноситись до несприятливих умов. Тренінги, медитативні методики розвитку саногенного мислення [12] покращують пам'ять, увагу, емоційно-вольові процеси, творчу працездатність, розвивають комунікабельність студентів і забезпечують адекватність їх самооцінки. Ці методи поряд з мислительною побудовою майбутньої ситуації публічного виконання уможливають комплексний розвиток майбутніх виконавців.

Самостійний пошук смислу інтонацій, активізацію емоційного і логічного компонентів музичного мислення забезпечує і метод ескізного осмислення творів. Його ефективність зростає у взаємодії з методом «асоціативних рефлексувань» (за методикою Г. Саїк). Він передбачає залучення аналогій з інших видів і жанрів мистецтва чи артпрактики [13], які поглиблюють розуміння змісту музичного тексту і активізують емоційні реакції за допомогою вербальних та візуальних асоціацій. Варіантом цієї методики є метод «діахронічного» (асоціативного) аналізу музичного твору, розроблений М. Ткач [9, 195]. Сутність його полягає в тому, що студентам пропонується віднайти художні композиції, які є близькими до виконуваних музичних творів, хоч і не споріднених за художнім стилем. У такий спосіб індикується метафоричність музичного мислення студента.

Для розвитку мислительних операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, які використовуються майбутніми музикантами-інструменталістами у процесі художньо-інтерпретаційної діяльності, бажано застосовувати методики типу «виокремлення суттєвих ознак», «виключення понять», адаптованих до музичної діяльності О. Піхтар. У них, зокрібно, запропоновано застосовування комплексу засобів активізації можливостей правопівкульного

мислення (за дослідженнями І. Шамеса і В. Петрушина). однією із спорб такої активізації дослідники вважають концепцію болгарського психолога Г. Лозанова, який радив задля мобілізації невичерпних творчих ресурсів правої півкулі мозку розв'язувати творчі завдання звуки барокової музики. У такий спосіб створюються умови для художнього переживання семантичної інформації, і причиною такого посилення здатності поглинати і пригадувати інформацію є, на думку вченого, темп даної музики (60–70 ударів у хвилину). До речі, ця гіпотеза доведена при замірах частоти електромагнітних хвиль головного мозку («альфа-хвилі» частотою 7 дцб викликають особливий емоційно-творчий стан людини). Ось чому музика доби бароко виплаває на розвиток інтуїції людини і невід'ємного від неї уміння давати обґрунтовані оцінки внутрішнім почуттям та схильностям.

Нарешті, одним з активних методів формування активного мислення студентів, ми, вважаємо відеопрактикум. Сутність використання цього методу полягає в тому, що студенти при перегляді записаних на відео концертів, репетицій оркестру, проведених занять на педагогічних та виконавських практиках безпосередньо виявляють і відкрито обговорюють проблеми власної виконавської і педагогічної діяльності, визначають власну позицію у ході дискурсивного обговорення. Це безумовно активізує мислительні процеси і розвиває музично-виконавський досвід особистості.

Висновуючи сказане, зауважимо, що неухильне створення зазначених вище умов і систематичне застосування описаного музичного інструментарію є запорукою поступового сходження до інтелектуальної зрілості майбутніх виконавців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. — М.:Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «Модек», 1996. — 392 с.
2. Казунина И. В. Формирование и активизация художественно-образного мышления уч-ся музыкальных училищ в классе фортепиано: Автореф. дис....канд. пед. наук. — М.: НИИ худ.воспитания АПН России, 1998. — 21 с.
3. Корженевський А. Й. До питань про специфіку мислення музиканта-виконавця // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства: Зб. наук. статей. — К.: Муз.Україна, 1981. — С. 29–40.
4. Крицький В. М. Формування художньо-інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. Серія: Музичне виконавство. — вип. 3. — К.: НМАУ, 1999. — С. 110–116
5. Мединцев В. А. Диалогический подход в психологии музыки // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 5. — С. 117–120.
6. Москаленко В. Г. Творчески аспект музыкальной интерпретации (проблема анализа): Исследование. — К.: Изд-во Киев.гос. конс., 1994. — 120 с.
7. Озеров В. Ю. Теория музыкального мышления и проблемы изучения целостности в музыке // Методические вопросы теоретического музыкознания. — Вып. 22. — М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1975. — С. 173–235.
8. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
9. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посібник / О. Олексюк, М. Ткач. — К.: Знання, 2004. — 264 с.
10. Петрушин В. И. Музыкальная психология: Учебное пособие для сред. и высш. муз. уч. заведений. — М.: ВЛАДОС, 1997. — 383 с.
11. Трофімова Ю. Л. Психологія — К.: Либідь, 1999. — 588 с.
12. Савостьянов А. И. Личностно ориентированный подход в профессиональной подготовке актера: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М.: НИИ худ.воспитания АПН России, 1997. — 40 с.
13. Саїк Г. Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики: Автореф. дис....канд.пед.наук. — К., 2000. — 19 с.
14. Самсонидзе Л. С. Истоки развития музыкального мышления: Автореф.дис....д-ра псих.наук. — Тбилиси,1993. — 45 с.

АВТОРИ НОМЕРА

БУРСЬКА Олена Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії музики та інструментальної підготовки
ВОДЯНА Валентина Олександрівна	Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського аспірантка Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
ВОДЯНИЙ Богдан Остапович	кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музикознавства, методики музичного виховання та акторської майстерності Інституту мистецтв ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ГОЛОДОВА Інна Сергіївна	пошукач кафедри української літератури Мелітопольського державного педагогічного університету (МДПУ)
ГРИНЧУК Ірина Павлівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментального виконавства Інституту мистецтв ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ГУСАК В'ячеслав Анатолійович	викладач кафедри хореографії та музичного інструменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
ДОВГАНЬ Оксана Зіновіївна	аспірантка кафедри музикознавства, методики музичного виховання та акторської майстерності Інституту мистецтв ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЄРЕМЕНКО Ольга Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокального мистецтва Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка
ЗАЙЦЕВА Алла Віталіївна	старший викладач кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв Національного педагогічного університету (НПУ) імені М. П. Драгоманова
КАЗАРЦЕВА Тетяна Сергіївна	викладач-методист відділу спеціального фортепіано і педагогічної практики Івано-Франківського державного музичного училища імені Д. Січинського
КОНДРАЦЬКА Людмила Анатоліївна	доктор педагогічних наук, професор кафедри музикознавства, методики музичного виховання та акторської майстерності Інституту мистецтв ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЛІПСЬКА Світлана Леонідівна	аспірантка кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова
МЕЛЬНИК Юлія Ярославівна	асистент кафедри музичних дисциплін Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка
ОРОНОВСЬКА Лариса Дмитрівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри музикознавства, методики музичного виховання та акторської майстерності Інституту мистецтв ТНПУ імені Володимира Гнатюка

ПАЛІЙ Наталія Віталіївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства, методики музичного виховання та акторської майстерності Інституту мистецтв ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПАЦАЛЮК Ірина Іванівна	асистент кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та дизайну і методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПОЛАТАЙКО Олена Михайлівна	старший викладач кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова
РАДЧЕНКО Світлана Миколаївна	викладач кафедри музикознавства та вокально-хорових дисциплін Уманського державного педагогічного університету імені П.Тичини
РАТКО Марина Валеріївна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики музичного виховання та хореографії МДПУ
СЕМЧАКЕВИЧ Світлана Леонідівна	аспірант кафедри методики музичного навчання і хорового диригування Київського національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
СЕРГЕСЬВА Катерина Миколаївна	аспірантка кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова
СЛОТА Наталія Володимирівна	аспірантка кафедри методики музичного навчання та хорового диригування НПУ імені М.П. Драгоманова
СОКОЛОВА Ольга Валеріївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова
ФЕЛЕНЧАК Василь Андрійович	асистент кафедри вокально-хорових дисциплін Інституту мистецтв ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, заслужений артист України
ФІЛОНЕНКО Оксана Петрівна	аспірантка кафедри методики музичного виховання, співів та хорового диригування НПУ імені М.П.Драгоманова
ЧУМАНОВА Юлія Валеріївна	аспірантка кафедри методики музичного виховання та навчання Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
ШЕВЕРДІН Костянтин Миколайович	старший науковий співробітник Науково-дослідного Інституту духовного розвитку людини з координації та зв'язків, заслужений художник України
ШЕВЧЕНКО Олена Миколаївна	аспірантка відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України
ЩОЛОКОВА Ольга Пилипівна	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова

ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ.....	3
<i>Шевченко Олена.</i> Культуротворчі аспекти мистецької освіти.....	3
<i>Бурська Олена.</i> Творчі виміри виконавського осягнення музики: філософсько-педагогічні рефлексії.....	6
<i>Слота Наталія.</i> Індивідуально-диференційований підхід як умова активізації творчого самовираження молодших школярів в ансамблевому музикуванні.....	9
<i>Єременко Ольга.</i> Особливості магістерської підготовки в системі музично-педагогічної освіти	13
<i>Мельник Юлія.</i> Становлення семасіологічних умінь майбутнього вчителя мистецтва: як антропологічна проблема	17
<i>Ороновська Лариса.</i> Аксиологічний аналіз як інструмент ціннісного осягнення музично-педагогічної освіти.....	21
МУЗИЧНА ДИДАКТИКА	24
<i>Ратко Марина, Голодова Інна.</i> Проблема дидактичного забезпечення курсу «Художня культура світу»: людинознавчий аспект.....	24
<i>Ліпська Світлана.</i> Змістові аспекти курсу «виконавське мистецтво» у процесі музично-інструментального навчання учнів спеціалізованого позашкільного закладу.....	27
<i>Чуманова Юлія.</i> Дидактичні умови організації сприймання вокальної музики старшокласниками	34
<i>Семчакевич Світлана.</i> Моніторинг у сучасній шкільній дидактиці: проблема систематизації методів.....	37
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ	40
<i>Шевєрдін Костянтин.</i> Виховні можливості графічного символу в книжковій ілюстрації, як засобу естетичного виховання студентської молоді.....	40
<i>Пацалюк Ірина.</i> Педагогічні умови формування естетичних смаків молодших школярів у процесі вивчення образотворчого мистецтва	48
<i>Філоненко Оксана.</i> Музично-творчий потенціал особистості як складова естетичного виховання	58
<i>Водяна Валентина.</i> Духовне становлення особистості підлітка як педагогічна умова розвитку його творчої активності (в контексті реалізації культурно-мистецьких програм)	61
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....	65
<i>Щолокова Ольга.</i> Проблема розвитку творчої індивідуальності студентів в умовах культурологічної підготовки.....	65
<i>Довгань Оксана, Кондрацька Людмила.</i> Художньо-епістемологічний досвід майбутнього вчителя мистецтва: сходження до трансцендентного.....	69
<i>Соколова Ольга.</i> Методи розвитку музичного мислення студентів музично-педагогічних факультетів у процесі роботи над фортепіанними творами.....	78
<i>Казарцева Тетяна.</i> Організаційно-методичне моделювання підготовки педагога-музиканта до практичної діяльності	80
<i>Сергєєва Катерина.</i> Професійна самореалізація музиканта-педагога як акмеологічна проблема.....	84
<i>Полатайко Олена.</i> Проблема критеріїв сформованості художньо-образного мислення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін	86
<i>Зайцева Алла.</i> Інструментально-виконавська творчість як засіб духовного становлення майбутнього вчителя музики	93
ВИВЧАЄМО ДОСВІД.....	97
<i>Гринчук Ірина, Палій Наталія.</i> Новітні підходи в організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх музикантів-педагогів.....	97
<i>Водяний Богдан.</i> Структурно-функціональна модель духовного становлення творчої особистості (на матеріалі діяльності науково-дослідної лабораторії).....	100

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	103
<i>Гусак В'ячеслав. Виконавська підготовка майбутнього музиканта-педагога:</i>	
<i>проблема автоматизації</i>	<i>103</i>
<i>Радченко Світлана. Проблема смислового сприйняття гармонії в процесі виконавської</i>	
<i>діяльності: технологічний аспект</i>	<i>108</i>
<i>Феленчак Василь. Гуманістичний аспект формування музичного мислення студентів-</i>	
<i>виконавців</i>	<i>110</i>