

Міністерство освіти і науки
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Наукові записки

Серія: Педагогіка

4'2013

Тернопіль

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2013. – № 4. – 302 с.

Засновник: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Свідоцтво про реєстрацію КВ №15881-4353 видане Міністерством юстиції України 26.10.09.

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 24.12.2013 року (протокол № 4)

Збірник присвячено актуальним питанням мистецької освіти
як чинника людиностановлення

Головний редактор *Григорій Терещук* – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Заступник головного редактора *Володимир Чайка* – доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:

Ірина Задорожна – доктор педагогічних наук

Володимир Кравець – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України

Людмила Кондрацька – доктор педагогічних наук, професор

Галина Мешко – доктор педагогічних наук

Лілія Морська – доктор педагогічних наук, професор

Ольга Олексюк – доктор педагогічних наук, професор

Віра Поліщук – доктор педагогічних наук, професор

Бердн Меєр – доктор, професор (Німеччина)

Богуслав П'єтрулевич – доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Мирослав Фрейман – доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Олександра Янкович – доктор педагогічних наук, професор

Лілія Проців – кандидат педагогічних наук, доцент

Літературний редактор: кандидат історичних наук, доцент **Петро Гуцал**

Комп'ютерна верстка: _____

ББК 74
Н 34

© Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2013

ЗАГАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.016:78

Ольга Олексюк

ФЕНОМЕН РОЗУМІННЯ ЯК МЕХАНІЗМ ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНИХ СФЕР СУБ'ЄКТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті показано, що в умовах соціокультурних змін і суперечливості сучасного музично-педагогічного процесу у вищій школі феномен розуміння набуває статусу механізму гармонізації особистісних сфер суб'єктів музично-педагогічного процесу у вищій школі.

Ключові слова: музично-педагогічний процес у вищій школі, розуміння, гармонізація, особистісна сфера, суб'єкти.

Ольга Олексюк

ФЕНОМЕН ПОНИМАНИЯ КАК МЕХАНИЗМ ГАРМОНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ СУБЪЕКТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье показано, что в условиях социокультурных изменений и противоречивости современного музыкально-педагогического процесса в высшей школе феномен понимания приобретает статус механизма гармонизации личностных сфер субъектов музыкально-педагогического процесса в высшей школе.

Ключевые слова: музыкально-педагогический процесс в высшей школе, понимание, гармонизация, личностная сфера, субъекты.

Olha Oleksyuk

PHENOMENON OF UNDERSTANDING HOW MECHANISMS OF HARMONIZATION PERSONAL SPHERE SUBJECTS MUSIC-PEDAGOGICAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION

The article attempts to show that in the social and cultural changes and contradictions of contemporary music and teaching process in higher education

understand the phenomenon acquires the status of a mechanism harmonize personal areas of musical subjects of educational process in higher education.

Key words: *music and teaching process in higher education, understanding, harmonization, personal scope, subjects*

Сучасна мистецька освіта зазнає метаморфоз, які виходять за межі локальних змін у навчальному плані, змісті окремих навчальних дисциплін, організаційно-методичних аспектах навчання. Впроваджується компетентнісна модель освіти, яка проголошує нові цінності освітнього процесу, коли на зміну «культу успішності і дисципліни» (М. Сергєєв) приходить орієнтація на власні досягнення, своє місце в новому світі. Це означає, що компетентність має визначатися в *онтологічній парадигмі*, позначеній метафорою «бути» – перебувати у взаємодії зі світом, коли людина зосереджується на змісті життя. Слід зазначити, що сучасна педагогіка лише наближується до дослідження онтологічних основ розвитку людини. Проте сьогодні відомо, що духовність людини та її суб'єктність залежать від гармонізації емоційної, інтелектуальної, мотиваційної, когнітивної та інших особистісних сфер. **Метою статті** є обґрунтування феномена розуміння та прояви гармонізуючих функцій у суб'єкті музично-педагогічного процесу

Дослідження проблеми розуміння (В. Знаков, З. Карпенко, А. Нікіфоров, Н. Чепелєва та ін.) свідчать про зв'язок цього феномена з пізнанням суб'єктивної смислової реальності. Так, на думку В. Знакова [4], розуміння як феномен пізнання характеризується, по-перше, як вихід за межі безпосереднього змісту, тобто у ширший контекст, що сприяє породженню його смислу; а, по-друге, як співвідношення об'єкта розуміння з ціннісно-нормативними уявленнями суб'єкта, котрий виявляє це розуміння. Отже, розуміння як пізнавальна процедура спрямовується не на набуття нового знання, а на смислоутворення, отриманого в процесі мисленнєвої діяльності. Індивідуальний смисловий контекст – це основа розуміння, що відображає систему взаємопов'язаних смислових одиниць і

формується внаслідок засвоєння індивідом культури суспільства й особистого досвіду.

Нова педагогічна реальність, в якій дедалі більшого значення набуває особистісна позиція, суб'єктність і активна самотійна діяльність у ситуаціях самопроекування і самореалізації, вимагає нових наукових підходів. Перетворення свідомості людини взагалі та індивідуальної свідомості зокрема у визначальний чинник суспільного життя об'єктивно веде до використання онтологічного підходу, який, на відміну від гносеологічного, акцентує увагу не на зовнішніх проявах людини, а на розумінні її внутрішніх станів, духовного буття. Відтак йдеться про способи проникнення у феноменологічні глибини свідомості, занурення в «життєві світи» і ментальні структури буття. Це стає можливим у процесі діалогу не як окремого акту, а як способу буття, співбуття з «іншим» [1]. Г. Ріккерт [10, с. 216] припускав, що у кожної людини є свій неповторний смисловий контекст, який визначає розуміння. Цікаво, що різні контексти визначають різні інтерпретації і розуміння смислу тексту у різних людей. Проте ці відмінності не призводять до руйнації спілкування людей, тому що безліч розумінь не виключає їхньої єдності, зумовленої єдністю світу, мови спілкування і культурних традицій. Важливо й те, що, попри різні відмінності, існують подібності індивідуальних смислових контекстів, обумовлених єдністю історичної епохи, в якій живуть і спілкуються люди. Близькість смислових контекстів автора і реципієнта зумовлює краще розуміння твору, а коли йдеться про виконавську інтерпретацію твору мистецтва – об'єктивацію творчого потенціалу митця. В. Дільтей [3, с. 137] стверджував, що особиста геніальність стає технікою, і ця техніка розвивається з розвитком історичної свідомості. При цьому розуміння тексту передбачає *конгеніальність* інтерпретатора, його піднесення до рівня автора.

У концепції Г. Філонова [9] здійснено спробу розкрити компонентну структуру розуміння у форматі системно-критеріальних показників, що визначають оптимальний рівень консенсусу суб'єктів соціуму і галузі життєдіяльності. Автор робить висновок, що феномен розуміння в його

«триєдності» (сприйняття, осмислення і внутрішньомотивованої єдиності), доступніше і наочніше розкриває свій смислоутворювальний потенціал оптимального вибору в різних ситуаціях життєдіяльності.

Такий результат розуміння виходить за межі традиційного визначення сутності цього феномена, що підтверджується у дослідженнях Н. Чепелевої та інших науковців [8] про розуміння як опосередкований аналітико-синтетичний процес, який передбачає виділення основних елементів матеріалу або «смислових віх» та об'єднання їх в одне ціле. Розуміння тексту дослідниця розглядає як процес засвоєння та породження смислів, основними характеристиками якого є відтворення смислу (концепту) вихідного повідомлення, а також осмислення та переосмислення твору, результатом чого є синтез нового смислу, що породжується під час діалогічної взаємодії з текстом.

Гуманітарній методології, яка ґрунтується на онтологічному підході, мають відповідати герменевтичні методи – екзистенційні діалоги, «вчування» у внутрішній світ іншого, рефлексія, саморозуміння тощо. Таким чином, проблема герменевтичного розуміння стає обов'язковим компонентом і повсякденного життя людини і загальнометодологічною настановою в контексті педагогічного процесу. В період глобальних зрушень, що відбуваються в природі й суспільстві, розуміння стає однією з актуальних проблем, від вирішення яких залежатиме майбутнє цивілізації.

Педагогічна герменевтика як теорія і практика тлумачення педагогічних знань, зафіксованих у різних текстах, що відображують уявлення про людину як суб'єкта творчого саморозвитку, а також про цілі, принципи, зміст, форми та методи виховання і самовиховання, за мету висуває глибоке осмислення і розуміння цих знань з урахуванням соціально-культурних традицій, рефлексивного осмислення емоційно-духовного досвіду людства і особистого духовного досвіду суб'єкта розуміння.

Мистецтво як особлива сфера людського буття поєднує пізнання й спілкування, інтелект, почуття і моральні уявлення людей. Залучення людини до мистецтва є необхідною умовою формування рефлексивних компонентів її

свідомості, що проявляється в умінні абстрагуватися від реальності, оскільки у процесі сприйняття, переживання і розуміння художніх творів відбувається піднесення духу і відчуження від прози життя. Розуміння, на думку А. Брудного [2], є плюральним, існує у безлічі варіантів, кожен з яких відображує ту чи іншу грань об'єктивної дійсності, поєднує індивідуальне існування із суспільно значущими фактами.

У контексті нелінійної онтології заслуговують на увагу положення М. Бахтіна [1] про буття світу мистецтва. У змістовному ракурсі художній твір є зупинкою людського буття, яке набуває при цьому якості надбуття і мовби забуває про своє начало і природу. Розгляд буття людини естетичної, її ставлення до іншої людини та світу, неподібність її з людиною етичною і теоретичною дає змогу М. Бахтіну окреслити межі естетичної діяльності та мистецтва, в якому воно втілюється в найбільш чистому і повному вигляді.

Розвиваючи цю думку, провідні сучасні музикознавці (А. Земцовський, Є. Назайкінський, В. Медушевський та ін.) закладають основи розвитку музично-онтологічної теорії. Так, аналізуючи таємничо-піднесену красу музики, В. Медушевський [5] стверджує, що вона онтологічно підкоряє свою організацію живим голосом буття. Автор вказує, що досягнути онтологічну сутність музики можна, проникнувши в смислову основу інтонаційних енергій музики. При цьому він розкриває негативні тенденції, які порушують чистоту духовних сил людини, що впливає на стан культури і музики.

Особливого значення онтологічна орієнтація набуває в музичній освіті, в якій прагматичний підхід до засвоєння культури не можна вважати прийнятним. У зв'язку з цим особливої значущості в системі вищої мистецької освіти набуває герменевтичний підхід як методологічна основа інтерпретації, але не тільки у своєму вузькому значенні – як інтерпретація музичного твору, а набагато ширше – як засіб пізнання й розуміння особистістю світу (навколишнього і внутрішнього) через музичний твір [6]. Із герменевтичних позицій інтерпретування музичного твору – це не тільки певний інтелектуальний процес, а й напружена духовно-пізнавальна діяльність особистості, яка спирається на

загальнолюдські цінності і дає можливість майбутньому вчителю музики актуалізувати свій духовний світ, світоглядні настанови й особистісні переконання, своє світорозуміння, що є стимулом для реалізації творчого підходу до своєї професійної діяльності. Тому настанова на забезпечення майбутніх фахівців мистецького профілю педагогічно і художньо доцільними знаннями щодо музичних творів виявляється недостатньою і трансформується, не втрачаючи своєї методичної цінності, стосовно формування цілісного професійного світорозуміння майбутнього вчителя музики через розуміння-співпереживання світу і себе в ньому.

Вища мистецька освіта як структуроутворювальний чинник сучасної культурної політики має потенційні можливості для підготовки фахівців мистецького профілю на високому рівні, якщо процес професійної підготовки та його навчально-методичне забезпечення органічно входять у загальний контекст завдань модернізації освіти та підвищення ролі культури як найважливішого фактора стабільного розвитку суспільства. Онтологічний момент «вмонтованості» музичної освіти в соціальну реальність сприяє становленню особистості як суб'єкта культури, інтеграції освіти в культуру, і, навпаки, розвитку культурної ідентифікації в процесі навчання і виховання, використанню інноваційних технологій, що створюють умови для ефективної підготовки педагогічних кадрів у системі вищої мистецької освіти.

Діяльність викладача мистецького вищого навчального закладу зумовлена необхідністю оволодіти вмінням інтерпретувати художній текст. Так, Т. Рейзенкінд [7] зазначає, що художній текст виконує дидактичні функції, забезпечуючи дискурс як спосіб організації розгорнутого комунікативного спілкування. Він сприяє розумінню змісту інтеграції в єдину цілісність різноманітних культур на основі принципу варіювання й комбінування просторових і часових співвідношень. Цей фактор впливає на оволодіння образними методами навчання. Водночас студенти мають уявлення про поняття «художній текст» з точки зору контекстного підходу (інтеграція знань із мистецтвознавства, філософії, психології, педагогіки). Автор концепції

стверджує, що контекст дає змогу забезпечувати неперервну смислову організацію. А це важливо для створення педагогічної ситуації розуміння художнього тексту. З *утворенням ситуації розуміння* завдяки тексту й контексту майбутній вчитель музики може глибше пізнати зміст онтології мистецтва. Йдеться про розуміння контексту двох полюсів: даного (факт існування реалії мистецтва) і створеного (факт мислення); останнє сприяє організації діалогу в ході самопізнання й навчального процесу в школі.

Одним із головних завдань викладача є необхідність розвитку в студента здатності слухати, відчувати автора художнього твору, формувати нові смисли-образи не тільки щодо художніх творів, а й власного життя (забезпечується принцип «життєтворчості» навчання). Разом з цим виникає розуміння уявляти його як спосіб діяльності, що орієнтує не на наслідування сформованих готових смислів, а на створення нових у процесі тлумачення емоційно-образного змісту текстів культури, власних суджень щодо продуктів творчої діяльності. Феномен розуміння передбачає формування нових смислів особистості, у нашому випадку – в ході інтерпретації текстів культури на основі їхньої взаємодії, коли інтерпретацію розглядають як рефлексію над розумінням. При цьому слід розглядати *рефлексію* як друге після відчуттів джерело досвіду, механізм, скерований не тільки на самопізнання, а й на гармонізацію особистісних сфер суб'єктів педагогічного процесу, що ґрунтується на єдності внутрішнього світу й сенсу буття (береться до уваги формування особистості на основі онтологічної конструкції бачення світу). Зазначимо, що розуміння є невід'ємним конструктором рефлексії в момент її об'єктивації, тобто ідентифікації себе з іншими думками, образами.

Підводячи підсумки, зазначимо, що саме в особистісних сферах суб'єктів музично-педагогічного процесу у вищій школі відбувається дія механізму розуміння мистецького твору. Досягнення високої продуктивності різних видів занять у мистецьких вищих навчальних закладах проходить переважно завдяки механізму розуміння мистецького твору. Однак викладач може наповнювати власним розумінням художні тексти та осмислювати їх прояв у музично-

педагогічному процесі. Відтак йдеться про способи проникнення у феноменологічні глибини свідомості, занурення в «життєві світи» і ментальні структури буття суб'єктів музично-педагогічного процесу.

Література

1. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники: Ежегодник, 1984–1985. – М.: Наука, 1986. – С. 80–160.
2. Брудный А. А. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. – М.: Лабиринт, 2005. – 336 с.
3. Дильтей В. Наброски к критике исторического разума; [сокращ. пер. с нем. А. П. Огурцова] / В. Дильтей // Вопросы философии. – 1988. – № 4. – С. 136–138.
4. Знаков В. В. Теоретические основания психологии человеческого бытия / В. В. Знаков // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. – № 2. – С. 28–38.
5. Медушевский А. В. Таинственные энергии музыки / А. В. Медушевский // Музыкальная академия. – 1992. – № 3. – С. 324–325.
6. Олексюк О. М. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті: колект. монографія / О. М. Олексюк, М. М. Ткач, Д. В. Лісун. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 164 с.
7. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті / Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 640 с.
8. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду: монографія / Н. В. Чепелева, Т. М. Титаренко, М. Л. Смульсон, В. В. Андрієвська, О. О. Зарецька, А. А. Васильченко; під ред. Н. В. Чепелевої. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 255 с.
9. Филонов Г. Н. Ценностные смыслы понимания / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 2012. – № 10. – С. 11–16.
10. Rickert H. Philosophischen Hermeneutik. – Frankfurt am Main, 1979. – S. 216.

ХУДОЖНЯ ОСВІЧЕНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ДУХОВНО-КУЛЬТУРНОЇ ЦІННОСТІ ОСВІТИ

Стаття присвячена дослідженню художньої освіченості як компонента духовно-культурної цінності освіти. Особлива увага приділяється визначенню сутності художньої освіченості та її ролі в процесі формування духовно-культурної освіченої особистості сучасного студента.

Ключові слова: *духовно-культурна цінність освіти, художня освіченість, творчість, емоційність, пізнавальна парадигма, культуро творча парадигма.*

Милена Безуглая

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ОБРАЗОВАННОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ДУХОВНО-КУЛЬТУРНОЙ ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена исследованию художественной образованности как компонента духовно-культурной ценности образования. Особое внимание уделяется определению сущности художественной образованности и ее роли в процессе формирования духовно-культурной образованной личности современного студента.

Ключевые слова: *духовно-культурная ценность образования, художественная образованность, творчество, эмоциональность, познавательная парадигма, культуро творческая парадигма.*

Milena Bezugla

ARTISTIC ERUDITION AS COMPONENT OF SPIRITUAL AND CULTURAL VALUE OF EDUCATION

The article is devoted to the research of artistic erudition as component of spiritual and cultural value of education. Special attention is paid to the defining the essence of artistic erudition and its role in the process of spiritual and cultural well-educated personality of the modern student development.

Key words: *spiritual and cultural value of education, artistic erudition, creation, emotionality, cognitive paradigm, culture creative paradigm.*

У сучасному світі, що постійно змінюється, студентам надзвичайно складно знайти гідне місце в житті. Здавалося б, у цьому їм має надати істотну допомогу освіта, але нині наявність диплома про вищу освіту не гарантує благополуччя в майбутньому. І на те є чимало вагомих причин. У ХХІ ст. у вищій школі акцент робиться на підготовці вузько спеціалізованих фахівців, на розвитку у студентів переважно пізнавальних навичок, а духовно-культурній, емоційній, культуротворчій складовим освіти, які, по суті, характеризують її цінність, не приділяється належної уваги. Щодо цього А. Дамасіо зазначає: «Така увага розвитку пізнавальних навичок на шкоду емоційним є однією з причин падіння моралі в сучасному суспільстві... Здорова моральність, яка є міцною основою життя громадян, вимагає емоційної участі» [3, с. 5]. Крім того, вилучення емоційної складової з освітньо-виховного процесу призводить до розвитку у студентів раціоналістичного світогляду і позбавляє їх можливості розкрити повною мірою свій творчий потенціал, проявити себе як ініціативну, самостійну, духовно-культурну, критично мислячу, творчу особистість, котра характеризується свободою думок і дій, прагне до подальшого самовдосконалення, здатна до прийняття нестандартних рішень і відкрита до сприйняття усього різноманіття проявів культури загалом та духовної культури зокрема. На думку вченого, саме художня освіта є тією головною сполучною ланкою між пізнавальними та емоційними факторами розвитку суспільства, саме вона може їх врівноважити шляхом сприяння емоційному розвитку студентської молоді [3, с. 5]. Таким чином, у сучасних умовах надзвичайної актуальності набуває проблема формування у студентської молоді художньої освіченості як значущого компонента духовно-культурної цінності освіти.

Проблема цінності освіти, духовного і духовно-культурного розвитку особистості відображена в роботах філософів і педагогів (В. Андрущенко, С. Анісімов, Р. Барроу, М. Бердяєв, Р. Вудс, І. Зязюн, І. Ільїн, В. Кремень, Л. Хей та ін.), психологів (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.), педагогів (Г. Ващенко, Д. Венцель, С. Гончаренко, В. Молодиченко, О. Нікіфоров, С. Русова, С. Третьяк та ін.). Деякі сучасні вчені (Е. Вагнер, А. Дамасіо,

Є. Зеленов, К. Робінсон, П. Шафер, Г. Шевченко та ін.) вказують на необхідність заміни пізнавальної парадигми на культуротворчу, надання належної уваги емоційній складовій процесу отримання освіти у вузі, значущість художньої освіченості як важливого компонента духовно-культурної цінності освіти.

Мета статті – охарактеризувати художню освіченість як компонент духовно-культурної цінності освіти, обґрунтувати необхідність впровадження елементів творчості та емоційності у навчанні студентської молоді.

У ХХІ ст. вчені відзначають зростаючу потребу в заміні пізнавальної парадигми навчально-виховного процесу на культуротворчу, особливо вказують на важливість розвитку у студентів емоційних навичок. Це зумовлено бажанням громадськості вийти з тривалої духовно-культурної кризи, прагненням до благополуччя і стабільності, втілення в життя яких залежить переважно не від ступеня освіченості суспільства, а від того, який характер і тип культури складається в ньому. Отже, перед вищою школою сьогодні стоїть надзвичайно важливе завдання – здійснювати підготовку не лише фахівців з необхідним багажем корисних знань, а гармонійної, цілісної, широко і критично мислячої творчої духовно-культурної особистості, а це можливо лише за умови того, що вища школа буде «не вдосконаленим механізмом освіти», а «повноцінним інститутом культури, що здійснює підготовку не просто освічених особистостей, а повноцінно-культурних людей» [1, с. 54].

Нині спостерігається значне зростання інтересу вчених усього світу до художньої освіти та її важливої ролі в розвитку підростаючого покоління. Про це свідчить проведення всесвітніх конференцій (м. Лісабон, Португалія, 2006 р.; м. Сеул, Корея, 2010 р.), семінарів (м. Вільдбад-Кройт, Німеччина, 2011 р.), симпозіумів (м. Вінніпег, Канада, 2010 р. і самітів (м. Гонконг, КНР, 2007 р.; м. Тайбей, Республіка Китай, 2008 р.; м. Ньюкасл, Велика Британія, 2009 р.; м. Рованіємі, Фінляндія, 2012 р.; м. Гонконг, КНР, 2012 р.; м. Мюнхен – м. Вільдбад-Кройт, Німеччина, 2013 р.), організація яких спрямована на здійснення плідного діалогу, розвиток партнерських відносин і об'єднання всіх осіб, котрі цікавляться питаннями художньої освіти, з метою ретельного

дослідження можливостей доступу до неї, вивчення її якості та соціальної і культурної користі від неї.

Незважаючи на це, варто зазначити, що вченим світу нині доводиться мобілізувати зусилля на захист творчості – головного елементу художньої освіти, яка зараз перебуває в кінці списку пріоритетів ЮНЕСКО та в зв'язку з цим може бути виключена з нього. На даний момент вже зібрано більше 13000 підписів науковців на захист творчості, що є найяскравішим визнанням її значущості для художньої освіти в усьому світі. «Творчість сьогодні також важлива в освіті, як і письменність, і нам треба відповідно до неї ставитися», – зазначає К. Робінсон [3, с. 7].

Творчість має духовну основу. Вона «побуджується духовною цілісністю індивідуальності, яка гармонізує єдність розуму, почуттів, особистісної душевності та духу й одухотвореність будь-якої дії і діяльності» [6, с. 39]. Завдяки заняттям творчістю студентська молодь отримує шанс розкрити свій творчий потенціал, задовольнити власну потребу в духовно-культурній самоактуалізації. Саме творчість вносить елемент несподіванки та ініціативності у навчально-виховний процес, наповнюючи його яскравими фарбами і сильними емоціями, стимулюючи підвищення інтересу до досліджуваного матеріалу в студентів та активізуючи двосторонній позитивний емоційний відгук усіх учасників навчально-виховного процесу. Залучення студентів до різної творчої діяльності сприяє вихованню в них таких важливих якостей, як відповідальність, ініціативність, творче ставлення до дійсності, здатність до уяви, критичного мислення, прийняття нестандартних рішень. Будучи значущим елементом художньої освіти, творчість сприяє найбільш повному розкриттю здібностей кожного студента, стимулює його прагнення до подальшого самовдосконалення, активізує його потребу в досягненні нового та сприяє розвитку й утвердженню духовно-культурних цінностей особистості.

В умовах сучасної дійсності, коли світ швидко змінюється, людство все більше усвідомлює, що для стабільного і сприятливого розвитку суспільства необхідні фахівці з громадянською свідомістю, нестандартним мисленням, здатні

швидко адаптуватися до нових обставин життя, активні учасники різних сфер життєдіяльності, люди творчі, інтелігентні і головне – моральні, духовні, культурні. Сучасні вчені вказують, що наявність цих якостей у молодих людей як «будівників майбутнього суспільства» є однією з необхідних умов відродження духовності, моральності і культурності в усіх сферах життя, насамперед в освіті, де активно формується особистість майбутнього фахівця. Введення елементів творчості і приділення значної уваги духовно-культурному розвитку молодій людині в процесі здобуття нею освіти може стати міцним фундаментом різнобічного розвитку не лише професіонала, а й високоосвіченої, широкомишлячої, моральної, духовно-культурної особистості.

Перш ніж перейти до розгляду сутності поняття «художня освіченість», подано визначення поняття «освіченість». Так, у «Тлумачному словнику» Д. Ушакова освіченість визначається як «ступінь, наявність освіти, культурність» [5], а в «Тлумачному словнику» С. Ожегова – як «наявність у людини різносторонніх знань» [4]. На нашу думку, в умовах сучасності освіченість варто розглядати не лише як сукупність знань, отриманих в процесі освіти, а як сукупність певних особистісних характеристик (різнобічна обізнаність, культурність, благородство почуттів, вміння широко мислити, тонко відчувати й «бачити» прекрасне, прямувати шляхом «духовної навігації» (В. Розін), наявність рефлексивного уявлення про набуті знання, наявність власного світобачення, шанобливе ставлення до цінностей і традицій інших народів), що активізують і стимулюють бажання і потребу особи в подальшому самовдосконаленні та гармонійному розвитку.

Художня освіченість як значущий компонент духовно-культурної цінності освіти є сукупністю фізичних, розумових, емоційних і творчих здібностей, умінь і навичок, спрямованих на розвиток у студентської молоді певних якостей: культуротворчого ставлення до дійсності, плідної уяви, емоційності, духовно-культурної і духовно-моральної відповідальності, гнучкості, критичності і широти мислення, культуротворчої ініціативності, почуття самостійності, здатності до адаптації і сприйнятливості до інновацій, свободи думок і дій, що загалом

характеризують молоду людину як гармонійну, різнобічно розвинену, мислячу, освічену, духовно-культурну, творчу особистість. Крім того, залучення студентів до культурної спадщини минулого, стимулювання їх активної участі у творчій діяльності, розвиток художньої освіти сприяють більш плідному засвоєнню досліджуваного матеріалу. Інакше кажучи, освіта в галузі мистецтв та освіта за допомогою мистецтв сприяє глибшому розвитку пізнавальних здібностей студентів, може, як зазначається в «Дорожній карті художньої освіти», «привести методику і предмет вивчення до більшої відповідальності з потребами сучасного суспільства, в якому вони живуть» [3, с. 4].

Канадський вчений П. Шафер звертає увагу на значущість художньої освіти в становленні культурної особистості, зазначаючи, що вона є «необхідною основою щасливого, здорового, продуктивного життя зі всіма умовами для самореалізації особистості» [7, с. 191]. В автобіографічній статті «Основи для життя» вчений акцентує увагу на тому, що всебічна художня освіченість у візуальних, музичних, літературних мистецтвах сприяє формуванню цілісної творчої особистості, котра здатна творчо реагувати на будь-які труднощі життя. Д. Пол Шафер зазначає, що ніщо інше в світі не приносить людині такого відчуття наповненості життя радістю і щастям, як мистецтво, особливо якщо людина відкриває йому своє серце і душу та отримує щиру насолоду від нього. Художня освіченість – це найкраща інвестиція в майбутнє. Заняття мистецтвом допомагають молоді легше знайти спільну мову з іншими людьми, пробуджують в них відчуття єдності, розвивають навички та здатності до комунікації, вчать висловлювати такі почуття й емоції, як турбота, чуттєвість, самодисциплінованість і відчуття пропорцій; спрямовують на розвиток уміння працювати в команді, підтримувати один одного. Через знайомство з різними мистецтвами молодь черпає знання про країни світу, культури та цивілізації, знайомиться з культурною спадщиною, традиціями, легендами, історією, що сприяє формуванню в них цілісного уявлення про дійсність, значно розширює їх кругозір.

Ми повністю погоджуємося з думкою П. Шафера, що мистецтво є ключем до розвитку цілісної творчої особистості, котра здатна творчо реагувати на будь-які труднощі сучасного життя, завдяки розвиненим розумовим, фізичним, емоційним та духовним здатностям знаходити нестандартний вихід зі складної ситуації. Вчений справедливо зазначає, що нині, «саме творчий потенціал, а не конформізм дозволяє людям ефективно проявляти свої здатності в професії, також як і мода на нові форми поведінки та свідомості» [7, с. 189].

З метою формування у студентів художньої освіченості як компонента духовно-культурної цінності їх освіти доцільно ввести спецкурс «Освічена особистість», програма якого складається з 6-ти лекційних (лекція-зацікавлення «Перлини знання або цінність освіти», лекція-розстановка акцентів «Освіта і виховання в сучасному світі», лекція-дискусія «Духовність, культура, освіта, особистість», лекція-пошук «Ціннісна сутність освіти», лекція-пошук «Духовно-культурні цінності освіти») і 5-ти практичних (колективний диспут «Освічена людина ХХІ століття: яка вона?», поетична вітальня «У яскравім світлі знання», круглий стіл «Особистість викладача університету як провідника до світла знань», семінар-тренінг «Освіта душі через серце», колоквиум «Освіта майбутнього: якою я її собі уявляю?») занять. Програма спецкурсу має універсальний характер і може бути використана у будь-якому вузі з метою підвищення зацікавленості студентської молоді у процесі навчання та формування в неї духовно-культурних цінностей освіти, які є основою її подальшого різнобічного духовно-культурного розвитку.

Під час реалізації спецкурсу, незалежно від того, в якій діяльності студенти беруть участь, вони поступово духовно і культурно збагачуються через знайомство з прекрасним, найголовніше – через діалогічне спілкування один з одним і з викладачами у процесі виконання творчих завдань та колективної роботи. При використанні на заняттях спецкурсу «Освічена особистість» елементів художньої освіти (прослуховування приємної рефлексивної музики, перегляд художніх і документальних фільмів на моральну і культурну тематику, знайомство з творчістю відомих митців минулого і сьогодення тощо) різнобічно

розвивається особистість студента. При цьому майбутні фахівці отримують не лише нові знання, а знання «відчуті, пережиті». У них поступово формується образне мислення, розширюється кругозір, розвиваються здібності до критичного оцінювання і творча уява, глибше і швидше відбувається засвоєння та розуміння досліджуваного матеріалу. Загалом через художнє сприйняття дійсності у студентів, що позитивно позначається на процесі навчання: значно підвищується інтерес і мотивація молодих людей до більш активної участі в засвоєнні навчального матеріалу. Отже, завдяки художній освіченості у студентської молоді формується усвідомлене і стійке ставлення до освіти як духовно-культурної цінності.

Література

1. Зеленов Є. Якості інтелігентності як ядро змісту планетарного виховання / Є. Зеленов // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць / гол. ред. Г. П. Шевченко. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – Вип. 5. – С. 54–64.
2. Ensure Creativity remains a UNESCO priority. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://secure.avaaz.org/en/petition/Ensure_Creativity_remains_a_UNESCO_priority/?tTqfFfb
3. Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century Lisbon, 6-9 March 2006. – Р. 3–7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf
4. Толковый словарь Ожегова. С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/894390#sel=14:20,14:28>
5. Толковый словарь Д. Н. Ушакова 1935–1940. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/894390>

6. Шевченко Г. П. Музично-виконавська діяльність студентської молоді: монографія / Г. П. Шевченко, І. О. Єненко. – Луганськ: Вид-во СЛУ ім. В. Даля, 2010. – 168 с.
7. Schafer D. Paul. Foundations for life / D. Paul Schafer // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць / гол. ред. Г. П. Шевченко. – Луганськ: Вид-во СЛУ ім. В. Даля, 2011. – Вип. 1 (42). – С. 172–193.

УДК 78:071:786.2

Олена Бурська

**ВИКОНАВСЬКЕ ПОЧУТТЯ ФОРМИ
В КОНТЕКСТІ ХУДОЖНЬОГО ЦІЛОГО МУЗИЧНОГО ТВОРУ
(ФЕНОМЕНОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МЕТОДИКИ
ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ)**

У статті розкривається сутність почуття виконавської цілісності музики як здатності осягнення її пластичних інтонаційних форм в часопросторі художньої реальності. Хронотопи музики розглядаються як форми входження слухової свідомості в поле художньо-звукового цілого музичної тканини. Запропонована методика фортепіанної підготовки студентів, яка зорієнтована на розвиток почуття форми музичного твору як художнього цілого і ґрунтується на ідеї глибинного взаємозв'язку, єдності художнього смислу, інтонаційної форми музики та відповідної їй піаністичної пластики.

Ключові слова: виконавська форма музики, інтонаційна форма музики, музичний смисл, музичні хронотопи, методика фортепіанної підготовки студентів.

**ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЕ ЧУВСТВО ФОРМЫ В КОНТЕКСТЕ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЦЕЛОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
(ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ
ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ)**

В статье раскрывается сущность чувства исполнительской целостности музыки как способности к постижению её пластических интонационных форм во времени-пространстве художественной реальности. Рассматриваются хронотопы музыки как формы проникновения слухового сознания в поле художественно-звуковой целостности музыкального произведения. Предложена методика фортепианной подготовки студентов в контексте развития чувства формы музыкального произведения как художественного целого, которая опирается на идею глубинного синтеза интонационных форм, художественного смысла, пианистической пластики.

Ключевые слова: исполнительская форма музыки, интонационная форма музыки, музыкальный смысл, музыкальные хронотопы, методика фортепианной подготовки студентов.

Olena Burska

**PERFORMING FEELING OF A FORM IN THE CONTEXT
OF ARTISTIC WHOLE OF MUSIC
(PHENOMENOLOGICAL FOUNDATIONS OF METHODS
OF PERFORMING TRAINING)**

The essence of feeling of performing integrity of music is revealed in this article. Hronos-topos of music is considered as the forms of entering of audial consciousness into the field of the artistic whole of the musical texture. The Methods for the piano training of students, which is proposed in this article, is oriented on development of the feeling of a form of music, as an artistic whole. The Methods is based on the idea of deep interconnection, unity of artistic sense, intonation form of music and the pianistic plastic which corresponds to it.

Key words: *performing form of music, prosodic form of music, musical sense, musical hronos-topos, methods for the piano training of students.*

Питання цілісності художньої форми є глибокою науковою проблемою гуманітарного знання, яке не втрачає своєї актуальності упродовж віків: від античних уявлень про гармонію Всесвіту і красу чистих пропорцій до сучасних холистичних теорій, в основі яких лежить ідея про природу світової реальності та кожної окремої свідомості як нерозривного цілого, що перебуває в єдиному нескінченному процесі змін (С. Гроф, Д. Бом, В. Козлов).

Феномен цілісності художніх форм полягає не лише в естетичному розумінні його як відображення світової краси в її гармонічності та струнності. Його глибинною, онтологічною сутністю є здатність цілісних форм відкриватися нашій свідомості на рівні смислу. Саме в такому ракурсі розгляду форми як носія смислу (художнього, життєвого, особистісного), що виявляє себе лише за умови досягнення музичного твору в його феноменальній цілісності, проблема має особливу актуальність для музичної педагогіки, зокрема методики виконавської підготовки.

Метою статті є розкриття сутності виконавського почуття форми музичного твору як художньо-звукової цілісності, що ґрунтується на відчутті глибинного взаємозв'язку, єдності художнього смислу, інтонаційної форми музики і відповідної їй піаністичної пластики.

Йдеться про форму не лише як системне ціле, в якому існує логічний взаємозв'язок частин та їх субординація за іманентними законами природного функціонування цілого. У такому розумінні музична форма є конструкцією, композицією. З погляду такого трактування форми у виконавському плані вибудовується загальне структурне бачення, послідовність та часова динаміка музичних подій, архітектоніка твору, його художня драматургія. Коли ж, слідуючи за загальним контуром, думка проникає в глибини звучання, чіткі межі структури розчиняються у зовні неперервному потоці, структурний стрижень

переходить у внутрішню динаміку форми, її часову спрямованість за вузловими точками драматургії.

Т. Бібікова називає таку форму *внутрішньою*, наголошуючи на її енергійній природі і повертаючись при цьому до проникливих ідей Е. Курта стосовно «музично-психічної енергії», що лежить в основі динамічного формотворення. Наслідуючи цього вченого, дослідниця вказує на первинність у внутрішній формі духовного начала і на можливість його існування поза матеріальною оболонкою: «Окремим підтвердженням того слугує факт музичного переживання неозвучуваного нотного тексту. Мова йде не про так звану «музику для очей», а про реально пережиті трансформації чуттєвої тканини (ідеомоторний акт). В них виражається не тільки звуковисотний контур фразувальних хвиль, а й може бути присутня крива всіх виразових засобів, які становлять плоть музичної думки» [2]. Однак те, що авторка називає «реально пережитими трансформаціями чуттєвої тканини», не є результатом винятково нашої духовної активності.

Згідно з думкою Е. Курта, закони музичної динаміки обумовлюються впливом на звучання нашої слухової уяви, «процесу напруження в середині нас», психічної енергії. Аналізуючи феноменологію процесу мелодичного формотворення, він пише: «Недолік звичайного визначення мелодії як часової послідовності тонів полягає в тому, що воно не виражає активності, яка лежить в основі понять «мелодичне чуття», «мелодичне відчуття» і т. д. Поза нами насправді існує лише послідовність тонів, а те, що ми називаємо в музиці мелосом, є процесом розвитку напруження всередині нас» [7, с. 36]. Цілком справедливе твердження Е. Курта про те, що звучанню передую певне відчуття напруження, яке задає енергію руху. При цьому діє не тільки відчуття сили між тонами, а й прослідковується «підпорядкованість тонів цій силі», і тоді «тони мелодичної лінії як би виносяться на поверхню коливаннями психічної енергії» [7, с. 36].

Але інтуїція внутрішньої кінетичної енергії, сили тяжіння як джерела мелодичного процесу (а на рівні мелосу, власне, музичної форми в її становленні), що знаменувала поворотний для музикознавства момент виходу в психологічну

сферу досліджень музичних явищ, на жаль, в працях Е. Курта не досліджена. Куртівська «психічна енергія», взята сама по собі, не могла прояснити істинних джерел музичного «формування» (Б. Асаф'єв): мелодичного процесу як інтонаційного, що здійснюється за законами музичного синтаксису, форми загалом – за «диханням», зокрема, *ладового ритму* (Б. Яворський), *семантичного ритму* (М. Старчеус) тощо.

Окремий приклад прояву музичного синтаксису, дії внутрішніх музичних закономірностей у мелодичному процесі знаходимо у Ю. Бичкова: «Поступовий мелодичний рух від першого до п'ятого ступеня ладу допускає різне внутрішнє чуття. Це може бути просто набір секунд або заповнення прохідними тонами мажорного тризвуку, що стає у цьому випадку каркасом мелодичної послідовності. При цьому змінюється переживання, оцінка і смислове тлумачення даного ряду звуків» [3]. Отже, опора слуху на суто музичні чинники здатна змінювати наше музичне враження. Воно не є наслідком прямолінійної дії нашої свідомості на звучання, «вслуховування» в звучання бажаних нам якостей (що впливає з теорії Е. Курта), результатом спрямованості слухової свідомості на інтонаційні особливості мелодичних побудов. Згідно з теорією Б. Асаф'єва, тут проявляють себе інтонаційні стереотипи сприймання, природа яких культурно-історична, або, з позицій теорії К. Юнга, інтонаційні архетипи, які криються в глибинах колективного несвідомого.

Семантичний ритм лежить у сфері художнього смислу і є, згідно з твердженням авторів цього поняття Ж. Дрогаліної та В. Налімова, тим, що, розмиваючи смисли окремих слів, зливає їх в неперервний, внутрішньо нерозривний потік образів: «Слова розширюють свій зміст, у плавному перетіканні зливаються в один потік, виходячи під впливом сусідніх слів за межі власного смислового змісту» [цит. за 11, с. 588]. Семантичні ритми починають діяти на основі групування текстових одиниць у смислові побудови, а отже, є такими, що здатні з поглибленням розуміння твору і розкриттям його внутрішнього смислу робити «видимою», рельєфною його форму.

Згідно із спостереженням М. Старчеус, саме «з розкриттям внутрішнього смислу твору, з якоюсь особливою цілісністю звучання, поєднанням глибини задуму, довершеності техніки і ясності концепції» виконавці пов'язують почуття форми і найменше – з власне «формою» [11, с. 589]. Очевидно, критерій цілісності – у прояві смислових якостей музики, що виявляється на рівні музичної інтонації як думки, виразного висловлювання.

Носієм музичного смислу, якщо керуватись міркуваннями Т. Бібікової, є не сама по собі інтонація, не зовнішній контур художніх подій, як фабула, сюжет, інтонаційно-звукова графіка, а «утворена на їх основі *чуттєва тканина переживання*, що простягається в особливий вимір буття» [2]. На рівні чуттєвої тканини під дією внутрішньої форми твору збуджується особливий вид переживання – неперервний енергопотік, «біодинамічний рух». Т. Бібікова цитує стосовно нього вислів М. Бежара: «Музика – це та сама вода: в ній потрібно плисти» – плисти безперервно, продовжує думку авторка, оскільки з втратою цілісності біодинамічного руху зникає і внутрішня форма [2]. Знову щодо сутності музичного феномена, як і в Е. Курта, з'являється метафора води. Але, якщо у швейцарського музикознавця йдеться про енергію, що викладена у краплі та надає їй цілісності й, одночасно, пластичності, то у М. Бежара – це образ потоку, в який ми входимо, щоб відчувти плинність музичного часу. Надаючи культурологічну інтерпретацію почуттю музичного часу-потіку, Г. Орлов описує дві принципово протилежні позиції щодо нього: «Загальна метафора музики – це, все ж таки, не архітектура, а ріка. Людина, що належить до активної діяльної культури, ставить себе у відсторонену позицію спостерігача на березі цієї ріки (не здогадуючись, що у ріки часу немає берегів, що не існує такої точки, яка була б нерухомою щодо протікання часу), тоді як люди інших культур, котрі часто характеризуються як пасивно споглядальні, які ставлять буття над існуванням і активністю, заглиблюються в ріку часу і віддаються її течії» [10, с. 63]. Очевидно, що саме мислене перебування всередині такого уявного потоку (за Г. Орловим, наслідування східних традицій творчого музикування) дає не тільки відчуття

плинності, а й зумовлене природними внутрішніми силами тонових тяжінь почуття динамічності форми.

Обидва образи вказують на одну феноменальну властивість музичного цілого – органічну злитість музичної тканини в інтонаційно-звуковій щільності мелодичної горизонталі й стрункості гармонічних вертикалей та часову неперервність, взаємопроникнення елементів (моментів) її композиції.

Згідно з теорією О. Лосева, музичне буття є всезагальною та нероздільною злитістю і взаємопроникненням послідовних моментів. Вона зображує ту сутність предметів, «де всі вони злиті, де немає нічого поза іншим». Щоб розкрити сутність цього злиття, філософ звертається за аналогією до хімічного поєднання елементів, які, утворюючи нову сполуку, не знищуються, але визначають характер нового поєднання, що є подібним стосовно музики. Він стверджує: «Насичуючи нашу образність, нагнітаючи в ній таємничість і роблячи образність символічною і містичною, музика змушує ці образи, при зовнішній (просторово-зоровій) їх роздільності, все ж таки зберігати в собі таємницю певної містичної злитості і взаємопроникнення» [8]. Так само й час в музиці є, на думку О. Лосева, «злитий рух, вибухоподібний і непостійний, який зовсім не підкорюється якому б то не було вимірюванню, оскільки кожен (стан, що змінюється іншими – О. Б.) настільки ж абсолютно індивідуальний і не порівнюваний з іншим, наскільки всі такі моменти – суть дещо цілісне і єдине» [8].

Ідею ритму, часового виміру музики як основи цілісності її форми (порядку) знаходимо й в Г. Орлова: «Контакт з поверхнею звукового феномена музики не міг би слугувати відправною точкою в пошуках невловимого порядку, якби ми не відчували в русі музики могутнього впливу глибинних архетипних структур. Цей вплив відчувається у тому вимірі, без якого музика не може обійтися, до якої б культури вона не належала. Цей вимір – час, і найбільш загальний феномен порядку – ритм» [10, с. 85]. Для повного розуміння зв'язку такого «порядку» музичної форми з його першопричиною (адже те, що ми називаємо музичним порядком або «музичним мікрокосмом», як відзначає філософ, «це лише окрема, специфічна музична реалізація одного з аспектів значно більшого універсального

порядку, що виходить за межі певного музичного твору і мистецтва загалом [10, с. 80]), Г. Орлов пропонує модель у формі конічного простору між ділянкою поверхні сфери, де спостерігаються досліджувані феномени, та її центром – онтологічним началом, початковою реальністю, «точкою сходження всіх окремих перспектив»: «Із віддаленням від поверхні у напрямку до центру найбільш явні, одиничні, специфічні риси поступаються місцем рисам більш суттєвим і загальним. Звідси повинно бути ясным, що порядок в музичному творі не можна визначити одним єдиним шляхом: він багатоманітний і вигляд його змінюється залежно від рівня, на якому ми його визначаємо» [10, с. 83–84].

Ідея конуса, в якій закладена багатовимірність формопорядку і можливість його осягнення під різними фокусами бачення, співзвучна розумінню почуття форми як здатності співвідносити, співнастроювати різні музичні хронотопи відповідно до «художнього організму» твору [11]. Таке почуття форми, що виходить далеко за межі загальних композиційних побудов, передбачає «гнучкість стратегій слуху, здатність миттєво схоплювати ключові для формотворення події і зчеплення властивостей звукового матеріалу, не випускаючи з уваги менш важливі, і утримувати таким чином загальний рельєф форми твору» [11, с. 594]. Серед базових музичних хронотопів М. Старчеус визначає *музично-акустичний*, який спирається на просторово-часові відношення обертонового ряду, *інтонаційний*, що втілює просторово-часові форми процесів інтонування, *архітектонічний*, що сприяє безпосередньому переведенню музично-часових процесів в осяжні форми. Кожен з хронотопів – це один з контурів музичного цілого, за яким здатний перенастроюватись наш слух [11, с. 521].

Хронотопи музики є своєрідними формами входження слухової свідомості в простір художньо-звукового цілого музичної тканини твору. Осягнення його у виконавському процесі на основі музичного тексту, що, як відомо, є лише полем можливостей для відновлення втраченої в тексті первинної цілісності музичного образу (музичного образу світу) і пов'язано з виокремленням таких вимірів музичного часо-простору, які потенційно містять в собі джерело цілісності і

забезпечують природність моменту її прояснення. До них відносяться: *ладовий простір* і *ладовий ритм* як система глибинної «гравітації» звукових форм, що задає їх стрункість (фонічну підпорядкованість відносно опорних моментів ладу) і часову плинність; *фактурний рельєф*, *інтонаційна графіка* його пластів, *мелодичний контур*, структуровані за опорними інтонаційними центрами музичної тканини.

Поезія, за відомим висловом О. Блока, є «покривалом, розтягнутим на вістрі декількох слів, що світяться наче зірки». Ця метафора надзвичайно точно відображає сутність інтонаційної форми музики, цілісність якої у виконавському процесі забезпечується мисленням структуруванням звукової тканини за опорними інтонаційними центрами. Останні завдяки явищу зонної природи звуковисотного слуху (М. Гарбузов) здатні висотно перетворювати тони, що попадають в їхнє поле. Така висотна підпорядкованість звуків в системі мелодичних побудов спирається також на явище внутрішніх гармонічних зв'язків, описане Ю. Бичковим: «Процес мелодичного інтонування неодмінно призводить до виникнення внутрішніх гармонічних вражень. В мелодичному інтонуванні виникає елемент гармонічних зв'язків» [3]. У структуруванні мелодичної горизонталі за гармонічними комплексами і проявленими на їх основі опорними інтонаційними центрами досягається складний ефект смислової самоорганізації музичної тканини на рівні музичного синтаксису: «Для більш витонченого переживання музики цілісність музичного образу повинна бути доповнена переживанням його внутрішньої структури... Мелодія, що оцінюється нашою свідомістю не як нероздільна цілісність, а як диференційована єдність, набуває не тільки інакшого конструктивного статусу, а й нових смислових відтінків» [3].

Ще один вимір музичного часопростору – *тембродинаміка*, яка дає безпосередній вихід у сферу художньої образності, де крізь тембр, фонізм, забарвлення звуку, гармонії, тональності тощо проявляється настрій музики, її образи, художній смисл; ладова, інтонаційна підпорядкованість пластів фактури на рівні тембрового узгодження отримує нову, особливу якість – тон із суто музичного явища (наскільки можна допустити абстрагування музичного смислу

від художнього) перетворюється на явище художнє (майстерне виконання стає високохудожнім, проникливим, поетичним).

Окреслені хронотопи «запускають» процеси мислення музики як цілого, але не є достатньою умовою виконавського становлення цілісної форми. Ладове, тембродинамічне чуття, інтонаційна гнучкість слухомислення, інтуїція плинного виконавського часу та інші складові виконавського мислення повинні отримати підтримку з боку піаністичної техніки, технології виконання. В основі такої технології лежать базові універсальні принципи піанізму, серед яких, згідно з твердженням М. Аркадєва, провідними є принципи мінімальності рухів, нижньої дуги, подвійної репетиції або вертикального легато тощо.

Принцип мінімальності, точніше *доцільності* рухів, – це основа «звукопровідності» виконавської технології, приведення її у механізм безпосередньої передачі слухового образу в його акустичний «еквівалент». Нами описано триєдність у моменті виконання внутрішньо-слухового образу, його художнього праобразу (художнього ідеалу) і реального акустичного звучання музики [5; 6]. Таке злиття уявного і реального звучання є насправді процесом слідування виконавця за внутрішньою динамікою музичної форми в її становленні, цілісність якої забезпечується удаваним «невтручанням» свідомості у природне саморозгортання музики. Насправді ж, думка виконавця слідує за опорними, вузловими моментами форми, залишаючи імпровізаційності деталі виконання. «Оточена полем тяжінь, що виходять від цілого ряду тональних і тектонічних центрів, вона (музика – *О. Б.*) рухається з перемінною швидкістю – хвилеподібно, приливами і відливами, слідуючи обрисами цього поля. Його кривизна, розриви і порушення рівномірності не є результатом помилок і аберацій виконавця, а прихованою в музиці потенційною необхідністю», – зауважує Г. Орлов [10, с. 322].

Доцільність рухів забезпечується при цьому технікою позиційної гри, раціональним технічним фразуванням фактури, глибоким туше на основі вагового відчуття вільної руки, відчуттям «резонансного» контакту руки і клавіатури та ін.

Принцип *нижньої дуги*, описаний М. Аркадьєвим, В. Генін доповнює принципом кола. Мова йде про інтонаційну виразність піаністичної пластики, в основі якої лежать дві ліги: нижня – від першого до п'ятого пальця, верхня – в протилежному напрямку від п'ятого до першого (виняток становить хід «бас-акорд», де нижня і верхня дуга виконуються в оберненому порядку). Така пластика кистьових рухів є необхідною умовою зв'язку звуків на клавіатурі. Уявне подовження звуку і його перехід в наступний, організація послідовних тонів в мелодичну лінію як «пануюче у певній протяжності ціле», «замкнутість мелодичного шляху» (Е. Курт) стимулюється відповідним об'єднуючим рухом руки. Рука при цьому проходить якраз ту відстань між звуками, яка за часом є необхідною для природного перетікання тону в тон. Подібну функцію виконують і переноси руки на клавіатурі: проблема стрибків між крайніми точками при цьому «знімається», переходячи в проблему їх інтонаційного зв'язку в межах широкого інтервалу.

Принцип *вертикального легато* при повторенні тону, який в М. Аркадьєва пов'язаний із фортепіанним механізмом подвійної репетиції, насправді може мати більш широке значення. До цього принципу ми звертаємось, коли у пошуках цілісної форми в межах широких побудов відслідковуємо quasi поліфонічні зв'язки фактури. Подібні зв'язки Б. Асаф'єв називав гармонічною інтонацією; розв'язок нестійких звукосполучень в їх тяжінні до ладогармонічних центрів слух здійснює ніби у вертикальній проекції, звідси – технічний прийом вертикального кистьового легато. Як слуховий прийом, вертикальне легато є ефективним для цілісного охоплення великих розділів форми, викладених, зокрема, арпеджованими пасажами, широкої романтичної фактури тощо.

Розвиток виконавського почуття форми має спиратись також на психологічні чинники цілісного сприймання, визначені гештальтпсихологією. Досліджуючи умови цілісності сприймання, зокрема принципи і способи структурування частин в ціле і механізми його впливу на сприймання частин, вона визначила фактори, які інтегрують окремі елементи в ціле. Найбільш вагомими серед них є: фактор однорідності, фактор близькості, фактор

колективного руху, фактор гарної форми. В контексті музичної форми вони наповнюються відповідним предметним змістом.

Фактор однорідності. Ладоінтонаційна «спорідненість» пластів музичної фактури, їх якісна злитість, тембродинамічна (стрункість вертикалі) та ритмічна (органічна єдність поліритмічно викладених голосів) узгодженість.

Фактор близькості. Розширення поля фокусування уваги, за якою елементи музичної тканини, що перебувають на значних відстанях, опиняються у спектрі цілісного бачення.

Фактор колективного руху. Ілюзія однонаправленого руху голосів фактури (за реальною протилежно спрямованою).

Фактор гарної форми. Симетричність, пропорційність, архітектонічна стрункість.

Як і цілісність сприймання, почуття виконавської форми залежить від здатності передчуття звучання (антиципації), «випереджуючого відображення» (А. Веллек), уміння дистанціюватись від предмета споглядання (великий план) тощо.

Таким чином, почуття виконавської цілісності музики проявляє себе як здатність осягнення її пластичних інтонаційних форм в особливому смисловому полі, художній реальності, що відкривається нам як специфічний час-простір. Формами входження слухової свідомості в поле художньо-звукового цілого музичної тканини є особливі хронотопи музики, які потенційно містять в собі джерело цілісності і забезпечують природність моменту її прояснення. До них ми відносимо лад, взятий у модусах музичного простору і формотворчого ритму; топос, рельєф фактури з її пластами, графікою, контурами елементів; тембродинаміку як сферу прояву художньої образності твору.

Фортепіанна підготовка студентів, зорієнтована на розвиток почуття форми музичного твору як художнього цілого, має враховувати глибинні зв'язки інтонаційної форми музики та її художньої образності на рівні прояву смислу. Пластика інтонаційних форм вимагає пошуку відповідної їм піаністичної техніки.

Окреслені умови забезпечення художньо-звукової цілісності музики, що лежать в основі нашої методики фортепіанної підготовки студентів, є лише окремими прикладами вирішення проблеми розвитку виконавського почуття музичної форми і не вичерпують усіх можливих в цьому аспекті методичних прийомів. Вони можуть бути предметом окремого дослідження.

Література

1. Аркадьев М. Базовые принципы универсального пианизма / М. Аркадьев. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.arkadiev.ru/music/fortepiano/foundation.html>
2. Бибикова Т. Внутренняя форма музыки – структурный эквивалент информации / Т. Бибиков. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.gnesin-academy.ru/userphoto/File/MuzForum2k10/BibirovaT.pdf
3. Бычков Ю. Н. Основы формирования мелодического ладового слуха: лекция / Ю. Бычков. – М., 1993. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: yuri317.narod.ru/ofmls/index.html
4. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М.: Узд. дом «Классика–XXI», 2008. – 352 с.
5. Бурська О. П. Музикоцентрична модель розвитку творчої особистості як проблема виконавської підготовки вчителя музики // Наукові записки ТНПУ імені Володимира Гнатюка: Серія Педагогіка. – 2006. – № 5. – С. 50–53.
6. Гринчук І. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: навч.-метод. Посібник / І. Гринчук, О. Бурська. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – С. 127–149.
7. Курт Э. Основы линейного контрапункта: мелодическая полифония Баха / под. ред. Б. В. Асафьева / Э. Курт. – М.: Гос. муз. изд-во, 1931. – 304 с.
8. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики // Из ранних произведений: сост. И. И. Маханькова / А. Ф. Лосев. – М.: Правда, 1990. – С. 195–390.

9. Медушевский В. Интонационная форма музыки: исследование / В. В. Медушевский. – М.: Композитор, 1993. – 262 с.
10. Орлов Г. Древо музыки / Г. Орлов. – Вашингтон: Н. А. Frager & Co; СПб: Советский композитор, 1992. – 408 с.
11. Старчеус М. С. Слух музыканта / М. С. Старчеус. – М.: Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского, 2003. – 640 с.

УДК 378.013+370.711+780

Олена Реброва

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ В КОНТЕКСТІ ПОЛІПАРАДИГМАЛЬНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ

У статті обґрунтовується актуальність застосування поліпарадигмальної методології в дослідженні складних явищ духовного характеру в педагогіці, зокрема, в мистецькій освіті. Одним із таких явищ є художньо-ментальний досвід. Розкривається його зміст у підготовці вчителів музики та хореографії, педагогічний смисл наукового поняття «формування художньо-ментального досвіду». Розкрито суть поліпарадигмальної методології. Показано, за якими парадигмами досліджуються та формуються компоненти художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії.

Ключові слова: ментальний досвід, художня ментальність, художньо-ментальний досвід, поліпарадигмальна методологія, синергетичний підхід.

Елена Реброва

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-МЕНТАЛЬНОГО ОПЫТА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ И ХОРЕОГРАФИИ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОЙ МЕТОДОЛОГИИ

В статье обосновывается актуальность применения полипарадигмальной методологии в исследовании сложных феноменов духовного характера в педагогике, в частности, в художественном образовании. Одним из таких феноменов является художественно-ментальный опыт. Раскрывается его содержание в подготовке учителей музыки и хореографии, педагогический смысл научного понятия «формирование художественно-ментального опыта». Показано, по каким парадигмам исследуются и формируются компоненты художественно-ментального опыта будущих учителей музыки и хореографии.

Ключевые слова: ментальный опыт, художественная ментальность, художественно-ментальный опыт, полипарадигмальная методология, синергетический подход.

Olena Rebrova

ARTISTIC-MENTAL EXPERIENCE FORMATION OF FURTHER MUSIC AND CHOREOGRAPHY TEACHERS IN MULTI-PARADIGM METHODOLOGY

In article there is grounded actualization of use multi-paradigm methodology for complex spiritual events research in pedagogic, such as education. Artistic-mental experience belong these events. Reveals its content, essence, and science concept meaning «artistic-mental experience formation». Shown what paradigm used for research and formation of component artistic-mental experience further music and choreograph teachers.

Key words: mental experience, artistic mentality, artistic-mental experience, multi-paradigm methodology, synergetic method.

Однією з найбільш складних педагогічних проблем є методика формування духовного світу особистості. Духовна сфера – найбільш тонка підструктура психічного, емоційно-чуттєвого, інтелектуального розвитку людини і залежить вона від багатьох факторів. Для наукової рефлексії складних явищ і процесів, пов'язаних із соціально-культурною адаптацією, професійним становленням особистості, в педагогіці все частіше використовується категорія «ментальність».

Психолого-педагогічний ракурс ментальності та менталітету представлений у роботах таких вчених, як Б. Гершунській, І. Дубов, О. Зайцев, В. Кабрін, Ф. Кремень, В. Сонін та ін. Враховуючи, що ментальність особистості – це явище багатоаспектне, інтегроване, залежне від соціокультурних, етнопсихологічних, професійно-стратифікаційних і генетичних факторів, дискусійним стає питання про можливість педагогічного впливу на ментальність особистості, а через це – і на ментальність соціуму.

Незважаючи на значне збільшення досліджень із застосуванням категорії «ментальність», стосовно професійної підготовки вчителів музичного мистецтва та хореографії вона розглянута недостатньо. Це пояснюється тим, що, лягаючи на певний фаховий ґрунт, ментальність набуває відповідних характеристичних ознак. Стосовно мистецької галузі йдеться про різновид ментальності – художню ментальність (О. Глазиріна, В. Жидков, О. Кривцун, М. Петров, К. Соколов), її різновид – музичну ментальність (Г. Джулай).

У нашому дослідженні художня ментальність – це феномен, який синтезує уявлення про картину світу, тип мислення з художньо-семантичними ресурсами мистецтва в творчих процесах на основі культурно-історичних, етно-національних, освітньо-професійних мистецьких факторів, які спрямовують формування індивідуального художнього досвіду та емоційно-духовної налаштованості особистості відповідно до художніх цінностей народу, має власні модуси – атрибутивні та процесуальні властивості, через які вона виявляє свою сутність.

Аналіз методології та теорії ментальної проблематики [5] показав, що стосовно ментальності особистості, зокрема її інтелектуальної сфери, вчені послуговуються поняттям «ментальний досвід» (Е. Гельфман, Д. Завалішина, О. Лісичкіна, М. Холодна, Д. Шадріков). Разом з тим багатовекторні та міждисциплінарні підходи до вивчення ментальності, її залежності від типу культури (В. Буряк, В. Буященко, В. Вундт, П. Гуревич, А. Гуревич, Р. Додонов, Е. Дургейм, Дж. Дьюї, Ж. Дюбі, Ж. Ле Гофф, Р. Мандру, Л. Февр) дають підстави застосувати поняття «ментальний досвід» у широкому значенні.

Художня ментальність як духовна практика також сполучена з категорією «досвід». Ми інтерпретуємо досвід як духовно-мисленнєвий, психолого-праксеологічний, дієвий конгломерат суспільного та побутового життя особистості, що динамічно розвивається завдяки процесам пізнання нею довкілля та адаптації до нього на основі отриманих знань, сформованих умінь, навичок діяти в певних умовах, приймати рішення, керуючись ціннісними орієнтаціями,

які відповідають соціокультурному простору. Ці процеси спільно формують актуальну життєдіяльність та суспільну визначеність людини.

Завдяки специфіці ментальних процесів у мистецтві (сприймання, мислення, переживання, емоції, свідоме-позасвідоме), атрибутивним властивостям художньої ментальності (художній стиль, образ, символ, мова мистецтва, художній метод), художньо-світоглядній функції мистецтва у формуванні естетичного досвіду особистості (І. Зязюн, М. Киященко, О. Павлова, Г. Падалка, О. Рудницька) ментальний досвід набуває ознак художності, що є підставою для застосування поняття «художньо-ментальний досвід».

Феномен вказаного досвіду є складним і системним, отже, його формування зумовлює побудову певної організаційно-методичної системи. Для цього було звернуто увагу на концепції поліпарадигмальної методології та організаційної науки. Розкриття наукових узагальнень цього процесу становить **мету нашої статі**.

Художньо-ментальний досвід – це складне, полімодальне інтегроване утворення особистості, процес і результат духовно-практичної діяльності, що складається з поступового накопичення художньої інформації (етнічної, полікультурної, художньо-стильової, субкультурної), яка підлягає емоційно-інтуїтивній та рефлексивній переробці з подальшим інтелектуальним збагненням її цінності і смислової сутності відповідно до культурних традицій, етнічної та регіональної належності. Стосовно вчителів музичного мистецтва та хореографії в його основу покладено художньо-педагогічні компетентності: художньо-операційна, когнітивна; художньо-творча, виконавська; проектно-інноваційна, мобілізаційна; духовно-інтенціональна, соціокультурна.

Сформованість зазначених компетентностей визначає якісність художньо-ментального досвіду як фахового утворення особистості вчителя. Одночасно формування зазначених компетентностей є лише супроводжувальним процесом у формуванні художньо-ментального досвіду. Організаційно-методичною системою передбачається врахування також інших чинників та факторів, які цілеспрямовано застосовуються з цією метою.

Вважаємо за необхідне уточнити сутність вислову «формування досвіду».

У теорії педагогіки *формування* є як процесом становлення людини як соціальної істоти під впливом різних факторів: екологічних, психологічних, соціальних, економічних, національних, релігійних тощо. «Воно передбачає певну завершеність людської особистості, досягнення рівня зрілості» [3]. Якщо йдеться про набуття особистістю суспільної зрілості через окремі якості, властивості, навички та уміння, компетентності та компетенції, тобто новоутворення, що сприяють і зумовлюють становлення особистості, то в теорії педагогіки застосовують поняття «формування». Отже формування – це цілеспрямоване застосування організаційних, методичних, інших педагогічних ресурсів, які забезпечують ефективність становлення особистості. Можна також стверджувати, що формування є процесом оптимізації дії факторів та суспільно-педагогічних законів. Якщо закони віддзеркалюють сутність наукового пізнання [2, с. 25], то їх усвідомлення, наукова рефлексія допомагає практиці створювати такі умови, в яких вони впливають на становлення особистості найбільш оптимально.

Стосовно досвіду поняття «формування» застосовується винятково у педагогіці. В загальнонауковому розумінні досвід набувається. Погоджуючись з цим, все ж звертаємо увагу на можливість формувати ментальний досвід. Пояснимо цю думку: якщо ментальність особистості чи соціуму формується в певному суспільстві об'єктивно, проте повільно, частково, слабо виражено, то в цілеспрямовано створених обставинах вказаний процес може здійснюватися більш ефективно або наповнюватися визначеним, суспільно-ціннісним характером та змістом. Це ж здійснюється відносно художньо-ментального досвіду: оскільки він входить у глибинні прошарки художньої (етнохудожньої, фахової тощо) свідомості особистості, етносів, професійних спільнот, то потрібні спеціально створені обставини, які підтримують традиції, цінності, уявлення художньої картини світу, відповідної до епохи, часу і простору, що поступово входять у «осадову свідомість» та приймаються новим поколінням. Отже, процес передання традицій, цінностей, їх екстраполяція в індивідуальний художньо-

ментальний досвід з покоління до покоління потребує спеціальних умов, а отже, й спеціального цілеспрямованого формування.

Ідею формування досвіду розвинув Дж. Дьюї. На його думку, категорія «досвід» характеризується з двох позицій: «одна – динамічна, що зв'язана з перетвореннями, друга – статична, що зв'язана з традиціями». Вчений вперше порушив питання керівництва процесом набуття досвіду, що здійснюється шляхом контролю: «Усе, що в досвіді допомагає контролю над його розвитком, а також виключенню небажаного – це метод, шлях, форма досвіду. Те, що підлягає впливу контролю, становить матеріал, структуру досвіду» [11]. Йдеться не про внутрішні чинники, які й властиві ментальному досвіду, а про зовнішній вплив на досвід. У цьому бачимо, що існують зовнішні та внутрішні, стохастичні та керовані процеси формування художньо-ментального досвіду як різновиду ментального досвіду.

Схожу думку стосовно досвіду знаходимо в тектологічній концепції О. Богданова (псевдонім О. Маліновського). У межах своєї організаційної науки він вважав, що стосовно досвіду як складної системи діють дві закономірності: формуюча, що забезпечує перехід системи в іншу якість, і регулююча, яка спрямована на збереження системних утворень [1]. Саме досвід породжує досвід завдяки дії «організаційної зброї»: слова, ідеї, норми. Вони виникають з досвіду та формують досвід інших, передаючи культурні цінності, до яких О. Богданов відносив науку і мистецтво. Завдяки слову організується співпраця людей, ідея є «організаційною схемою»: це або технічні правила, або наукові знання, або художня концепція. Норми – звичаї, право, мораль, пристойності – встановлюють і формують відносини людей у колективі, закріплюють їх зв'язки [1]. Свої ідеї, О. Богданов розвивав, за поясненнями Г. Соріної, спираючись на явища освітнього процесу, що додатково доводить застосування закономірностей та принципів організаційної науки в сучасному шкільному середовищі [7]. Метафорично визначене «організаційне озброєння» цілеспрямовано застосовується в управлінських та суспільних процесах; в педагогіці вони ще підкріплені методикою.

Художня ментальність завдяки своїм «багатовекторним, стереоскопічним» можливостям проникнення у життєву реальність та відображення дійсності в різноманітних модальностях виконує складну конвергентну функцію у суспільстві і є каталізатором його духовної єдності, оскільки поєднує різні цінності, створюючи полілог культур, формуючи духовну стратегію людства.

Об'ємність, спектральність та «голографія» художньої ментальності перебувають у постійній проекції амбівалентного простору між колективною безсвідомістю та індивідуальною свідомістю, в проекції біполярних структур «poly – self». Якщо перша зумовлює діалогічність, полілогічність, глобалізаційність художньої ментальності, то друга характеризує інші властивості: монологічність, рефлексію, самоідентичність, особистісні ціннісні детермінанти. Ця дуальність зумовлює і художньо-ідентифікаційні процеси: індивідуальність художньої ментальності виявляється в емоційно-спонтанному ставленні та реагуванні щодо мистецтва на основі власного досвіду, натомість у співвідношенні з «іншою свідомістю», з іншим досвідом, в діалозі здійснюється рефлексія смислу того, що сприйнято та емоційно відреаговано. Після цього спонтанність замінюється розкриттям смислу, здійснюється процес розуміння та інтерпретації [6, с. 139–140]. Між зазначеними біполярними структурами здійснюються майже усі ментальні процеси, що формують художньо-ментальний простір особистості.

Спираючись на сутність та різновиди амбівалентності та на особливості феномена художньої ментальності в її проекції на фахову підготовку вчителів музики та хореографії, визначаємо актуальність таких векторів: «Художня комунікація ↔ досвід художньо-творчої діяльності», «Вітальність, «професійний сенс життя» ↔ екзистенція – «духовний потенціал особистості, компетентність в духовній сфері», «Пізнання мистецтва ↔ емоційне переживання та ставлення до мистецтва», «Ментальні цінності мистецької освіти ↔ особистісні художні цінності (потреби, смаки, уподобання тощо)». Зазначені вектори моделюють процес переходу зовнішнього плану ментальності, що існує в художньо-культурному просторі, до внутрішнього художньо-ментального простору

особистості – вчителя мистецьких дисциплін. Отже, художня ментальність є явищем амбівалентним, в якому художньо-індивідуальні (замкнуті) та художньо-комунікативні (відкриті) структури перебувають у тісній взаємодії та цілісності. Відповідно до цього художньо-ментальний досвід формується під впливом як замкнутих (невідрефлексованих та рефлексивних процесів оцінювання дій, ставлень, поведінки тощо), так і відкритих (художньо-комунікативних процесів, самореалізації в середовищі навчання та фаховому середовищі) факторів. Педагогічно доцільні дії здатні на науково-методичному рівні підсилити внутрішні, замкнуті і зовнішні, відкриті структури.

Це відповідає концепції амбівалентності художньо-ментального досвіду і спонукає до вибору такої методології формування зазначеного виду досвіду, яка би відповідала його складності, амбівалентності і відкритості, поєднанню усталених, традиційних та випадкових, стохастичних явищ у мистецтві.

Таким вимогам відповідає поліпарадигмальна методологія. У педагогічній лексикографії застосовується поняття «поліпарадигмальність», яке позначає наукову стратегію із застосуванням декількох методологічних систем, що дозволяє побудувати або змодельовати найбільш повну картину освітнього процесу у вигляді теорії, здійснити настановну рефлексію цілісності педагогічного процесу, актуалізувати його інтеграційність, міжпредметність, співтворчість та співпрацю (Л. Беляєва, Г. Корнетов, І. Колеснікова, В. Розін, Н. Ромаєва, Є. Шиянов, І. Фомічова, П. Щедровицький). Різні погляди вчених на багатовекторну сутність освітнього процесу визначають поліпарадигмальність останнього та зумовлюють можливість застосування поліпарадигмального підходу в дослідженнях та науковій інтерпретації складних явищ.

На думку Л. Хомич, парадигмальний підхід в педагогіці є інтегрованим, оскільки сполучає в собі такі підходи, як суб'єкт-суб'єктний, суб'єктно-діяльнісний, професіографічний, акмеологічний, системний, аксіологічний, діяльнісний, культурологічний, синергетичний та ін., що становить цілісну методологічно-концептуальну основу педагогічної науки [10, с. 172–173]. На думку Р. Хакімова, постмодерністська методологія поліпарадигмальності

дозволяє здійснити парадигмальний аналіз педагогічної реальності стосовно конструювання полікультурності. Це забезпечує можливість виокремити три світоглядні парадигми полікультурної освіти: технократичну, трансцендентну, гуманітарну [9, с. 27].

Обґрунтовуючи доцільність застосування поліпарадигмальної методології стосовно художньої ментальності, ми виходимо на організаційну науку як предтечу «синергетичного підходу». Це не випадково, оскільки термін «синергетика» походить від грецького слова *sinergetikos*, що дослівно перекладається як «енергія сумісної дії» та означає узгодженість, взаємодію: «син» – «сумісно», «разом» та «ергос» – «дія».

Останнім часом синергетичний підхід стає більш актуальним у контексті гуманістичної, культурологічної, міждисциплінарної, управлінської та організаційної парадигм освіти (А. Вознюк, М. Євтух, Е. Князева, С. Курдюмов, В. Лутай, О. Субето, М. Федорова, Г. Шевченко, В. Цикін, П. Щедровицький та ін.). Педагогічна наукова теорія в цьому питанні ґрунтується на концепціях М. Кагана, О. Буданова, І. Пригожина, Г. Хакена, що стосовно синергетики в культурі сприяли розквіту міждисциплінарної парадигми в науці, зокрема педагогіці. Е. Соснін і Б. Пойзнер застосовують синергетичний та міждисциплінарний підходи в інтерпретації феномена творчості, спираючись на дві тези стосовно творчості: творчість природи і творчість людини – це різні сфери творчості, які мають спільне генетичне коріння; для поглибленого розуміння феномена творчості необхідні системні узагальнення багатьох синтезуючих дисциплін, зокрема синергетики, а також полідисциплінарні дослідження [8].

Міждисциплінарність стає однією з основних категорій, через яку осмислюється специфіка синергетики в освіті та інших наукових галузях знань. Є. Князева та С. Курдюмов [4] на базі синергетичного бачення світу радять досліджувати наступні напрямки можливого синтезу, які ми враховували у своєму дослідженні і подаємо з нашим коментарем.

- Східне (холістичне, синтетичне) і західне (аналітичне) бачення світу. У нашому дослідженні цей напрямок застосований стосовно полікультурної ситуативності навчання (китайські та українські студенти), що використовується з метою активізації ідентифікаційних процесів свідомості.

- Підстави науки (строгі моделі, математичні теореми, фізичні механізми явищ) та їх застосування (включаючи найбільш віддалені програми синергетики до соціальних і людиномірних систем). Цей напрямок застосовувався під час експериментальної перевірки ефективності методики.

- Дескриптивні та нормативні аспекти науки, знання і цінності, «одиниці інформації» і цінність цієї інформації для людської активності, наприклад, опис спектрів структур-атракторів, шляхів еволюції складних систем і можливостей людського вибору, пов'язаного з певними цінностями, уподобаннями людини. Цей напрямок взято за основу дослідження та формування ціннісно-регулятивного блоку художньо-ментального досвіду.

- Наука (нова наука про складність, нелінійності та хаос) і культура, мистецтво, філософія; синергетичні знання і образи культури, у т. ч. філософські ідеї, резонуючі з синергетикою; строгі моделі еволюції і засоби візуальної репрезентації патернів еволюції і самоорганізації складних систем. Цей напрямок взятий за основу концепції дослідження, що полягала в урахуванні історично сформованих типів свідомості (фольклорно-міфологічної, художньо-естетичної, наукової) в їх поєднанні на рівні формування художньо-ментального досвіду; а також виокремлення методів наукового пізнання та їх екстраполяції на різні види навчальної діяльності.

На основі поліпарадигмальної методології визначено відповідність розроблених конвергентних блоків моделі художньо-ментального досвіду різним парадигмам ментальності. Так, когнітивно-репрезентативний блок сполучався з когнітивною парадигмою ментальності; ціннісно-регулятивний – з аксіологічною, світоглядною, культурологічною, мистецтвознавчою; мотиваційно-ідентифікаційний – з фаховостратифікаційною, праксеологічною, управлінською;

якісно-творчий – з духовною, особистісно-творчою, соціокультурною та професійно-стратифікаційною парадигмами ментальності.

На підставі зазначених концепцій вважаємо за доцільне вжити поняття «формування» стосовно художньо-ментального досвіду, але розглядати цей процес варто дотичним з організацією та управлінням якістю освіти.

Формування художньо-ментального досвіду – це цілеспрямоване застосування організаційних, методичних, формотворчих, мистецько-змістових, педагогічних, художньо-комунікативних ресурсів, гуманістичних творчих взаємовідносин між викладачами та студентами, що разом створює цілісну систему ефективного та оптимального впливу на компоненти художньо-ментального досвіду, підтримуючи їх взаємозв'язки. Формування в синергетичній парадигмі освіти співвідноситься з поняттями непрямого управління та освітнього менеджменту та має спиратися на поліпарадигмальну методологію. Остання набуває в педагогіці актуального сенсу, оскільки забезпечує міждисциплінарний характер досліджень. Це відповідає позиції, спільної для усіх наук: дійсно нові відкриття можливі лише на стику різних наукових галузей знань. Таким чином, поліпарадигмальна методологія в педагогіці для досліджень складних духовних явищ є актуальною та своєчасною.

Література

1. Богданов А. Очерки организационной науки / А. Богданов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.magister.msk.ru/library/revolt/bogda001.htm
2. Євтух М. Б. Соціальна педагогіка: підручник. – 2-ге. вид. / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк. – К.: МАПУ, 2003. – 232 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://subject.com.ua/pdf/73.html>
3. Зайченко І. В. Педагогіка / І. В. Зайченко // Бібліотека українських підручників. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchniki.ws/18490511/pedagogika/>

4. Князева Е. Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uni-dubna.ru>
5. Реброва О. Є. Від грамотності до художньої ментальності: до питання результативності освіти майбутніх учителів мистецьких дисциплін / О. Є. Реброва // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. – К., 2011. – Вип. 3 (16). – С. 129–135.
6. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проєкції педагогіки мистецтва: монографія / О. Є. Реброва. – К: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – 295 с.
7. Сори́на Г. В. Педагогические истоки возникновения тектологии / Г. В. Сори́на. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.bogdinst.ru/vestnik/doc15/19.doc
8. Соснин Э. А. Из небытия в бытие: творчество как целенаправленная деятельность / Э. А. Соснин, Б. Н. Пойзнер. – Томск: STT, 2011. – 520 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/579/73579/files/Book.pdf>
9. Хакимов Р. Э. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Р. Э. Хакимов. – Ижевск, 2012. – 50 с.
10. Хомич Л. О. Парадигмальний підхід як концептуальна основа вищої педагогічної освіти / Л. О. Хомич // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності : зб. наук. праць / за заг. ред. І. А. Зязюна. – К.; Х.: НТУ «ХПІ», 2009. – С. 172–178.
11. Monroe P. Ancylopedia of education / P. Monroe. – New York, Mac-millan, 1911–1913. – V. 4. – P. 4.

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕПІСТЕМОЛОГІЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті розглядається теоретична модель педагогічної технології формування художньо-епістемологічного досвіду як чинника особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя музики, що здатна забезпечити відродження сотеріологічного функціонування мистецтва завдяки організації таких педагогічних умов: створення інтелектуально-благочестивого середовища допитуваності істини, мотивації художньо-епістемологічної самокорекції суб'єктів педагогічної взаємодії, реалізації епістемологічної концепції викладання фахових дисциплін, забезпечення вільного самовизначення і актуалізації особистих ресурсів майбутнього музиканта-педагога.

Ключові слова: педагогічна технологія, духовне самовдосконалення, художньо-епістемологічний досвід.

Оксана Довгань

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКОГО ОПЫТА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

В статье рассматривается теоретическая модель педагогической технологии формирования художественно-эпистемологического опыта как фактора личностно-профессионального развития будущего учителя музыки, способная обеспечить возрождение сотериологического функционирования искусства благодаря организации таких педагогических условий: создание интеллектуально-благочестивой среды допитуваності істини, мотивації художественно-эпистемологической самокоррекции субъектов педагогического взаимодействия, реализации эпистемологической концепции преподавания профессиональных дисциплин, обеспечение свободного самоопределения и актуализации личных ресурсов будущего музыканта-педагога.

Ключевые слова: педагогическая технология, духовное самоусовершенствование, художественно-эпистемологический опыт.

Oksana Dovgan

PEDAGOGIK TECHNOLOGY OF FORMATION OF THE ARTISTIK AND EPISTEMIK EXPERIENCE THE FUTURE TEACHER OF MUSIC

The pedagogic technology of formation of the artistic and epistemic experience is considered in the article. The following pedagogic conditions of an effective realization of the created technological model have been determined: creation of a pious and intellectual environment for questioning the truth, use of a data bank of technologies of inceptive teaching, realization of the integral character of learning modules of the material to be learnt, guarantee of a free and sensible choice of the individual way of development of a personality.

Key words: *pedagogic technology, spiritual self-perfection, artistic and epistemic experience.*

Сучасна практика професійної мистецької освіти зосереджена на пошуках способів адаптації до глобальних посткультурних змін. Процес модернізації професійної мистецької освіти у просторі сучасних інтелектуальних ландшафтів спонукає її теоретиків до створення такої моделі засвоєння художньо-естетичного знання, яка б передбачала його функціонування як культурно-епістемологічної події й активізувала мислення індивіда (його розсудливості). Утім фізіологічна зумовленість індивідуальних когнітивних відмінностей ставить під сумнів спроби ідеалізації людської природи (інтегративна редукція навчального матеріалу, прискоренням темпів його вивчення, застосуванням активних навчальних технологій). Означений факт (аксіома) вказує на необхідність пошуку способів організації цивілізованого діалогу мистецької, зокрема музичної, освіти з релігією у векторі розвивальної релігійної освіти (М. Грімміт, І. Колесникова, В. Мейер, П. Херст).

У сфері мистецької освіти, зокрема мистецтвознавчої, яка вирізняється своїм релігійним функціонуванням, здійснення сутнісної верифікації

художнього розуміння предметності вимагає не лише актуалізації, а й коригування (ампліфікації) когнітивних, емоційно-афективних і психомоторних ресурсів реципієнта у векторі його самоудосконалення [3; 7]. Отже, досягнення художнього знання постає не кінцевою метою, а засобом особистісного розвитку.

Одним із варіантів технологічного забезпечення такого пізнавально-перетворювального процесу може стати *технологія формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики*.

Ретроспективний аналіз проблеми педагогічної технології постав предметом багатьох педагогічних досліджень, починаючи з середини 50-х років ХХ ст. (В. Беспалько, І. Дичківська, І. Зязюн, А. Нісімчук, Л. Романишин, Г. Селевко, С. Сисоєва, А. Алексюк, В. Андрущенко, М. Бершадський, В. Гузєєв, С. Дмитрієв, Л. Загрекова, М. Кларин, О. Янкович, О. Глузман, Т. Назарова, О. Пехота, Є. Полат, Н. Тализіна та ін.). Серед найважливіших груп педагогічних технологій виокремлюють навчальні, виховні, інформаційно-комунікативні. Всі вони так чи інакше зосереджені на ідеї «суб'єкта як творця об'єктивного знання істини» [8, с. 35]. Аргументом на користь такої позиції є посилення на філогенетичну потребу людини в істині, її прагнення до досягнення і передачі нащадкам найбільш повного обсягу знань і умінь, набутих у процесі позитивістського та інтуїтивно-емпіричного досвіду.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні педагогічної технології художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики, здатної реалізувати освітню стратегію топології шляху до предметної сутності і забезпечити відродження сотеріологічного функціонування мистецтва.

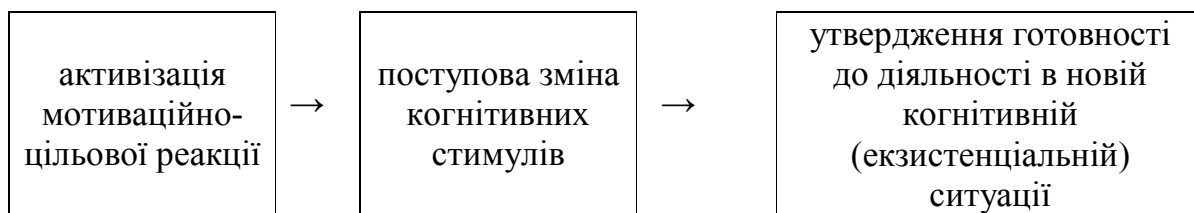
Суть пропонованої моделі виражають такі *концептуальні положення*:

- з'ясування представленого в музичному (художньому) тексті знання (розуміння) предметної сутності і визначення його повноти (достовірності) за схемою тримірної епістеми (знак, символ — позначене — означуване) передбачає постдовільну переорієнтацію функціонально-сміслового поля його мислительної діяльності – зі стратегії «ведучого» у таїну буття (художнього розуміння сутності) і її гордовитого «відкриття» до стратегії «в'єденого» і її шанобливого приймання;

- така переорієнтація художнього мислення включає не лише освоєння методів абстрагування, смислової репрографії (згортання, узагальнення), метафорично-алегоричної компаративності, рефлексивної апоретики (уміння допитуватись), контекстуального рефреймінгу (зміни вектора смислового аналізу) художньої інформації, її ретроспективної, проспективної і транспективної рефлексії, а й сутнісну видозміну суб'єкта художньої комунікації, спонукає його до розширення духовно-творчого потенціалу;

- цей процес вимагає від майбутнього вчителя музики здатності до фрустраційної толерантності у ситуаціях послідовного освоєння, а згодом стимульного заміщення одних когнітивних процедур іншими на основі активізації відповідних психологічних механізмів: а) семантичної презуппозиції (припущення в одній моделі художнього знання інших), б) асоціативних зміщень і в) феноменологічної редукції художнього моделювання предметної сутності;

- таке стимульне заміщення художньо-образного пізнання інтуїтивно-совісним спогляданням здійснюється за алгоритмом:



- оволодіння інтуїтивно-совісним методом забезпечує готовність споглядача до сутнісної верифікації достовірності конкретно-історичного художнього знання (вираження-розуміння), поетапне проведення якої здійснюється в контексті попередньо визначеного алгоритму і має таке схематичне вираження (рис. 1):

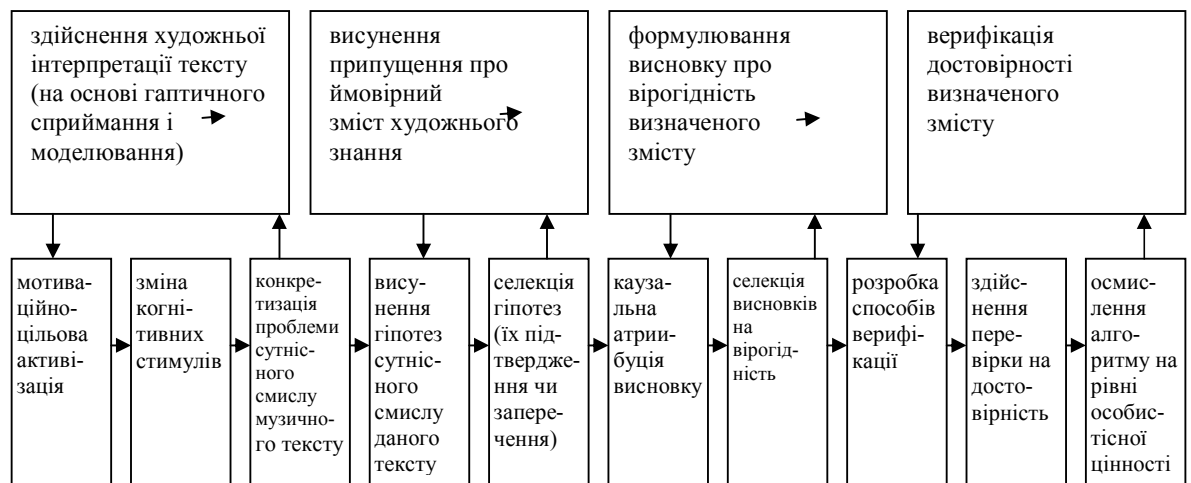


Рис. 1. Схема поетапної сутнісної верифікації художнього знання.

Отож, метою технології формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики є забезпечення його готовності до сутнісної верифікації художнього знання, а відтак духовного самовдосконалення задля ефективного виконання місії мудрого наставника молоді в сучасному посткультурному просторі. Ця мета конкретизується у певних завданнях, що передбачають оволодіння майбутнім учителем музики художньо-рефлексивною, ціннісно-сисловою компетенцією та компетенцією самовдосконалення, тобто трансформації змісту цих уповноважень в особисті якості і набуття таким способом художньо-епістемологічної компетентності (як досвідченості).

Реалізація означеної мети і завдань ґрунтується на закономірностях взаємозалежностей:

- розвитку вродженої пізнавальної активності суб'єкта й ефективності його залучення у процес допитуваності істини;
- осмисленості суб'єктом свого духовного стану і розвитку його здатності до реалізації релігійної функції мистецтва;
- набутого суб'єктом досвіду відповідального вибору і характеру педагогічного супроводу його освітньої діяльності як духовного становлення.

Дія цих закономірностей визначається не лише загально дидактичними, а й специфічними принципами, а саме: одухотвореності художньо-освітнього простору; соборності та ієрархічності освітнього (зокрема музично-педагогічного)

процесу; реалізації свободи вибору майбутнім музикантом-педагогом індивідуальної освітньої траєкторії; особистісної відповідальності і освітньої рефлексії; спірально-концентричного пошуку художньо-епістемологічних орієнтирів; творчо-діалогової взаємодії; споглядання як духовного удосконалення [1, с. 108–114].

Принцип одухотвореності художньо-освітнього простору означає вимогу створення альтернативного художньо-інтелектуального середовища реалізації релігаційної функції художнього пізнання, здатної запалити очищувальний вогонь істини в душі суб'єкта педагогічної взаємодії і підготувати його до смислового декодування пропонованої культурно-комунікативної символіки. Актуальність цієї вимоги зростає в умовах сучасної соціокультурної ситуації побудови «інформаційної вавилонської вежі» як потужного чинника коригування сфери «Я» і перетворення людського життя на ретельно зрежисований перфоманс.

Принцип соборності художньо-освітнього середовища означає вимогу добровільного єднання усіх його суб'єктів в художньо-епістемологічному розумінні вищих духовних цінностей. Саме у соборності осягається істина і утверджується зв'язок поколінь, що в умовах визначального впливу енвайронментально зорієнтованого, посткультурного медіапростору допомагає «згадати» архетипи культурних знаків і символів.

Принцип ієрархічності в організації професійного спілкування передбачає визнання і вшанування інших суб'єктів художньої комунікації і педагогічної взаємодії як духовних авторитетів, тобто за критеріями благочестя. На прикладі спілкування з духовним авторитетом (потенційно – особою педагога, наставника, митця, батьків тощо) студент вчиться визначати горизонти свого особистісного становлення.

Принцип реалізації свободи вибору індивідуальної освітньої траєкторії передбачає самостійний вибір суб'єктом педагогічної взаємодії шляху дослідження художнього тексту, засобів для досягнення мети, темпу і способів

учіння, його здатність мислити розкуто і самостійно, епістемічно виструктуровувати художнє знання.

Принцип творчо-діалогової взаємодії передбачає спрямованість суб'єктів художньо-педагогічного процесу до діалогу як способу осягнення сутнісного смислу художнього тексту завдяки реалізації синестезійного співбуття з енергетичним (акустично-оптичним) полем його «двоголосого слова» (М. Бахтін).

Принцип музикально-епічного світоспоглядання як духовного удосконалення означає вимогу оновлення (просвітлення) розуму й «очищення» серця від пристрастей для смиренного прийняття істини і подивування їй.

Принцип спірально-концентричного пошуку пізнавальних орієнтирів полягає в тому, що метою професійної освіти стає не стільки формування нових знань і умінь, скільки перебудова наявних. Завданням майбутнього педагога є не стільки створення знання, скільки перетворення його у спосіб цілісного бачення і освоєння світу. Розвиток пізнавальних орієнтирів по спіралі передбачає розширення і поглиблення знань спочатку на основі визначення його системоутворювальних чинників і структурних зв'язків, а згодом за рахунок процесів самоорганізації інтелектуальної сфери особи.

Реалізація методологічних підходів, закономірностей і принципів технології епістемологічної самокорекції передбачена в контексті індивідуального, групового і колективного засвоєння студентами фахових дисциплін, зокрема теорії змісту музичного тексту, історії музики, методики викладання художньої культури, а також інтегрованих курсів «Художня епістемологія» і «Художня антропологія», які розроблені Л. Кондрацькою [6]. Вони ґрунтуються на основотвірних положеннях проекту «конкретної метафізики» П. Флоренського, програмах символічного осягнення світу М. Бахтіна, Л. Карсавіної, О. Фройденберга, 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), яка 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-інформаційної взаємодії у присутності «Абсолютно Іншого» (М. Бахтін);
- художнього тексту як енергетичного носія сутності;
- вибудови художнього смислу як поступового досягнення енергетичного єднання (синергії) O і S художньої комунікації (як трансцендентної сутності) [6, с. 119].

Організація благочестивого освітнього середовища під час проведення дискурсивних бесід, «художніх рад», телекомунікативних екскурсій, конкурсів духовно-мистецької творчості, конференцій, олімпіад тощо із застосуванням відповідних методів (інтелектуальної гри, асоціативного моделювання, «активного мовчання», «духовного резонансу», «духовних рецепцій», герменевтичний, гіпотетико-дедуктивний, інтуїтивно-совіснівний) та засобів (посібники, мультимедійні комплекси (квести) в аудіо- та відеопрезентації) активізує почуття відповідальності студента за вибір шляху самоудосконалення і зумовлює переосмислення ролі викладача у педагогічній взаємодії (як духовного наставника).

Проектування *діагностико-рефлексивного* компонента технологічної моделі передбачає визначення змісту критеріальної бази художньо-епістемологічної досвідченості майбутнього вчителя музики. До цих критеріїв віднесено: *мотиваційно-смисловий* (показники – мотиваційна орієнтація формування художньо-епістемологічного досвіду, особистісний смисл наміру епістемологічної самокорекції, характер смислового ставлення (диспозиції) до музикально-епічного світоспоглядання); *інформаційно-смисловий* (показники – текстологічна обізнаність, осмисленість алгоритму осягнення художньої епістеми і критеріїв достовірності художнього знання); *операційно-корекційний* (показники – оволодіння гіпотетико-дедуктивним методом рефлексування художньої символіки, герменевтичним методом «вживання» в художній смисл,

інтуїтивно-совісним методом цілісного осягнення сутнісного смислу); *оцінно-формувальний* (показники – готовність до реалізації розвивальної функції самооцінки художньо-епістемологічного досвідченості й експертної оцінки володіння технологією епістемологічної самокорекції).

Для відстеження динаміки сформованості художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики за цими критеріями створено шкалу і розроблено змістові характеристики *пропедевтичного* (початкового), *модусного* (середнього) і *анагогічного* (вищого) рівнів.

Пропедевтичний рівень передбачає процесуальну орієнтацію смислової мотивації і утилітарно-прагматичне ставлення до формування художньо-епістемологічного досвіду; осмислення наміру епістемологічної самокорекції як чинника спорадичної мислекомунікації; переважання інструментально-цільового характеру музикально-епічного світоспоглядання; формально-репродуктивне засвоєння текстологічної інформації, критеріїв і алгоритму сутнісної верифікації художнього знання; панування критично-контролюючої функції експертної і самооцінки.

Для *модусного рівня* характерні: результативна мотиваційна орієнтація студента на розвиток творчої індивідуальності; осмислення наміру самокорекції як способу удосконалення професійної діяльності; здатність до трансцендентальної рефлексії та міфологізації пропонованого художньо-смислового моделювання, але нерозрізнення дво- і тримірної епістемі його розуміння; освоєння неупереджено-споглядальної функції експертного оцінювання і стимульно-мотиваційної самооцінки художньо-епістемологічного досвідченості.

Анагогічний рівень сформованості досліджуваного феномена передбачає постдовільне осмислення наміру епістемологічної самокорекції (її орієнтацію на становлення особистості і розширення свого «Я»); здатність до завершення-єднання «позначеного» з «означуваним» у знаках архетипів як джерел сутнісної інформації (в їх зв'язку з Творцем), готовність до розсудливо-конструктивної експертної оцінки і самооцінки.

Таким чином, оптимальними умовами технологічного вирішення проблеми формування художньо-епістемологічного досвіду майбутніх учителів музики є: створення благочестиво-інтелектуального середовища допитуваності істини («трансінтелектуального життя, одержимого істиною», за К. Левінім); мотивація художньо-епістемологічної самокорекції суб'єктів художньо-педагогічної взаємодії; забезпечення вільного самовизначення і активізації особистісних ресурсів майбутнього вчителя музики; реалізація епістемологічної концепції викладання фахових дисциплін.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що результатом проведеного дослідження постало створення моделі педагогічної технології формування художньо-епістемологічного досвіду, схематичне відтворення якої подаємо на рис. 2.

Дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми. Перспектива подальших досліджень полягає у з'ясуванні впливу застосування педагогічної технології формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики на якість його гуманітарної освіти, визначенні можливостей організації післядипломної освіти та навчально-виховної роботи в школі для формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики.

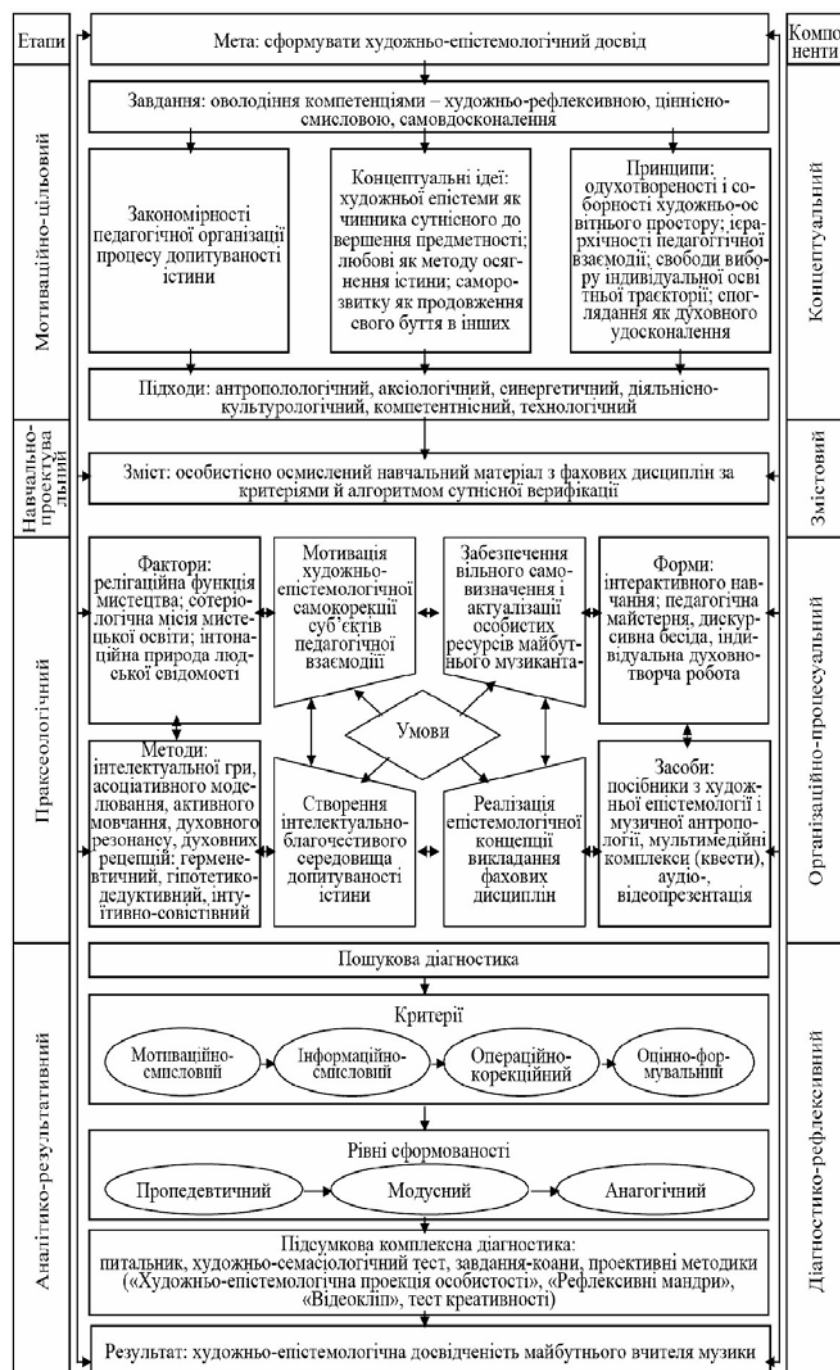


Рис. 2. Модель педагогічної технології формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики.

Література

1. Власова Т. И. Духовно-нравственное развитие современных школьников как процесс овладения смыслом жизни / Т. И. Власова // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 108–114.

2. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев / В. В. Зеньковский. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 271 с.
3. Зинченко В. П. Гетерогенез мысли: подходы Л. С. Выготского и Г. Г. Шпета (продолжение разговора) / В. П. Зинченко // Густав Шпет и современная философия гуманитарного знания / под ред. Т. Г. Щедриной. — М.: Языки славянских культур, 2006. – С. 82–134.
4. Ильин И.А. О сопротивлении злу силой / И. А. Ильин. – М.: Дарь, 2005. – 464 с.
5. Козырев Ф.Н. Религиозное образование в светской школе: теория и международный опыт в отечественной перспективе / Ф. Н. Козырев. – СПб.: Апостольский город, 2005. – 636 с.
6. Кондрацька Л.А. Музична антропологія: підручник для студентів вищих мистецьких закладів / Л. А. Кондрацька. – Тернопіль: ТНПУ, 2007. – 190 с.
7. Мамардашвили М. К. Психологическая топология Пути: М. Пруст «В поисках утраченного»; под общ. ред. Ю. П. Сенокосова / М. К. Мамардашвили. – СПб.: Русский христиан. гуманитар. ин-т, 1997. – 571 с.
8. Хегенган Б. Теории научения. – 6-е изд. / Б. Хегенган. – М. Ослон; СПб.: Питер, 2004. – 504 с.

УДК 378.013+370.711+780

Лу Чен

ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ АРТИКУЛЯЦИОННЫЕ УМЕНИЯ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ – ПИАНИСТА В КОНТЕКСТЕ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ПОДХОДА

В статье актуализировано значение исполнительских артикуляционных умений, которые обеспечивают ясность и художественную выразительность интерпретации произведений в игре на фортепиано. Обоснована целесообразность использования полимодального подхода для исследования и формирования артикуляционных умений учителя музыки – пианиста.

Ключевые слова: интонационный комплекс, музыкальная артикуляция, исполнительские артикуляционные умения, полимодальный подход.

Лу Чен

ВИКОНАВСЬКІ АРТИКУЛЯЦІЙНІ ВМІННЯ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ – ПІАНІСТА В КОНТЕКСТІ ПОЛІ МОДАЛЬНОГО ПІДХОДУ

У статті актуалізовано значення виконавських артикуляційних умінь, які забезпечують ясність і художню виразність інтерпретації творів у грі на фортепіано. Обгрунтовано доцільність використання полімодального підходу з метою дослідження та формування артикуляційних вмінь вчителя музики – піаніста.

Ключові слова: інтонаційний комплекс, музична артикуляція, виконавські артикуляційні вміння, полімодальний підхід.

Lu Chen

PERFORMING ARTICULATION SKILLS OF PIANO MUSIC TEACHER IN MULTIMODAL APPROACH

In this article are actualized value of performing articulation skills which provides clearance and artistic expression of music interpretation during piano performance. Articulation presents as music language attribute which cover different modus, such as perception, representation, tactile feelings during sound producing. The appropriateness of the use multimodal approach for studying and formatting articulation skills of piano music teacher is grounded.

Key words: the intonation complex, the musical articulation, performing articulation skills, multimodal approach.

Интерпретация музыкальных произведений является наиболее важным творческо-аналитическим процессом для художественно-педагогической деятельности учителя музыки, который требует широкого диапазона знаний, умений и навыков, связанных как с операциями художественно-образного мышления, так и с художественной техникой игры на фортепиано. На эти два аспекта указывали Л. Гаккель, Г. Гильбурд, В. Григорьев, Е. Гуренко,

Н. Корыхалова, Г. Нейгауз, Г. Цыпин и др. Среди умений, обеспечивающих яркость, адекватность и убедительность интерпретации художественного образа произведения для музыканта-исполнителя особую роль играют артикуляционные умения.

Артикуляция как атрибут музыкального языка недостаточно исследована в методическом исполнительском аспекте. При этом создана методологическая база для таких исследований: интонационная парадигма артикуляции (Б. Асафьев, Й. Брауда), семантико-знаковая, стилевая парадигма артикуляции (Б. Яворский, А. Сокол, Н. Карыхалова, С. Шип). Между тем труды учёных в основном имеют методологический, музыковедческий характер. Методический аспект в большей степени рассмотрен в литературе и научных трудах по игре на духовых инструментах (В. Апатский, В. Вальтер, Б. Диков, Т. Докшицер, Ю. Должиков, М. Зеленин, И. Лесман, И. Пушечников, К. Флеш, А. Ширинский, А. Юрьев). Таким образом, методические аспекты формирования артикуляционных умений при игре на фортепиано являются малоизученными и остаются в виде отдельных рекомендаций пианистов-педагогов прошлого.

Музыкальная исполнительская артикуляция в деятельности учителя музыки – это многоплановый феномен, объединяющий художественно-стилевые, интонационно-коммуникативные, перцептивно-слуховые, технико-исполнительские, художественно-образные аспекты фортепианной игры, а также индивидуально-тактильные ощущения клавиатуры, выработанные на основе традиционных методических представлений в рамках исполнительской традиции той или иной фортепианной школы, композиторского художественного метода. Атрибутивность артикуляции в контексте интонационного комплекса обращает внимание и на лингвакультурный аспект. Такая многоплановость исполнительских артикуляционных умений обусловила выбор полимодальной методологии для разработки методики их формирования.

Цель статьи – актуализировать проблему методического обеспечения формирования исполнительско-артикуляционных умений будущих учителей

музыки-пианистов и показать педагогический потенциал полимодального подхода.

Для будущего учителя музыки и в Украине, и в Китае исполнительский процесс игры на фортепиано является одним из важных составляющих профессиональной подготовки. Он входит в отдельный интонационно-исполнительский блок, который, в свою очередь, становится индикатором многих характеристик музыки и её исполнения. Кроме непосредственной функции обеспечения интерпретации художественного образа, можно говорить о более ёмких факторах, влияющих на специфику артикуляции в музыке, в частности, *культурологическом и этнокультурном*. *Культурологический* обусловлен различными представлениями о средствах выразительности в разную эпоху, в различных стилях, что влияло на представления о характере музыки, помечалось с помощью ремарок, терминов, индивидуально выработанных графических знаках у разных композиторов. *Этнокультурный* связан ещё и с особенностями национальной речи, что обязательно отражается на музыкальных представлениях. Так, например, артикуляционная чёткость немецкого языка некоторым образом отразилась и на музыкальном мышлении немецких композиторов. Нигде мы не встретим в музыкальном тексте такого многообразия разделительных артикуляционных знаков, как в музыке немецких композиторов.

Другим аспектом музыкально-исполнительских артикуляционных умений является их принадлежность к ряду профессиональных компетенций:

- *стилевая*, позволяющая отличать особенности музыкального языка определенного исторического среза или определенного народа;
- *коммуникативная*, позволяющая чётко выражать, понимать, воспринимать, интерпретировать смысл музыкальной речи;
- *терминологическая*, обеспечивающая грамотное прочтение ремарок, терминов, графических знаков;
- *художественно-семантическая*, позволяющая распознать и адекватно связать артикуляционные средства выразительности музыки с художественным образом;

– *интонационная*, обеспечивающая адекватную выразительность исполнения, а также выразительность речи учителя соответственно образу интерпретируемого произведения;

– *звуковоспроизводящая* (тактильно-чувственная), помогающая дифференцировать собственные ощущения пальцевого касания клавиш при использовании различных артикуляционных приёмов.

Все перечисленные виды компетенций включают в себя знания и умения ими пользоваться. Однако при этом необходимо задействовать разные модусы: познание, мышление и его операции; слуховые представления и адекватность слухового восприятия; зрительные считывания графических обозначений в тексте с параллельным представлением их звукового эквивалента; интонационная выразительность речи (пения, высказывания), её перенесение на исполнение музыкальной фразы; разделительные и связные артикуляции речи и их экстраполяция на исполнительский процесс; тактильно-чувственные ощущения, умения управлять ими с целью получения желаемого звучания; образные представления, воображения и ассоциативная память, стимулируемые артикуляционными средствами, что обеспечивает их обогащение и творческое развитие.

Комплекс указанных компетенций необходим в работе над грамотной и адекватной стилю интерпретации произведения. Приведём несколько фактов, подтверждающих нашу позицию. Так, например, известно, что Л. Бетховен неоднократно менял знаки артикуляции в своих сонатах. По мнению исследователей (О. Дойч, М. Фридлендр, У. Лютер и др.), иногда его изменения имели и случайный характер, о чём свидетельствует их нелогичность [5]. Отсюда напрашивается вывод о необходимости работы в таких направлениях: ознакомление со всеми редакциями; обязательное изучение авторского варианта, уртекста; накопление перцептивного опыта путем прослушивания музыкальных произведений композитора, написанных для других инструментов, для симфонического оркестра. Таким путём формируются представления о художественном методе композитора, его мышлении и на этой основе путём

творческого обобщения выбирается артикуляционный художественно-исполнительский тип, наиболее адекватный стилю композиторского творчества и авторского мышления.

Из сказанного напрашивается вывод, что формирование музыкально-исполнительских артикуляционных умений на высоком профессиональном уровне – задача достаточно сложная и многоплановая. В её решении должен быть задействован комплекс разнообразных модальностей, что, в свою очередь, актуализирует необходимость обратиться к *полимодальной методологии* в построении методики, обеспечивающей формирования исполнительских артикуляционных умений будущего учителя музыки-пианиста. Для этого в нашей работе уделено внимание сущности полимодальной методологии в педагогике с обоснованием полимодального подхода к формированию исполнительских артикуляционных умений.

Анализ литературы позволил сделать вывод о том, что понятие *полимодальности* наиболее часто используется в педагогических исследованиях по лингвистике (Т. Бандурко, Б. Беляев, М. Уэст и др.). В частности, речь идёт о полимодальном восприятии речевых конструкций. Так, Т. Бандурко пишет, что «полимодальность восприятия у обучаемых характеризуется внутрискруктурной подвижностью и изменчивостью: взаимовлиянием доминирующих и ресурсных модальностей, их зависимостью от ситуации, установок, вида и содержания учебной деятельности. Вследствие этого внутри структуры могут наблюдаться качественные и количественные изменения, что позволяет считать ее спонтанно развивающейся динамической структурой. Вместе с тем динамика полимодальности связана с психофизическими, индивидуально-психологическими особенностями личности» [1, с. 2].

Таким образом, полимодальность восприятия основана на глубоких психических процессах личности, поэтому этой феномен до сих пор является предметом внимания психологической науки (Б. Ананьев, В. Барабанщиков, Л. Веккер, В. Зинченко, А. Леонтьева, М. Холодная). Исследования учёных

отражены в медицине, в частности, в психотерапии. Однако эту область считаем пока не актуальной для нашей работы.

Следующим направлением исследований в области полимодальности является искусствоведение. Тут речь идёт о двух аспектах: синестезия восприятия искусства (Б. Галеев, А. Веллек, Ч. Осгуд) и модальности музыки, связанной с ладовой основой. Синестезия в когнитивном художественном акте стимулирует межсенсорные ассоциации, таким образом выполняя компенсаторную функцию [4, с. 21]. На этом Е. Реброва обосновывает свою позицию относительно художественной ментальности, которой присущ синестезийный характер.

Основными сочетаниями полимодальных ощущений считают слухозрительные. Так, например, Б. Галеев выделяет следующие их разновидности при восприятии музыки:

- динамика звука – динамика «визуального жеста» (изменение яркости, движение визуального образа в глубину воображения);
- мелодическое развитие – пространственно-графический развитие изображения;
- темп музыки – скорость движения и трансформация визуальных образов;
- тембральное развитие – цветное развитие отдельных графических рисунков, форм;
- тональное развитие – цветное развитие всей картины, представляется ее колорит или цветной план;
- движение по регистрам – изменение размера и концентрации света [2, с. 31].

Н. Коляденко акцентирует внимание на психологической основе синестезии (термин дословно переводится как сочувствие, сочетание нескольких чувств), которая является взаимодействием отдельных модальностей восприятия (визуального, слухового, кинестетического), что даёт не мономодальные, а целостные представления образа мира [3, с. 4].

Что касается музыкального искусства, то термин «*полимодальность*» обозначает *полиладовость*. Известно, что его впервые использовал О. Мессиян в

1944 г. и обозначил вид полиладовости, при котором одновременно сочетаются лады ограниченной транспозиции [6]. Однако в музыкальной педагогике понятие «полиmodalность» используется в его психологическом аспекте (О. Камынина, Л. Масол, Н. Морозова, Чжан Яньфен).

Таким образом, относительно формирования артикуляционных умений полиmodalная методология позволяет комплексно подойти к построению методики, а именно, с учётом сочетания ряда modalностей использовать полиmodalный подход. Он позволяет подойти к формированию артикуляционных умений с опорой на такие modalности, как зрительная, слуховая, тактильная, образная, мыслительно-аналитическая.

Важным также представляется связь ощущений артикуляционных средств выразительности с жизненными реалиями, впечатлениями и представлениями, которые наполняют смыслом художественную ткань произведения в его индивидуальном, личностном варианте, что и отражается в неповторимости художественной интерпретации исполнения одного и того же произведения.

Литература

1. Бандурко Т. Н. Активизация полиmodalности восприятия как фактор успешности обучения иностранному языку: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. Н. Бандурко. – Иркутск, 2001. – 21 с.
2. Галеев Б. М. Содружество чувств и синтез искусств / Б. М. Галеев. – М.: Знание, 1982. – 64 с.
3. Коляденко Н. П. Синестезия искусства как фактор художественной интеграции / Н. П. Коляденко // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: материалы Международной научно-практической конференции, 25-29 августа 1997 г. / ред. Л. П. Кузнецова; сост. П. С. Волкова. – Астрахань, 1997. – С. 4–11.
4. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проєкції педагогіки мистецтва: монографія / О. Є. Реброва. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – 295 с.

5. Часовитин Д. Н. Авторские артикуляционные обозначения как часть текстологических проблем в фортепианных сонатах Бетховена / Д. Н. Часовитин // Фортепианное искусство: история и современность. Проблемы творчества, исполнительства, педагогики: Межвузовский сборник научных трудов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – С. 56–66.
6. Messiaen O. Technique de mon langage musical / Olivier Messiaen . – Paris: Alphonse Leduc: éditions musicales 1944. – 74 p.

УДК 378.011.3 – 057.175.78

Наталія Попович

КОМПЕТЕНТНІСНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті обґрунтовано компетентнісні засади формування професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики. Проаналізовано сучасні тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні у контексті євроінтеграційних процесів. Компетентнісний та особистісний підходи в рамках висвітлення концептуальних положень скеровано на дослідження факторів, умов, критеріїв якості формування професійно-особистісного досвіду майбутніх фахівців, обґрунтування чинників, що спонукають студента до самовдосконалення та неперервного професійно-особистісного зростання.

Ключові слова: професійно-особистісний досвід, компетентність, професійна підготовка, майбутній вчитель музики.

Наталія Попович

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ОПЫТА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

В статье обоснована компетентностная основа формирования профессионально-личностного опыта будущего учителя музыки.

Проанализированы современные тенденции развития педагогического образования в Украине в контексте евроинтеграционных процессов. Компетентносный и личностный подходы в рамках основных концептуальных положений ориентированы на исследование условий, критериев качества формирования профессионально-личностного опыта будущих специалистов, обоснование факторов, побуждающих студентов к непрерывному профессионально-личностному развитию.

Ключевые слова: профессионально-личностный опыт, компетентность, профессиональная подготовка, будущий учитель музыки.

Nataliya Popovych

THE COMPETENCE PRINCIPLES OF FORMING PROFESSIONAL EXPERIENCE OF THE FUTURE MUSIC TEACHER

In the article the competency framework formation of professional and personal experience of the future music teachers. Modern trends of development of teacher education in Ukraine, in the context of the European integration processes. Competence and personal approach, within the framework of the provisions of the basic concepts, focused on study of the conditions and criteria of quality of formation of professional and personal experience of future professionals, the rationale for the factors that motivate students to continuous professional and personal development.

Key words: professional and personal experience, competence, vocational training, future teacher of music.

Сучасні тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні в контексті євроінтеграційних процесів зумовлюють переосмислення концептуальних і змістових засад професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

Модернізація вітчизняної системи освіти вимагає від педагогічної теорії й освітньої практики значної уваги до вирішення завдань формування різнобічно розвиненої та громадянсько зрілої особистості, здатної до духовно-естетичного й професійного вдосконалення, підготовки фахівців, зокрема вчителів музики, професіоналізм яких відповідає потребам сучасної мистецької освіти.

Метою розвитку освітньої сфери визначено удосконалення і розвиток неперервної системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань та усталених світових традицій забезпечуватиме формування педагогів, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних й гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику в суспільстві, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Через діяльність вчителя реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального, мистецького та духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки та освіти, збереження і примноження національної культурної спадщини. Це вимагає особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя музики, пошуку інноваційних педагогічних технологій, які максимально сприяли би формуванню соціально активної, творчої особистості, здатної до самостійної регуляції власної педагогічно-творчої діяльності.

Мета статті: здійснити обґрунтування компетентнісних засад формування професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики.

Для розвитку теорії і практики фахової підготовки майбутніх вчителів музики особливого значення набуває пошук інноваційних підходів до формування професійно-особистісного досвіду студентів. Реалізація компетентнісного підходу у неперервній педагогічній освіті дає змогу забезпечити освітні потреби особи, що включає гнучкість загальноосвітньої, загальнокультурної та наукової підготовки майбутніх вчителів музики, підвищення їхнього соціального захисту на ринку праці та інтегрування у світове освітянське й мистецьке співтовариство.

Зазначимо, що у рамках проекту «Налаштування освітніх структур в Європі», спрямованого на реалізацію цілей Болонської декларації, визначено набір компетенцій як результату першого і другого циклів навчання. За робочою класифікацією компетенції поділяються на загальні та спеціальні. До загальних компетенцій входять інструментальні, міжособистісні та системні. Вони

класифіковані з точки зору значення навичок для професії і рівня їх опанування після закінчення програми.

Інструментальні компетенції включають когнітивні здатності, а також технологічні, лінгвістичні та комунікативні уміння.

Міжособистісні компетенції передбачають індивідуальні здатності, пов'язані з умінням виявляти почуття й формувати стосунки, критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, умінням працювати у групі, брати на себе соціальні та етичні зобов'язання.

Системні компетенції – це поєднання розуміння, відношення і знання, що дозволяють сприймати співвідношення частин цілого одна з одною і оцінювати місце кожного з компонентів у системі, здатність планувати зміни з метою удосконалення системи і конструювати нові системи. Системні компетенції вимагають засвоєння інструментальних і базових компетенцій як підґрунтя.

Спеціальні компетенції розглядаються на двох рівнях – бакалавра і магістра. На першому рівні особа повинна виявляти здатність демонструвати знання основ та історії дисципліни, логічно і послідовно викладати засвоєні знання, вникати в контекст нової інформації та давати її тлумачення, демонструвати розуміння загальної культури дисципліни і зв'язок між її розділами, розуміти і використовувати методи критичного аналізу і розвитку теорій, правильно використовувати методи і техніку дисципліни, оцінювати якість досліджень у певній предметній галузі, розуміти результати спостережень та експериментальних способів перевірки наукових теорій. На другому рівні майбутні фахівці повинні опанувати предметну сферу глибше, тобто володіти новітніми методами і технікою дослідження, знати новітні теорії та їх інтерпретацію; критично відстежувати та осмислювати розвиток теорії й практики; оперувати методами незалежного дослідження і вміти пояснювати його результати на більш високих наукових засадах; бути здатними зробити оригінальний внесок у дисципліну відповідно до канонів певної предметної

галузі, наприклад, у кваліфікаційній роботі; демонструвати оригінальність і творчий підхід; володіти компетенціями на професійному рівні.

Дефініцій поняття «компетентність» нині існує багато.

Вчені визначають професійну компетентність як: певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально; оволодіння людиною здатністю й уміннями виконувати визначені професійні функції (А. Маркова); професійну готовність та здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків щоденної діяльності (К. Абульханова-Славська); наявність спеціальної освіти, глибокої загальної й спеціальної ерудиції, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки (В. Зазикін, А. Чернишова); потенційну готовність якісно вирішувати професійні завдання (П. Сімонов).

Показниками професійної компетентності є: загальна сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь та навичок; уміння правильно їх застосувати при виконанні своїх функцій; знання й прогнозування можливих наслідків певних дій; результат праці людини; практичний досвід; гнучкість методу; критичність мислення; професійні позиції, індивідуально-психологічні якості й акмеологічні інваріанти.

О. Гура відзначає, що професійна компетентність – це своєрідна інтегративна професійно-особистісна характеристика вчителя, яка визначає якість його діяльності, що виявляється в здатності діяти адекватно, самостійно і відповідно в динамічній професійній ситуації, відображає готовність до самооцінки і до саморозвитку, а також в професійній активності вчителя, що дає змогу характеризувати його як суб'єкта педагогічної діяльності і спілкування [3, с. 74].

Фахова компетентність майбутнього вчителя музики має свою специфіку й визначається метою і змістом музично-освітньої діяльності в школі. Це специфічна інтегральна здатність, яка включає музичні та педагогічні компоненти, що забезпечують успіх музично-педагогічної діяльності.

І. Зязюн розглядає поняття фахової компетентності вчителя у структурі педагогічної майстерності та визначає такі її складові: професійні знання;

педагогічна спрямованість особистості вчителя на систему цінностей, набутих у процесі життєдіяльності людини; здібності до педагогічної діяльності (комунікативні, перцептивні, динамічні, емоційні, креативні, оптимістичне прогнозування); педагогічна техніка, необхідна для виконання професійних функцій, а саме: уміння володіти собою, керувати своїм емоційним станом, уміння співпрацювати, володіння технікою мовлення тощо [4, с. 8].

Професійна підготовка майбутнього вчителя музики спрямована передусім на якість знань, навичок, умінь, засобів діяльності щодо певного кола предметів і процесів (класична концепція, де фундаментальність освіти трактується як педагогічно адаптовані основи музичного мистецтва) і згідно з кваліфікаційною характеристикою майбутнього фахівця повинна забезпечувати формування його професійної культури та емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва (відносно нове уявлення щодо фундаментальності музично-педагогічної освіти).

Вагомим аспектом професійної підготовки майбутніх вчителів музики є посилення професійної зорієнтованості викладання як дисциплін, що забезпечують практичну підготовку студентів, так і базових теоретичних дисциплін: музичної педагогіки, музичної психології, наукових основ спеціальних методик тощо.

Зазначимо, що нині стан викладання музично-теоретичних дисциплін у вузах не відповідає актуальним та перспективним положенням рефлексивного пізнання й професійно-комунікативної діалогової взаємодії.

Прикро, але доводиться констатувати факт, що наразі при постійному зменшенні годин, що відводяться на професійно орієнтовані дисципліни навчальними планами у вищій педагогічній освіті, зокрема на індивідуальні заняття з таких фахових дисциплін як, основний музичний інструмент, постановка голосу, концертмейстерський клас, акомпанемент, хорове диригування тощо, важко сподіватись на високий професіоналізм майбутніх фахівців і відповідність їх професійної підготовки вимогам сьогодення.

Саме тому нами розроблено сучасну концепцію формування професійно-особистісного досвіду майбутніх вчителів музики, одним із завдань якої є вдосконалення практичної фахової підготовки студентів.

Компетентнісний та особистісний підходи в рамках висвітлення концептуальних положень скеровано на дослідження факторів, умов, критеріїв якості формування професійно-особистісного досвіду майбутніх фахівців, обґрунтування чинників, що спонукають студента до самовдосконалення та неперервного професійно-особистісного зростання.

Формування професійно-особистісного досвіду майбутніх фахівців розглядається як науково обґрунтована система суб'єкт-суб'єктної взаємодії, в основу побудови якої покладено принцип особистісного підходу; вона інформаційно навантажена за змістом, індивідуалізована за формою, інтенсивна в часовому вимірі, має за мету формування смислової парадигми особистості вчителя музичного мистецтва.

Ми виходили з положення, що професійно-особистісний досвід, формуючи особистість майбутнього фахівця, розвивається разом з нею, зумовлюючи пошук можливостей цілеспрямованого керівництва цим процесом.

Педагогічне керівництво формуванням діяльнісно-практичного компонента у структурі професійно-особистісного досвіду майбутніх фахівців передбачає створення оптимальних умов для активної позиції суб'єкта діяльності, завдяки чому відбуватиметься свідоме й ґрунтовне набуття ним певного рівня досвіду.

Формування професійно-особистісного досвіду не може відбуватися поза професійною діяльністю. Загальна модель професійної підготовки майбутнього вчителя музики містить компоненти вибору, навчання, адаптації, творчого розвитку та особистісної реалізації у професійній діяльності.

У процесі розробки концептуальних положень моделі формування професійно-особистісного досвіду студентів, в рамках дослідження нами також враховувалося положення про те, що вчитель музичного мистецтва – це професіонал, який повинен бачити свою професію у всій сукупності її широких соціальних зв'язків, знати вимоги, що висуваються до неї, розуміти зміст і

специфіку власної професійної діяльності, орієнтуватися щодо професійних завдань і бути готовим вирішувати їх в соціальних умовах, які постійно змінюються.

Сучасний вчитель музики має володіти високою загальною, музичною й педагогічною культурою, бути компетентним професіоналом, що обумовлюється високим рівнем сформованості професійно-особистісного досвіду. Саме досвід є умовою й результатом активності особистості як суб'єкта власного розвитку. По-перше, досвід є головним критерієм відбору вагомих й необхідних впливів для особи; по-друге, у досвіді нагромаджуються тільки значущі для неї здобутки.

Для розвитку особистості важливим є досвід інтеграції різноманітних моделей поведінки, визначених у процесі соціальної взаємодії з власними потребами, здібностями.

Досвід – це вагома складова структури особистості, а його формування – один із напрямків особистісного становлення й розвитку. Вважається, що досвід є своєрідною призмою, через яку особистість сприймає, оцінює будь-який соціальний вплив й визначає його значущість для себе.

Фахова підготовка майбутнього вчителя музики включає три взаємопов'язані складові:

- професійну, спрямовану на підготовку майбутніх фахівців, виконання ними професійних функцій, володіння відповідними видами професійної діяльності в контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти;
- особистісну, спрямовану на підготовку студентів до професійного самовизначення, професійної самореалізації та професійної самоактуалізації впродовж життя;
- практичну, спрямовану на формування її організаційно-методичних умов.

Структура професійної складової, особистісно орієнтованої фахової підготовки включає когнітивний, функціональний і діяльнісний компоненти.

Когнітивний компонент відображає зміст фахової підготовки майбутніх вчителів музики, функціональний компонент – професійну підготовку майбутніх фахівців до виконання професійних функцій, діяльнісний компонент –

професійну підготовку студентів до опанування багатогранністю музично-педагогічної діяльності.

Професійно-особистісний досвід є універсальним фактором розвитку особистості, що зумовлює специфічність впливу на формування професійно-особистісних якостей студентів.

Проблема розвитку професійних особистісних якостей майбутніх фахівців актуалізується у зв'язку з процесами демократизації та гуманізації педагогічної освіти, переходу до особистісно орієнтованої гуманістичної освітньої парадигми, у реалізації завдань якої пріоритетна роль належить вчителю музичного мистецтва.

Набутий професійно-особистісний досвід детермінує індивідуальний стиль професійної діяльності, який, відповідно дуже тісно пов'язаний з компетентністю суб'єкта, що, на нашу думку, є універсальною психологічною передумовою та інтегральною детермінантою професійної підготовки майбутнього фахівця й у подальшому визначає його успішність у музично-педагогічній діяльності.

Підготовка фахівців забезпечується:

- комплексом гуманітарно-економічних, фахових і фундаментальних дисциплін, які формують освітній і кваліфікаційний рівень вчителя музичного мистецтва;
- поглибленим вивченням психолого-педагогічних основ процесу музичного навчання і виховання;
- професійним спрямуванням вивчення дисциплін мистецького характеру;
- залученням студентів до науково-дослідницької роботи;
- практичною підготовкою під час педагогічної й асистентської практики в навчальних закладах, установах, а також на лабораторно-практичних заняттях.

Зміст фахової підготовки майбутнього вчителя за спеціальністю «Музичне мистецтво (за видами: гра на інструменті, постановка голосу, диригування)» передбачає такі цикли дисциплін: гуманітарно-економічні; фахові, фундаментальні; педагогічна та асистентська практика.

Грунтуючись на принципі неперервності підвищення кваліфікації

педагогічних кадрів, підготовку майбутніх вчителів музики можна вважати елементом системи підготовки кадрів, яка розрахована на довгостроковий період і має випереджувальний характер.

Отже, професійно-особистісний досвід майбутніх вчителів музики є багаторівневою функціональною системою, що виявляється у творчій активності особистості в педагогічній та музично-творчій діяльності й зумовлена рівнем розвитку особистісних якостей і творчих здібностей студентів, особливостями їх емоційно-естетичного сприймання, інтелектуальною активністю, естетичними інтересами та внутрішніми потребами, креативністю та ініціативою в їх тісній взаємодії. Зважаючи на поліфункціональність професійно-особистісного досвіду майбутніх фахівців, необхідним є створення відповідних педагогічних умов й методичного забезпечення, що стимулюватимуть розвиток особистості майбутнього вчителя музики у системі неперервної педагогічної освіти.

Підвищення якості професійно-практичної підготовки майбутнього вчителя музики забезпечується використанням в умовах вищої школи таких принципів навчання, як неперервність педагогічної освіти, її демократизація, орієнтація на творчу діяльність і неповторність особистості кожного фахівця, забезпечення диференційованого й індивідуально-творчого підходу до його формування.

Література

1. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РПУ, 1997. – 179 с.
2. Гузій Н.В. Професіоналізм педагогічної діяльності: досвід моделювання / Н. В. Гузій // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: зб. наук. праць. – Вип. 1–2. – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2003. – С. 161–170.
3. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: навч. посібник / О. І. Гура. – К.: Центр навч. літератури, 2005. – 224 с.

4. Зязюн І.А. Концептуальні засади освіти в Україні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 3–12.
5. Лабунець В. М. Методологічні основи музично-виконавської підготовки майбутнього учителя музики у процесі неперервної освіти / В. М. Лабунець // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць КПНУ ім. І. Огієнка, Інститут психології ім. Г. Костюка НАПН України. – 2012. – Вип. 15. – С. 312–321.
6. Проблеми підвищення якості освіти у контексті євроінтеграційних процесів: досвід, інновації, перспективи: зб. наук.-метод. праць / О. А. Дубасенюк (відп. ред.). – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 216 с.

УДК 378.937+378.126

Нина Татаринцева, Елена Реброва

РЕФЛЕКСИВНЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье раскрыты основные тенденции в развитии педагогических технологий формирования творческой, самостоятельной личности педагога на примере моделей рефлексивной деятельности. Представлены рефлексивные модели обучения, рефлексивно-творческие, рефлексивно-диалоговые, диалогово-побуждающие методы обучения, показатели творческой самостоятельности.

Ключевые слова: *современный педагог, педагогическая технология, самопознание, рефлексия, творчество, самостоятельность, творческая самостоятельность, личностный рост.*

Ніна Татарінцева, Олена Реброва

РЕФЛЕКСИВНІ МОДЕЛІ НАВАННЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

В статті розкрито основні тенденції у розвитку педагогічних технологій формування творчої, самостійної особистості педагога на прикладі моделей рефлексивної діяльності. Подано рефлексивні моделі навчання, рефлексивно-

творчі, рефлексивно-діалогові, діалогово-спонукальні, які спрямовують методи навчання на спонукання творчої самостійності; подаються показники творчої самостійності.

Ключові слова: *сучасний педагог, педагогічна технологія, самопізнання, рефлексія, творчість, самостійність, творча самостійність, особистісний ріст.*

Nina Tatarintseva, Olena Rebrova

REFLEXIVE TEACHING MODELS AS THE CONDITION OF CREATIVE INDEPENDENT OF TEACHER'S PERSONALITY FORMATION

The article discloses the main trends in the development of educational technologies of a creative, independent teacher's personality formation on example of reflective activity models; reflective teaching models, reflexive-creative, reflexive-dialogical, dialogic-prompting teaching methods, indicators of creative independence are presented.

Key words: *modern teacher, pedagogical technology, self-cognition, reflection, creation, independence, creative independence, personal development.*

Важным условием обеспечения высокого качества образования, обучения, воспитания и развития подрастающего поколения является совершенствование системы подготовки педагога, способного к профессиональной и личностной рефлексии, творческой самостоятельности. Исследования, проведенные О. Абдуллиной, Е. Бондаревской, М. Гаруновым, Л. Заниной, В. Сластениным показывают, что сформировать у будущего педагога только знания, умения и навыки профессиональной деятельности недостаточно. Современный педагог должен быть не просто носителем информации, а творческой, самостоятельной, саморазвивающейся личностью. Поэтому система подготовки должна быть обращена к личности будущего профессионала. В связи с этим актуальным становится сочетание базового и вариативного компонента в содержании обучения (О. Абдуллина), осуществление программы обучения творчеству (Е. Бондаревская), разработка индивидуальных планов обучения педагогов, в которых бы учитывались личностные особенности студентов (В. Сластенин).

Таким образом, обучение в вузе должно обеспечить как профессиональное, так и личностное развитие специалиста и быть направленным на формирование его индивидуальности. Личностное и профессиональное развитие соединяются на этапе сформированности творческой самостоятельности будущего педагога.

Существует ряд условий, необходимых для развития творческой самостоятельности. Среди них выделяют обращенность сознания на себя как на субъекта педагогической деятельности; способность к рефлексии, организация самопознания профессионально-личностных качеств, использование совместных форм деятельности и т. д. Адекватные представления человека о себе, других людях, психологических особенностях профессиональной деятельности является важным фактором становления личности профессионала (К. Абульханова-Славская, И. Дубровина, Е. Климов, А. Леонтьев и др.). Незнание себя, своих сильных и слабых сторон, отсутствие способности к рефлексии затрудняет профессиональный и личностный рост педагога. Таким образом, на пути к развитию творческой самостоятельности решается задача формирования навыков рефлексивной деятельности.

Рефлексивная деятельность понимается нами как показатель личностных и профессиональных ценностей и смыслов, проявляющая индивидуальный опыт изучения содержания профессиональной сферы и систему способов самоанализа, самоконтроля, самооценки, свободы выбора средств достижения результатов. Она включает обмен рефлексивным опытом преподавателя и студента, принятие противоположных точек зрения в противоречивых ситуациях, поиск источника нового знания, необходимого для разрешения ситуации, раскрывает профессионально-личностные качества субъектов рефлексии [2; 3].

Учебно-познавательная деятельность, в которую интегрирована рефлексивная, представляет собой проблемно-поисковую среду, где в процессе сотрудничества и рефлексивного творчества раскрываются личностные потенциальные возможности преподавателей и студентов, осознаются ценности личностной культуры, обеспечивается саморегуляция активности и слаженность деятельности и достижение качественного результата

Интеграция учебно-познавательной и рефлексивной деятельности позволяет студентам осознать ценности самопознания. Ценность самопознания определяется как способ обретения личностью человеческой сущности, профессионального признания; показатель профессиональной зрелости, профессиональной культуры. Самопознание способствует становлению самостоятельности студентов, актуализирует их ценностное самоопределение, создается смысловое пространство самоопределения, самосозидания [3, с. 182].

Цель статьи – раскрыть технологии активизации рефлексивной деятельности на основе её моделирования.

В трудах ученых профессиональная самостоятельность является многовекторным показателем, указывает на определенный уровень профессиональной зрелости, профессиональной мобильности, творческой самореализации. Наиболее стратегически целесообразной является идея сочетания двух существенных признаков профессионализма учителя: самостоятельности и творчества. Именно они и составляют профессиональное качество высшего уровня мастерства – творческую самостоятельность.

Категория самостоятельности не является новой. В педагогической науке XXI века она только актуализирована требованиями общества. Например, Ж.–Ж. Русо считал наиболее ценным в учебном процессе не то, что ученик узнал суть вопроса, о котором говорил учитель, а то, что он понял его в ходе собственных соображений, поисково-исследовательских действий. Известная точка зрения К. Ушинского на самостоятельность как на основную конечную цель педагогического процесса, на развитие у учащихся желания усваивать знания без помощи учителя [1, с. 73]. Анализ литературы по вопросу творческой самостоятельности показал, что ряд учёных связывают проблему творческой самостоятельности с творческим мышлением (Г. Гарбер, И. Ильясов, А. Кочетов, Ю. Кулюткин), в связи с этим исследуется психология творческого мышления (Т. Кудрявцев, А. Матюшкин, И. Семенов), анализируется способность к творчеству как качество личности (Е. Яковлева и др.).

Познавательный-деятельностный подход к развитию самостоятельности находим в трудах Ш. Ганелина, М. Данилова, Ю. Дмитриевой, Б. Есипова, Е. Кириловой, И. Лернера, С. Рубинштейна, М. Скаткина, И. Якиманской и других ученых. Организация самостоятельной познавательной и творческой деятельности показана в исследованиях П. Копнина, А. Ковалёва, С. Мирошник, П. Подкасистого, А. Усова [1].

В рамках характеристик квалификации специалиста, высший, автономный уровень его компетентности характеризуется также как самостоятельно творческий. Таким образом, многочисленные исследования проблемы формирования творческой самостоятельности будущего учителя подтверждают ее актуальность и соответствие требованиям времени.

Актуализация творческой самостоятельности диктует выбор средств её эффективного формирования в будущих учителей разного профиля. Основным механизмом выбраны рефлексивные модели.

В рамках педагогических дисциплин, реализуемых на второй ступени непрерывного высшего образования на факультете педагогики и практической психологии Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону, Россия) (Направление подготовки 050100 «Педагогическое образование», профиль бакалавра «Дошкольное образование») и на факультете музыкального и хореографического образования Пивденноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского (профиль бакалавра «Искусство», специальность «Учитель музыки», специализация «Художественная культура, этика, эстетика») были апробированы адаптированные целям и содержанию курсов модели учебно-познавательной деятельности М. Кларина, побуждающие преподавателей и студентов к профессиональным коммуникациям, сотрудничеству и самопознанию [3, с. 182].

Рефлексивно-поисковая модель способствовала достижению цели в развитии культуры рефлексивного мышления, коммуникативных процессов, интеллектуальных и социальных способностей, в организации межсубъектного взаимодействия.

Логика построения модели учебно-познавательной деятельности:

- формулировка цели как освоение нового опыта, новых способов познания свойств объекта, явлений, процессов, открытие собственного образа «Я»: «Я» – личность, «Я» – женщина/мужчина, «Я» – профессионал;
- рефлексия преподавателя и студентов по поводу поставленной цели и обозначенной проблемы (поиск ценностей и смыслов-профессиональных и личностных);
- коммуникации по отбору средств, способов познания нового;
- совместный поиск новых способов познания путем рефлексивного анализа и оценки;
- дискуссия вокруг вопроса «Какие ценности и смыслы несут в себе открытые знания для личностного и профессионального саморазвития?»;
- моделирование логики разрешения проблемы новыми способами: графическими, информационными, изобразительными и др.;
- рефлексивный анализ «Какой опыт приобрели – личностный и профессиональный?», «Какие педагогические ценности и смыслы постигли?».

Рефлексивно-игровая модель учебно-познавательной деятельности направлена на развитие потребности в профессиональной самореализации, становление культуры профессиональной деятельности и полоролевой культуры.

Логика построения рефлексивно-игровой деятельности:

- рефлексия по поводу конкретной личностной и профессиональной ситуации, например: «Что я думаю о воспитании современного ребенка?», «Роль художественного искусства в воспитании личности» и т. д.;
- «мозговой штурм» и коммуникации по проблеме, возникшей в ситуации «Что Вы об этом думаете?», «Как Вы предлагаете разрешить ее?», «Какова Ваша позиция в ней?»;
- формулировка правил, которые необходимо соблюдать в процессе коммуникаций и в разыгрывании сценария по разрешению ситуаций;

- коммуникации по предложенным моделям сценария «Решение проблемных ситуаций: современные и традиционные методы воспитания», «Как провести диагностику художественного развития личности» и т. д.

- самооценка и самоконтроль своих коммуникаций и деятельности в сценарии, рефлексия эффективных способов самопрезентации, творческой самореализации и личностных способов разрешения ситуации.

Рефлексивно-дискуссионная модель учебно-познавательной деятельности ориентирована на развитие самокритичности, рефлексивной и дискуссионной культуры, постижение личностных и профессиональных смыслов саморазвития.

Логика построения рефлексивно-дискуссионной модели учебно-познавательной деятельности:

- диалог по поводу известной и неизвестной информации об изучаемом объекте, переработка информации на основе рефлексивной деятельности и учебного опыта студентов;

- определение проблемной информации, обсуждение проблемы, научные доводы и самопрезентация в процессе разрешения проблемы;

- рефлексия правильности предложенного пути решения проблемы на основе экспериментирования, игры, моделирования и т. п.

Рефлексивно-исследовательская модель направлена на развитие познавательной рефлексии и методологической культуры на основе самооценки суждений, умозаключений и т. д.; самоконтроля (анализа, синтеза, сравнения, классификации и т.д.); самопознания (сравнить, сопоставить, изменить, высказать предположение, моделировать, доказать правильность и др.); определения причинно-следственных связей и отношений в изучаемых явлениях.

Логика построения модели:

- постановка проблемы как результат научной рефлексии (объекта познания, основных понятий, противоречий между объектами и т. д.), например: «Каковы основные проблемы художественного воспитания?»;

- рефлексия и сопоставление точек зрения на противоречия и понятия;

– интерпретация методов и средств решения проблемы (методами решения обозначенной выступают: изучение научно-педагогической литературы, анкетирование родителей, обобщение опыта образовательных учреждений и т. д.);

– определение альтернативных способов решения проблемы на основе рефлексии;

– самореализация выбранного способа разрешения проблемы («Какие трудности могут возникнуть у меня, будущего педагога, при взаимодействии с родителями воспитанников?»; Что (кто) мне может в этом помочь?»);

– формулировка научных выводов о способах решения проблемы;

– рефлексия о творческом самовыражении в совместной деятельности («Легко ли было мне ориентироваться в проблеме?», «Трудно ли было мне вступить в диалог?», «Что нового для себя я узнал (а)?» и т. д.)

В интегрированных видах учебно-познавательной и рефлексивной деятельности использовались рефлексивно-творческие, рефлексивно-диалоговые, диалогово-побуждающие методы.

Раскроем некоторые методы, используемые нами. *Рефлексивно-творческие* методы обеспечивают образовательное пространство творческой самостоятельности, самодвижения, творческой самореализации, свободы в самоутверждении.

Творческая игра «Раскрой тайны, смыслы и ценности педагогического знания», где студенты по кругу предлагают варианты скрытого, неизвестного знания, раскрывают ценностную информацию о воспитании, обучении и развитии ребенка.

Творческие задания типа «Опишите элементы предметно-пространственной среды художественного развития личности ребенка», «Каковы педагогические условия развития эстетического вкуса ребенка и подростка» и т.д.

«Работа с вопросами» – студентам предлагается предмет обсуждения и организуется игра «Кто больше задаст вопросов о художественном воспитании, начинающих со слов «Что? Как? Зачем? Почему?», а ответы начинать со слов «Это ...», «Я думаю, что ...», «Если я буду делать что-то, то ...».

«Создай свой профессиональный и личностный имидж», – студентам предлагаются различные средства для профессионального самовыражения и выражения своей женской / мужской индивидуальности (элементы одежды, книг, орудия профессиональной деятельности и т. д.) [3, с. 183–184].

Рефлексивно-диалоговые методы обеспечивают развитие мотивационно-потребностной сферы, активности, целеустремленности.

Упражнения, направленные на развитие индивидуальности педагога: «Если бы я был(а) ..., то ...», «Я смогу добиться поставленной цели, если,» «Как будущий педагог я хочу ...», «Выполнить начатое дело до конца мне помогает ...», «Сравните два стиля педагогического руководства», «Я совершенно убеждена / убежден, что педагог должен быть ...».

Упражнения, направленные на развитие активности: «Предложи свой выход из конфликтной ситуации педагогического общения», «Выбери одну из предложенных моделей взаимодействия с родителями по проблеме художественного воспитания мальчика (девочки), обоснуй свой выбор» и т. д.

Упражнения, направленные на развитие целеустремленности: «Я достигаю цели, потому что ...», «Я выполняю цель наполовину, потому что...».

Упражнения, направленные на уравнивание психологического состояния в различных педагогических ситуациях: «Я чувствую себя спокойной(ым) и собранной(ым)», «Я полностью контролирую свои мысли, чувства, действия», «Меня очень раздражает этот мальчик своей агрессивностью и невоспитанностью. Мне необходимо понять причину его поведения, чтобы суметь что-то изменить к лучшему» и т. д.

Диалогово-побуждающие методы обеспечивают развитие творческой активной позиции и компетентности как способности переносить имеющиеся знания из одной сферы деятельности в другую (из учебной в самостоятельную), умений адаптироваться и встраиваться в социальную группу.

Упражнения-диалоги: о предмете профессиональной деятельности, о явлениях в профессиональной деятельности «Создайте кинофильм о своей работе

с детьми»; информационный диалог: «Поддержи разговор – расскажи профессиональную историю, интересный случай, событие» и т. д.

Показателями творческой самостоятельности будущего педагога являются:

- *мотивационно-ценностный* – позитивная ценностная установка на будущую профессиональную педагогическую деятельность; наличие потребности в самостоятельной учебной деятельности, понимание важности и значимости этой деятельности в профессиональном становлении; способность к рефлексии в процессе самостоятельной работы; умение творчески пользоваться приобретенными знаниями, способность к варьированию знаниями;
- *когнитивно-деятельностный* – созидательный и творческий характер самостоятельной учебной деятельности; высокий уровень знаний, умений, навыков и профессиональной компетентности в целом, сформированных в процессе самостоятельного изучения педагогических дисциплин, способность применять их в решении профессионально-ориентированных заданий; широкий познавательный кругозор, потребность и способность давать анализ и оценку тому или иному явлению в процессе учебной деятельности; потребность оперировать знаниями самостоятельно и извлекать их из разных источников;
- *результативно-оценочный* – осознание собственных действий, приемов и способов при решении типовых профессиональных задач во время самостоятельной работы; сознательная вовлеченность в самостоятельную учебную деятельность, которая является целенаправленной, внутренне мотивированной и корректируется самим студентом.

Конструирование нового опыта по подготовке будущих педагогов к работе с детьми позволяет индивидуализировать обучение и включить в этот процесс не только наиболее активных студентов, но и всех, обучающихся на курсе. Учебно-познавательная деятельность, в которую интегрирована рефлексивная, представляет собой проблемно-поисковую среду, где в процессе сотрудничества и рефлексивного творчества раскрываются личностные потенциальные возможности преподавателей и студентов, осознаются ценности

професійної, особистісної та індивідуальної культури, забезпечується саморегуляція активності, самостійності.

Рефлексивні моделі в формуванні творчої самостійності майбутніх учителів музики та хореографії оптимізують процес роботи над інтерпретацією творів без допомоги та підказки авторитетного педагога. Практика показала, що такі моделі дозволяють вивести роботу над інтерпретацією з етапу репродуктивного творчості на самостійний, а навчальне спілкування студента та викладача перетворити в співтворчість.

Література

1. Реброва О. Є. Творча самостійність як професійна якість майбутніх учителів мистецьких дисциплін / О. Є. Реброва // Науковий вісник: зб. Наук. праць: спец. випуск: Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку. Ч. 1. – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2006. – С. 73–80.
2. Татаринцева Н. Е. Педагогічні технології формування досвіду самопізнання майбутніх педагогів / Н. Е. Татаринцева // Інноваційний потенціал суб'єктів освітнього простору в умовах модернізації освіти: матеріали II Міжнарод. наук.-практ. конференції. – Ростов-на-Дону: ІПО ПІ ЮФУ, 2011. – С. 626–633.
3. Татаринцева Н. Е. Технології формування самопізнання майбутніх педагогів в навчально-пізнавальній діяльності / Н. Е. Татаринцева // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: матеріали III Міжнарод. наук. конференції «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції». – Суми, 2013. – С. 181–183.

ЕТНО-ДИЗАЙН У ФОРМУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНО-ГРАФІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ДИЗАЙНЕРА

Розглянуто питання оновлювання національної ідентичності дизайну з опорою на чинник художності в інформаційно-графічній підготовці дизайнера. Показано, що ментальну своєрідність можна трансформувати засобами художньої виразності на основі обґрунтованого співвідношення традиційної національної образотворчої культури та комп'ютерної художньо-творчої діяльності й інтегрованої методики їх використання. Виявлено традиційно існуючі підходи до застосування загально-художніх знань у вивченні інформаційних технологій майбутніми дизайнерами. Використання основ образотворчої грамоти в професійній інформаційно-графічній підготовці розглянуто як розв'язання протиріччя між можливим та реальним рівнем інтеграції загально-художніх і професійних дисциплін.

Ключові слова: *етно-дизайн, образотворча діяльність, інформаційно-графічна підготовка, інтеграція загально-художніх та інформаційно-технологічних знань.*

Ірина Цідило

ЭТНО-ДИЗАЙН В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО- ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА

Рассмотрен вопрос об обновлении национальной идентичности дизайна с опорой на фактор художественности в информационно-графической подготовке дизайнера. Показано, что ментальную самобытность можно трансформировать средствами художественного выражения на основе разумного соотношения традиционной национальной культуры и компьютерной художественно-творческой деятельности и интегрированной методики их использования. Обнаружено традиционно существующие подходы к применению общих художественных знаний при изучении информационных технологий будущими дизайнерами. Использование основ художественной грамоты в

професійної інформаційно-графічної підготовці розглянуто як розв'язання протиріччя між можливим і реальним рівнем інтеграції загальних художественних і професійних дисциплін.

Ключевые слова: *етно-дизайн, художественная деятельность, информационно-графическая подготовка, интеграция общих художественных и информационно-технологических знаний.*

Iryna Tsidylo

ETHNO-DESIGN IN FORMING OF INFORMATIVELY GRAPHIC CULTURE OF FUTURE DESIGNER

The problem of updating national identity of design based on the artistic factor in the information and graphic training of a designer has been studied. It has been shown that mental peculiarity can be transformed by means of artistic expression based on reasonable ratio between the traditional national visual art culture, computer art as well as creativity and integrated methods of their use. We have revealed the traditionally existing approaches to the use of general art knowledge in the study of information technology by future designers. Using the basics of graphic literacy in professional graphic information training is considered to be a solution of the contradiction between the possible and the real levels of integration of general artistic and professional disciplines.

Key words: *ethnic design, visual activities, information and graphics training, integration of general art and information technology expertise.*

Дослідження трансформації сучасного дизайну в контексті взаємодії традиції та інновації показують, що світові дизайнерські процеси впродовж XIX–XX ст. мали дві тенденції розвитку: інтегративного руху до інтернаціонального, глобалізаційно орієнтованого дизайну, з одного боку, та диференційованого руху до регіонально та національно орієнтованого дизайну – з іншого. Пріоритетним напрямком творчої активності студентів у сфері дизайнерської культури визнається заохочення їх до пошуків оновленої національної ідентичності творів дизайну (В. Я. Даниленко), підпорядкування всесвітній глобалізації із

збереженням і розвитком національних надбань (С. В. Рибін), розвиток інтуїтивно-образної сфери українських дизайнерів на основі національної образотворчої культури (Н. С. Удріс).

Оновлювання національної ідентичності дизайну з опорою на чинник художності неможливе без застосування знань й умінь у галузі інформаційно-візуальних технологій (Ю. В. Яворик). Сучасна теорія і методологія дизайн-освіти змушена опиратися на досягнення інформаційних і виробничих технологій та приділяти питанням теоретичного, методологічного і мистецтвознавчого осмислення проектної культури належну увагу. В дослідженнях наукової теорії в сфері мистецтвознавства, технічної естетики та дизайну висвітлено етнокультурні основи у практиці сучасної регіональної дизайн-графіки (Н. С. Герасимов), образотворчо-виражальні можливостей комп'ютерних технологій (В. М. Монетов).

Аналіз останніх досліджень та публікацій показав, що проблема етно-дизайну у формуванні інформаційно-графічної культури вивчена аспектно.

Мета статті: висвітлити питання оновлювання національної ідентичності дизайну з опорою на чинник художності в інформаційно-графічній підготовці дизайнера.

В. Я. Даниленко стверджує: «Зіставлення дизайнерської культури України, Польщі, Чехії із загальноосвітнім тлом показує, що ... протягом ХХ століття дизайн цих країн «ганявся» за модерністськими тенденціями і дещо таки впіймав. Він упіймав навичку підробляти під загальноприйнятую серед лідерів моду і слідувати їй. Це з одного боку. Але водночас він якоюсь частиною свого тіла пручався: подекуди хотів бути самим собою. Маємо приклади цього у вигляді національно-орієнтованих проявів проектування предметно-просторового середовища. Україна, наприклад, перебуваючи понад 70 років у складі СРСР більшістю своєї території й населення і продовжуючи втрачати національне ядро в усьому, однак в архітектурі, дизайні ужиткових предметів, графіці вхитрялася прощтовхувати на поверхню культурного життя суто національні форми. Але то були здебільшого форми, запозичені із селянського мистецтва» [2, с. 165].

Як би там не було, а в Україні, тим більше у Польщі та Чехії, відтепер є багато шансів задавати тон «європейськості» на нашому континенті. Для використання того шансу треба спиратися на поняття *оновлюваної національної ідентичності*. Не треба возвеличувати поверхову традицію в матеріальній культурі (накладання традиційних орнаментів на поверхні сучасних предметів, малювання на них козаків з оселедцями, дівчат у віночках тощо). Така традиція високого та навіть просто якісного дизайнерського продукту, як правило, не дає. Цей підхід для творення оновленої національної ідентичності в дизайнерській культурі багато в чому не продуктивний, бо занадто примітивний.

Більш плідним є використання складних, глибинних традиційних сутностей, котрі сягають своїм корінням національного менталітету. Водночас ця операція має поєднуватись з інноваційними дизайнерськими діями, що спрямовані на формування здатності до ментальних зрушень – появу нових, вигідних у сучасному світі рис менталітету, які в попередні епохи нації були розвинуті слабо.

До бажаних для виживання в сучасному світі рис менталітету належать сила волі, динамізм, упевненість, налаштованість на інновації, готовність до жорсткої конкуренції як із земляками, так і з представниками інших країн. Сприяти зміцненню цих рис для формування успішних та впевнених людей, хай опосередковано, здатні продукти цікавого інноваційного дизайну [2, с. 173].

Тож дизайнерський твір, призначений для земляків, в ідеалі повинен мати певну частку «опредмеченого» архаїчного менталітету, аби бути милим серцю споживача. Водночас цей твір має містити в собі й частку «опредмечених» рис суперсучасного глобалізаційного менталітету, аби не втратити зв'язку з динамічним навколишнім світом.

При поєднанні інноваційних дизайнерських рішень із традицією остання має відтворюватись на глибинному рівні. У середовищному дизайні це є основний принцип побудови простору, в предметному – структура тривимірного матеріального об'єкта, у графічному – структура організації площини. Подальше деталювання сучасного дизайнерського продукту неможливе без використання сучасних технологій. Хоча ці технології цілком національно нейтральні, вони не

здатні стерти глибинні структурні дизайнерські засади, якщо тих було досягнуто у певному творі [2, с. 174].

Щоб досягти мети, про яку йдеться, треба спиратись ще на *чинник художності*, що значною мірою притаманний культурі Польщі, Чехії та України. Вони мають потужний, ще недорозкритий потенціал художньої творчості. Дизайн же як діяльність художня, проте специфічна у зв'язку зі своєю синтезованістю із сучасними технологіями, саме завдяки опорі на них дозволяє Заходу бути лідером розвитку дизайну.

Мистецька складова дизайну не дозволяє технологічним лідерам тільки за рахунок технологій автоматично ставати лідерами художньої складової дизайну. І навпаки: певна технологічна відсталість не призводить автоматично до мистецько-художньої деградації дизайну. Дизайнерські твори у країнах Центрально-Східної Європи в XX ст. зберігають зв'язок із ремісництвом, відзначаються високим художнім рівнем. Приміром, твори графічного дизайну сусідів України, Чехії та Польщі свідчать про певну схожість художнього мислення: яскрава образність, емоційність, що має як ліричні, так й іронічні мотиви, артистизм та винахідливість, несподіваність та знерідка парадоксальність художніх рішень [2, с. 176].

Розглядаючи проблему підготовки дизайнерів і рекламистів в умовах сучасної глобалізації, С. В. Рибін простежує її чинники, які аж ніяк не обминатимуть сучасний світ загалом і нашу Україну зокрема.

Освітній процес дизайнера-креатора повинен будуватися так, щоб завдяки різноманітним засобам, методам і формам навчання був сформований фахівець, який без перешкод сприйматиме всі зміни інноваційного характеру, здатний навчатися завжди, постійно підвищувати кваліфікацію. На думку С. В. Рибіна підґрунтям самотності та оригінальності на світовому тлі є національні корені та традиції. Для культури це насамперед фольклор і своєрідні національні традиції, відображені в народній спадщині й творах декоративно-ужиткового мистецтва, навіть в оригінальній абетці [4, с. 225].

Виразні фольклорні елементи можна зробити семіотичною ознакою національної належності. Чому використання латиниці є ознакою приналежності до «проштовхнутого» людства, а використання кирилиці в рекламі та візуальній комунікації розраховано тільки для внутрішнього вжитку? Чому з розумінням і часткою симпатії сприймається в рекламі та фірмових стилях використання азійських ієрогліфів у японській, китайській, корейській, гонконзькій тощо продукції як ознака регіональної належності, а менш розповсюджена у світі кирилиця, яка могла стати візитною карткою східноєвропейських країн взагалі та України зокрема, занедбана? Використання незвичайної для пересічних романо-германців, англосаксів чи арабо-азійців кириличної абетки, оригінального шрифтового нарису товарних знаків і логотипів має активніше застосовуватися не тільки для українського споживача, а й для зовнішнього.

Тиражування і розповсюдження знаково-семіотичних елементів національного мистецтва, краєвидів, унікальних виробів народних промислів, музики, фольклору сприятиме визнанню світом України і будь-якої продукції, що нею виробляється. Ми самі того не помічаючи, стали заручниками глобальних процесів у власному житті і побуті. На думку С. В. Рибіна, ми повинні впевнено і свідомо, цілеспрямовано і професійно вивчати світовий досвід для цільового його використання у розбудові власного життя з одночасним сповіщенням про свої вікові цінності й рекламування власних оригінальних рішень та здобутків.

Абсолютна гармонія природи, людства та техніки, динамічна рівність між минулим, теперішнім та майбутнім, як вважає Н.С. Удріс, – ці твердження мають стати вагомим орієнтиром при формуванні національної моделі українського графічного дизайну, оскільки вони багато в чому співпадають з головними настановами концепції етнічного національного характеру. Як відомо однією з визначальних рис українського національного менталітету є емоційність, чуттєвість [6].

Узагальнюючи наукові розвідки Д. Чижевського, В. Горського, С. Кримського, В. Храмова та інших дослідників, до базових, архетипічних складових української ментальності В. Даниленко відносить:

- емоційність (зокрема у ставленні до природи);
- ліризм, кордоцентризм, усамітненість;
- ідеал внутрішньої та зовнішньої гармонії (миру);
- побутовий естетизм, індивідуалізм;
- дбайливе ставлення до побуту;
- плюралістичну етику;
- потяг до дотепного жарту, витівки;
- потяг до волі;
- прагнення до рівності, що корелює з відносним пригніченням раціональної установки та упередженням, навіть ворожим ставленням до владних структур.

Цю ментальну своєрідність можна трансформувати *засобами художньої виразності* у такий собі людиновідповідний, ліричний, дотепний, часом жартівливий та у цілому художньо-насичений дизайн [2, с. 130].

Теза про те, що проектування виробів графічного дизайну українськими спеціалістами повинно, на думку Н. С. Удріс, базуватись не на раціональній (тип мислення та світосприйняття західного світу), а на традиційній для України чуттєвій трактовці реальності, розкриває потребу в розвитку інтуїтивно-образної сфери українських графічних дизайнерів. Такий принцип є лише одним із пунктів, що розкривають проект національної моделі графічного дизайну в Україні.

Підґрунтям, яке може надати вагомості нашій нації, може стати традиційна національна образотворча культура, її символічно-знакова система, створена етнічною спільнотою за часів первісного існування. Вона вважається складовою національної ментальності, в якій на візуальному рівні закодовані складові національної форми. Її надбання розкриває шляхи вдосконалення візуальної системи українського дизайну в таких аспектах, як:

- використання базису знаків та символів;
- застосування типової колористичної гами, яку формують витвори декоративно-ужиткового мистецтва;
- розробка характерної графеми шрифтів;

- відтворення (натурально або імітовано) етнічно забарвлених фактур й текстур;

- створення частково українізованого іміджу героїв графічної продукції шляхом акцентування на характерних засобах невербального спілкування (жести, міміка);

- використання елементів традиційного одягу;

- демонстрація фрагментів звичаєвих традицій та обрядової ритуалістики;

- введення в зображення предметно-просторового середовища національноідентифікованих об'єктів – природи (рослинного й тваринного світу), архітектури, товарів українського виробництва [5].

Щоби подібна модель дизайну функціонувала у суспільстві, необхідно приділити увагу цим аспектам при навчанні та вихованні професійного дизайнера у вищих навчальних закладах.

Професійними якостями повинні стати такі:

- розвинуте образно-асоціативне відчуття світу з довірою до власної інтуїції;

- широка обізнаність в особливостях української культури у контексті її співіснування з культурами інших народів;

- майстерне володіння тонкощами спеціальних дисциплін та основами багатьох гуманітарних наук;

- орієнтування в головних суспільно-соціальних процесах та вироблення власної громадської позиції щодо цих змін;

- здатність до постійного самозмінювання та самовдосконалення, розуміння набутих інтелектуальних знань за принципом «освіта не на все життя, а крізь життя»;

- усвідомлення власної етичної відповідальності за негативні наслідки впливу дизайну на людство, природу, культуру та техніку.

Однак усвідомлюється той факт, що потрібно виховувати нове покоління дизайнерів з усвідомленням своєї причетності до певної нації, мистецьке надбання якої є значно складовою світової культури [5].

Ю. В. Яворик визначає сутність категорії «інформаційно-графічна культура» як інтегруюче поняття, що включає такі компоненти, як «знання й уміння у галузі інформаційно-візуальних технологій» та «художньо-творча діяльність».

Вихідним моментом у розумінні розвитку інформаційно-графічної культури є уява про художньо-творчу діяльність як найважливішу сферу духовного життя людини. Тому поняття «інформаційно-графічна культура» характеризує більш високий ступінь розвитку особистості.

В основу дослідження покладене твердження, відповідно до якого інформаційно-графічна культура не є споконвічно даною і незмінною освітою, а це об'єктивний процес інформаційно-графічної культури як компонент загального процесу розвитку особистості. Якщо спроектувати систему комп'ютерних графічних програм на основі обґрунтованого співвідношення між традиційною та комп'ютерною образотворчою діяльністю, інтегрованою методикою їх використання, то отримаємо рівень сформованості умінь та навичок.

До суб'єктивних умов Ю. В. Яворик відносить пізнавальну необхідність до художньої творчості у середовищі інформаційних графічних програм, а також створення емоційно-ціннісної скерованості на художньо-творчу діяльність. Об'єктивні умови – облік вікових особливостей студентів; діалогічна взаємодія та співтворчість суб'єктів навчальної діяльності (викладача та студента); вирішення художніх завдань у ситуаціях творчого пошуку. Названі умови науковець відносить до педагогічних умов розвитку інформаційно-графічної культури майбутнього випускника факультету дизайну [6, с. 382].

Дослідження наукової теорії в галузі мистецтвознавства, технічної естетики та дизайну, в якій висвітлено етнокультурні основи у практиці сучасної регіональної дизайн-графіки [1], образотворчо-виражальні можливостей комп'ютерних технологій [3], дозволило нам виявити традиційно існуючі підходи до застосування загальнохудожніх знань у вивченні інформаційних технологій майбутніми дизайнерами.

Дизайн-графіка є універсальним методом візуальної проектної культури [1]. Як відзначає М. С. Герасимов, основний вплив на стан проектної культури робить відсутність достатньо продуктивної і сучасної філософської, ідеологічної і культурологічної бази методології дизайн-проектування. Подібна система «проектних цінностей» і способів дійсно продуктивного розуміння того, якими насправді повинні бути проєктоване середовище або об'єкт в умовах національної і регіональної художньої традиції і побуту, є основою сучасного і «здорового» дизайн-проектування. Проведене Н. С. Герасимовим дослідження дозволяє стверджувати, що сучасні методи створення інформаційно-рекламного продукту (методи *транслітерації*, *імітації* та *експлуатації* (курсив наш – Ц. І.)), кожен окремо, володіють певними недоліками [1, с. 123].

Дослідивши російську методологію дизайн-практики в цьому аспекті, автор відзначає наступні чинники, що визначають її стан. По-перше, незважаючи на достатньо високий рівень технічної підготовки фахівців комерційної графіки, питання ідеологічного і культурологічного осмислення проектних проблем вивчені недостатньо. Як точка відліку ефективного дизайн-конструювання, через різні причини, вибраний досвід США і Західної Європи.

Способи професійного дизайн-проектування страждають механічно-лапідарним підходом перенесення і пристосування чужих проектних ідей на вітчизняний ґрунт без урахування етнокультурних і регіональних особливостей підходу до розробки дизайн-об'єктів і їх сприйняття споживачем.

З іншого боку, революційність розвитку засобів і стандартів макетування і виробництва дизайн-продукції сформували прошарок недостатньо професійних фахівців в галузі рекламної естетики, що оперативно освоїли комп'ютерний інструментарій. Цей клас фахівців визначив своєрідну методику проектування – *метод експлуатації*. На відміну від методів *транслітерації* і *імітації* (курсив наш – Ц. І.), де ідеологічним ядром є погляд на дизайн-об'єкт, середовище і споживача як універсальні моделі, особливо незалежних від культурних традицій і регіональних особливостей, *метод експлуатації*, через пряме та емпіричне застосування принципів, які напряду пов'язані з «широю» інтерпретацією і

сприйняттям, пропонує більше поле для вивчення та аналізу етнокультурного контексту дизайн-проекування [1, с. 125].

М. С. Герасимовим обґрунтував метод і структуру естетичного аналізу етнокультурної ідентифікації графічного дизайн-продукту, запропонував та апробував *модель порівняльного мистецтвознавчого аналізу* (курсив наш – Ц. І.), що включає аналіз:

- підбору візуальної атрибутики;
- композиційної структури;
- структури інформаційного зонування;
- шрифтового наповнення;
- кольорографічний [1, с. 129].

Цей спосіб або методика дослідження включає весь спектр основних критеріїв, що описують принципові закони і форми естетичного інструментарію сучасної рекламної дизайн-графіки [1, с. 136].

В.М. Монетов висловлює думку про можливості застосування комп'ютерних технологій як матеріалу та виражального засобу в творчості художника [3, с. 4]. Електронні властивості комп'ютерного інструменту можуть бути *засобами художньої виразності*. Використані певним чином ці властивості можуть стати *мовою художньої виразності* (курсив наш – Ц. І.). Кожен із досліджених образотворчо-виразних засобів має свої інструменти і процедури управління в різних графічних програмах. Проте саме в умінні користуватися цими інструментами і процедурами для виявлення якісних характеристик художнього образу та полягає сенс вивчення комп'ютерних технологій художниками, дизайнерам.

Дослідження питання доводить, що застосування комп'ютерної технології і віртуозне володіння нею нітрохи не зменшує значення професійної підготовленості художника-дизайнера з академічних дисциплін, а навпаки, вимагає посиленого розвитку зорової пам'яті, художньої уяви, стійкоупевнених навичок лінійного і тонального малювання, навичок роботи колірними відносинами в живопису, вільного композиційного мислення, що підтверджує

роль і уточнює зміст основ образотворчої грамоти в інформаційно-графічній підготовці дизайнера.

На основі узагальнення наукових результатів нами з'ясовано, що одним із шляхів вирішення питання етнодизайну у формуванні інформаційно-графічної культури майбутнього дизайнера є використання основ образотворчої грамоти в професійній інформаційно-графічній підготовці.

Використання основ образотворчої грамоти в інформаційно-графічній підготовці дизайнера ми розглядаємо як вирішення протиріччя *між можливим рівнем міжпредметних зв'язків й інтеграції загальнохудожніх і професійних дисциплін та реальним*, між рівнем теоретичної розробки проблеми та ступенем впровадження конкретних висновків і рекомендацій на снові принципу міжпредметних зв'язків і принципу професійної спрямованості та у взаємозв'язку з основними положеннями діяльнісного підходу у професійній підготовці.

На нашу думку, недостатньо досліджені в теорії розглядуваної проблеми умови інтеграції наукових знань із загальнохудожніх дисциплін в процесі інформаційно-технологічної підготовки. Це призводить до оволодіння майбутнім дизайнером інформаційно-технологічною грамотністю відсторонено від «комп'ютерного професіоналізму» – знаннями, уміннями і навичками, що дозволяють використовувати всі можливості, які може надати йому як професіоналові комп'ютер. Студент формується як художник і як користувач комп'ютерною графікою без взаємовідношень цих двох сторін професійної підготовки.

Це може призвести у вузівському навчальному процесі до того, що студенти сприймаючи комп'ютер як сучасний інструмент дизайн-графічного проектування, недостатньо усвідомлюють його можливості, істотні переваги над традиційними інструментами, не бачать взаємозв'язку між традиційними і сучасними інформаційними засобами проектування, в процесі комп'ютерного дизайну у них не встановлюються міжпредметні асоціації з таких дисциплін, як рисунок, живопис, композиція, кольорознавство, історія мистецтв, комп'ютерна графіка і т. д.

Відповідно, високого рівня творчості неможливо досягнути в інформаційно-графічній підготовці дизайнера, а знання, уміння й навички таких студентів високим комп'ютерним професіоналізмом не відзначаються, що діагностується на практиці в процесі різних форм контролю. У майбутнього дизайнера як професіонала повинен формуватися індивідуальний стиль творчості. Якщо не здійснювати в процесі інформаційно-технологічної підготовки інтеграції загальнохудожніх знань з інформаційно-технологічними, то в нього не формуватиметься готовність до художньої творчості засобами комп'ютерної графіки. Такий підхід до навчання буде далі гностичним, студент накопичуватиме нові знання про інформаційні технології та реалізувати їх на практиці сповна не зможе, бо не усвідомить комп'ютерні графічні програми як засіб художньої виразності проектного образу. Якщо не спробувати в навчальному процесі змінити ситуацію, то віддаленим у часі наслідком буде низький рівень сформованості інформаційно-графічної культури майбутнього дизайнера, а це призведе до відсутності в нього такої професійної якості, як здатність на високому професійному рівні візуалізувати результати художньо-проектної діяльності з використанням інформаційних технологій, що відображається у відповідних уміннях.

Отже, дослідження питання етнодизайну у формуванні інформаційно-графічної культури майбутнього дизайнера показало, що художньо-творча діяльність дизайнерів засобами інформаційних технологій повинна базуватись на надбаннях традиційної національної образотворчої культури шляхом інтеграції загальнохудожніх знань з інформаційно-технологічними.

Подальше дослідження проблеми вимагає пошуку теоретичного обґрунтування умов використання основ образотворчої грамоти в інформаційно-графічній підготовці дизайнера.

Література

1. Герасимов Н. С. Этнокультурные основы в практике современной региональной дизайн-графики (на примере Северо-Запада России) : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.06 / Н. С. Герасимов. – СПб., 2005. – 202 с.
2. Даниленко В. Я. Майбутнє європейського дизайну: Чехія, Польща, Україна / В. Я. Даниленко. – Х.: Колорит, 2007. – 197 с.
3. Монетов В. М. Выразительные возможности компьютерных технологий в творчестве художника экранных искусств: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.03 / В. М. Монетов. – М., 2005. – 181 с.
4. Рибін С. В. Проблема підготовки дизайнерів і рекламистів в умовах сучасної глобалізації. / С. В. Рибін // Реклама і дизайн в умовах глобалізації вищої освіти та інформаційної інтеграції: зб. наук. праць / Ред. кол.: М. П. Ліфінцев (гол. ред.), Є. А. Антонович (упоряд. і відп. ред.), А. В. Чебикін та ін. – К.: Інститут реклами, 2004. – Вип. 3. – С. 224–225.
5. Удріс Н. С. Національний графічний дизайн початку ХХІ століття (до проблеми становлення) / Н. С. Удріс // Реклама і дизайн в умовах глобалізації вищої освіти та інформаційної інтеграції: зб. наук. праць / Ред. кол.: М. П. Ліфінцев (гол. ред.), Є. А. Антонович (упоряд. і відп. ред.), А. В. Чебикін та ін. – К.: Інститут реклами, 2004. – Вип. 3. – С. 332–333.
6. Яворик Ю. В. Основи дизайн-проектування з використанням комп'ютерної графіки. / Ю. В. Яворик // Реклама і дизайн в умовах глобалізації вищої освіти та інформаційної інтеграції: зб. наук. праць / Ред. кол.: М. П. Ліфінцев (гол. ред.), Є. А. Антонович (упоряд. і відп. ред.), А. В. Чебикін та ін. – К.: Інститут реклами, 2004. – Вип. 3. – С. 380–383.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ КАК ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена раскрытию значения формирования интереса студентов музыкально-педагогических вузов к художественной культуре, в том числе музыкальной классике, который способствует преодолению кризисной ситуации современного гуманитарного образования. Рассматриваются образовательные и воспитательные функции этого интереса в контексте специфики профессионального гуманитарного образования.

Ключевые слова: интерес, интерес к художественной культуре, классическая музыка, кризис гуманитарного образования.

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена розкриттю значення формування інтересу студентів музично-педагогічних вузів до художньої культури, у тому числі музичної класики, який сприяє подоланню кризисної ситуації сучасної гуманітарної освіти. Розглядаються освітні і виховні функції цього інтересу в контексті специфіки професійної гуманітарної освіти.

Ключові слова: інтерес, інтерес до художньої культури, класична музика, криза гуманітарної освіти.

FORMING OF INTEREST TO THE ARTISTIC CULTURE AS A TASK OF MODERN LIBERAL EDUCATION

The article is dedicated to importance of forming the interest of students of music teachers' training institutes in artistic culture, including classical music, which promotes overcoming of a crisis situation in modern humanitarian education.

Key words: interest, interest in artistic culture, classical music, crisis in humanitarian education.

В европейской системе всеобщего среднего образования и воспитания на рубеже XX–XXI веков обозначились достаточно заметные признаки кризиса, которые проявляются в ощутимом разрыве между сложившимися традициями образовательной системы и реальными условиями современной культурной жизни общества. Один из самых ярких признаков этого кризиса – изменение жизненных ориентаций и отношения к ценности высшего образования современных студентов.

На наш взгляд, кризис обусловлен тенденцией к резкому снижению духовности общества, а также интенсивному развитию информационных технологий, которые, с одной стороны, «упрощают» культуротворческий процесс, с другой – во многом способствуют его дегуманизации. Всё чаще озвучивается мысль о том, что «изменения в духовной сфере общества и, соответственно, в массовом сознании, порождают и такое негативное последствие глобализационных процессов, как ещё большую дегуманизацию человека и его «раскультуривание»» [4, с. 202]. В этой ситуации для современной педагогики первостепенной задачей становится не только воспитание специалистов-гуманитариев, но и активизация своей духовно-творческой функции, которая, собственно, и наполняет понятие «гуманитарного образования» гуманистическим смыслом.

В достаточно разветвлённой сегодня системе гуманитарных наук область художественной культуры занимает едва ли не первостепенное положение и поэтому для современной музыкальной педагогики актуальным становится формирование познавательного интереса к феномену искусства, музыкального в том числе, как средству профессионального и общекультурного воспитания. Тем более это актуально для современных условий образовательного процесса, для которого характерны разнообразные «пересечения» культурных традиций: в этом смысле практика обучения китайских студентов в музыкальных вузах Украины в высшей степени показательна.

Цель статьи показать значение формирования интереса студентов к художественному творчеству, в том числе музыкальной классике,

способствующему преодолению кризисной ситуации, состоящей в потере гуманистического содержания в практике общеобразовательной школы, а также раскрыть образовательные функции развития интереса к художественной культуре.

Современные исследователи отмечают, что «в настоящее время развитие новых тенденций в педагогике тесно связано с процессами гуманитаризации высшего педагогического образования, с ориентацией этого образования на личность учителя и на особенности его деятельности в условиях современного культурного процесса» [8, с. 2]. Собственно, речь идёт об общем личностно-индивидуальном духовном уровне, обеспечивающем культурную продуктивность будущего учителя как носителя педагогической информации.

Такое понимание педагогического процесса в полной мере отвечает основным функциям образования как социального института, среди которых, в первую очередь традиционно выделяют следующие: передачу (трансляцию) знаний от поколения к поколению и распространение культуры, генерирование и хранение культуры общества, а также обеспечение профессиональной ориентации и профессионального отбора молодёжи [3, с. 212].

В этом плане гуманитарное образование, которое обращено к духовно-культурной деятельности человека, занимает совершенно особое положение в современном педагогическом контексте: его информационное поле наиболее приближено к онтологическим основаниям личности, его индивидуально-мировоззренческим и художественным рецепторам, которые формируют модель самоидентификации. Если же говорить о художественном образовании, то эта область наиболее специфическая, поскольку его интерес направлен в наиболее сокровенную сферу человеческой природы – творчество, которое посредством абстрактности воображения производит образно-символическую реальность, всегда «культурно заряженную» (термин А. Климовицкого), т. е. несущую культурный смысл и информацию о культуре. Исследователи отмечают, что «в художественной культуре слиты воедино все виды человеческой деятельности – преобразовательная, познавательная, ценностно-ориентированная и

коммуникативная, а также и собственно художественное творчество, которое часто становится предметом творческой рефлексии» [1, с. 13].

Для полноценного личностного развития современного человека формирование интереса к художественной культуре видится одной из первых задач его образования. Поэтому современная педагогика акцентирует внимание на духовно-творческом потенциале гуманитарного образования, понимая под духовностью «особое измерение человеческого бытия, которое выявляется в процессе реального самопознания и самоопределения в окружающем мире, который предусматривает формирование целостного универсума внутренней жизни» [5, с. 215–216].

Под понятием художественной культуры традиционно понимают одну из специализированных сфер культуры, которая функционально реализует задачи интеллектуально-чувственного отображения действительности в художественных образах, а также различные аспекты обеспечения этой деятельности.

Художественную культуру следует сегодня рассматривать как сложный по составу компонент содержания высшего музыкально-педагогического образования. Современный уровень развития гуманитарных наук позволяет утверждать, что исследование проблемы формирования интереса к художественной культуре в процессе музыкально-педагогического образования предопределяется интеграцией теории этой специализированной отрасли человеческой деятельности и теории содержания конкретного вида высшего педагогического образования, в данном случае музыкального. Поэтому выявление закономерностей и методов формирования интереса к художественной культуре студентов музыкально-педагогических факультетов зависит от общекультурных предпосылок, позволяющих интерпретировать категорию художественной культуры в контексте музыкальной педагогики высшей школы.

Современная культурная ситуация обуславливает поиски новых форм и методов профессиональной подготовки учителей искусства в педагогическом институте. В то же время теория и практика подготовки педагога-музыканта свидетельствует, что многие проблемы музыкально-педагогического образования

остаются не разработанными, в их числе – проблема формирования художественной культуры будущих педагогов.

Согласно современным теориям, художественно-эстетическое воспитание должно строиться в опоре на культурный опыт и традиции, что позволит осваивать, воспроизводить и творчески преобразовывать духовно-нравственные ценности (разработки этого музыкально-педагогического вопроса находим у М. Кагана, Н. Киященко, А. Леонтьева, Л. Выготского, Г. Цыпина, О. Радиновой, Л. Рапацкой, О. Ушаковой).

Формирование информационно-познавательного интереса студентов к художественной культуре реализует ключевую педагогическую идею: воспитание культурно-образованной и культурно-отзывчивой личности, способной реализовывать свой внутренний духовно-нравственный потенциал в профессиональной деятельности. «Особенностью художественного образования является соединение общих способностей со специальными в области определённого вида искусства», – отмечает Е. Береговая [1, с. 14]. При этом автор справедливо выделяет компоненты, которые являются общими в структуре творческих способностей представителей различных видов искусства. Приводим их [1, с. 15]:

- поэтическое, эмоционально-лирическое восприятие мира, которое характеризуется ярким образным видением, эмоциональным восприятием;
- образное мышление; образная память;
- эстетическое чувство;
- творческое воображение, которое раскрывается в способности импровизировать, создавать новые образы;
- умение находить адекватные художественному образу способы выразительности;
- креативность, способность преодолевать стереотипы, нестандартно решать творческие задачи;
- предельная работоспособность, уверенность, смелость, сопротивление творческим неудачам также.

Все эти компоненты, безусловно, способствуют безграничному расширению личностного культуротворческого опыта студента, который в процессе познания и переживания (эмоционального и эстетического) объектов художественной культуры, представленных различными видами искусства, развивает как своё профессиональное мастерство, так и индивидуально-духовные качества. Воспитание будущего педагога-гуманитария направлено на умение адекватно воспринимать, оценивать явления художественного творчества и способность передать свой личный и объективно-культурный опыт последующему поколению. Постоянное совершенствование эмоциональных и интеллектуальных способностей является необходимым условием профессионального «общения» с искусством.

Музыкальное искусство в этом плане представляется наиболее универсальным проявлением человеческой творческой деятельности – как в плане создания-творения, так и в смысле восприятия. Из всех искусств музыка – наиболее абстрактна и условна в своей субъективности. В музыкальном искусстве, особенно не связанном с вербальным элементом «поясняющего» слова, стираются границы культурного опыта воспринимающего и реализуются общечеловеческие представления об эмоциональных и эстетических переживаниях. И даже такой насыщенный в содержательном плане жанр, как опера (текстовый элемент либретто, музыка, сценография, исполнительская интерпретация и т. д.) позволяет утверждать А. Парину следующее: «В опере для меня нет национальных границ, я фактически теряю свою языковую и культурную идентификацию, прекрасное остаётся прекрасным независимо от государственной принадлежности и эстетической направленности...» [7, с. 6].

Воспитание будущего педагога-музыканта на образцах классической музыкальной культуры крайне необходимо сегодня в условиях так называемой «культурной свалки» – этноисторической и образно-стилевой (термин Т. Чередниченко) [10, с. 43–44]. В современном мире, с одной стороны, чётко ощутима тенденция к массовости звукового сознания (упрощённости-примитивизации, шаблонности, «брендовости»), с другой – всё больше

усложняется язык серьёзной профессиональной музыки (которая, впрочем, также отзывчива на идеи «новой простоты» и, соответственно, доступности «обычному» слушателю). При этом часто утрачивается основной элемент музыки как высокого искусства, как носителя этического и эстетического начал, теряется «связующая нить времён» – и музыкальная классика в этом случае выступает как эталон высокохудожественной культурной деятельности человека.

Таким образом, воспитание способностей «понимания» и «чувствования» музыкальных произведений в системе специального музыкально-педагогического образования стимулирует развитие интеллектуального и эмоционального личностного потенциала будущего педагога. Развитие интереса к художественной культуре и музыкальной классике у студентов является, на наш взгляд, одним из факторов гуманизации в условиях современного образования. Этот интерес способствует формированию как комплекса специальных профессиональных качеств студента (аналитических, критических), так и развитию духовно-ценностного потенциала будущего специалиста-гуманитария.

Література

1. Берегова О. Про синтез теоретико-практичних механізмів комунікації в системі мистецької освіти / О. Берегова // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. – Вип. 58. Виконавське музикознавство: зб. статей – Кн. 12. – С. 6–22.
2. Гегель Г. В. Ф. Эстетика: в 4-х т. / Г. В. Ф. Гегель. – Т. 2. – М.: Искусство, 1969. – 326 с.
3. Кравченко А. И. Социология: учебник для вузов / А. И. Кравченко. – М.: Академический Проект, 2010. – 512 с.
4. Культура, философия, образование в стратегиях XXI века: научное издание / [Кузь О. Н., Стрижко В. А., Брунько П. В. и др.] ; под общ. ред. канд. соц. наук О. Н. Кузя. – Харьков: Изд-во ХНЭУ, 2006. – 260 с.
5. Масол Л. М. Мистецтво та освіта: на шляху до синергетики / Л. М. Масол // Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник ОДМА ім.

- А. В. Неждановой: [гол. ред. О. В. Сокол]. – Одеса: Астропринт, 2001. – Вип. 2.– С. 212–218.
6. Некрасова Н. Искусство как система кодированных смыслов / Н. Некрасова // Культурологічні проблеми музичної україністики. – Вип. 2. Ч. 2 / [ред.-упор. О. М. Маркова]. – Одеса: Астропринт, 1998. – С. 10–15.
 7. Парин А. В. Европейский оперный дневник / А. В. Парин. – М.: Аграф, 2007. – 448 с.
 8. Рапацкая Л. А. Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего музыкально-педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.01 / Л. А. Рапацкая. – М., 1991. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www/referun.com/n/formirovanie](http://www.referun.com/n/formirovanie)
 9. Роднянская И. Б. Образ художественный / И. Б. Роднянская, В.В. Кожнов // Литературная энциклопедия: В 6 т. – М., 1968. – Т. 5. – С. 363.
 10. Чередниченко Т. Музыкальный запас. 70-е. Проблемы. Портреты. Случаи / Т. Чередниченко. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

УДК 111. 1:78

Лариса Ороновська

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ОНТОГЕНЕЗУ В МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ

У статті висвітлюється сучасний підхід до музично-естетичного виховання. Разом з інноваційним досвідом педагогів потребує включення в елементи навчального процесу використання прогресивних традицій, на які багата українська музична педагогіка. У навчанні відбувається виховання особистості, її духовне збагачення, зростає її моральний потенціал, проявляються і закріплюються в конкретному соціумі позитивні риси характеру школярів.

Ключові слова: *перцепція, онтогенез, традиція.*

Лариса Ороновська

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОНТОГЕНЕЗА В МУЗЫКАЛЬНО- ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

В статье освещается современный подход к музыкально-эстетическому воспитанию. Вместе с инновационным опытом педагогов требует включения в элементы учебного процесса использования прогрессивных традиций, на которые богатая украинская музыкальная педагогика. В учебе происходит воспитание личности, ее духовное обогащение, растет ее моральный потенциал, проявляются и закрепляются в конкретном социуме позитивные черты характера школьников.

Ключевые слова: *перцепция, онтогенез, традиция.*

Larisa Oronovska

MODERN ASPECTS OF ONTOGENESIS OF MUSICALLY AESTHETICALLY BEAUTIFUL EDUCATION

The modern going near musically aesthetically beautiful education, next to innovative experience of teachers, requires plugging in the elements of educational

process of the use of progressive traditions which rich Ukrainian musical pedagogics is on. In the process of studies there is education of personality, it spiritual enriching, grows it moral potential, prove and positive character of schoolboys traits are fastened in concrete sociume.

Key words: *perception, onthogenesis, tradition.*

Музично-естетичне виховання спрямоване на виховання емоційного ставлення до музичних творів шляхом «переведення з сфери незначних і незрозумілих або тих, які мають негативну значимість через свою «незрозумілість» і складність у розряд естетичного значимих, емоційно усвідомлених» [4, с. 25]. Це зумовлено тим, що вони своєю високою ідейністю і духовністю здатні позитивно впливати на емоційно-ціннісне відношення учнів до своїх традицій, Батьківщини та всього світу.

Проблема сприйняття музики є однією із ключових в системі музичного виховання, на що вказували у своїх працях Д. Кабалевський, О. Апраксина, Л. Коваль, Г. Падалка, О. Рудницька та ін. Перцепція музичного мистецтва естетична за своєю природою і наближається до процесу мислення здатністю трансформації образу з метою надання йому вигляду, придатного для прийняття рішення. Такі перетворення, часто неусвідомлювані, можуть сприяти вирішенню завдань, які стоять перед суб'єктом. Таким чином, сприйняття – це не пасивне копіювання миттєвої дії, а живий творчий процес пізнання.

Мета статті – проаналізувати одне із питань музичної педагогіки про відповідність знань учнів, одержаних в результаті опанування музичного мистецтва, сучасним вимогам національного виховання.

М. Ляшенко, досліджуючи процес сприйняття музики, вказує на те, що повноцінне музичне сприйняття властиве особистості не апіорно. Воно є синтезом «розвинених перцептивних уявлень, сенсорної чутливості, тонкої спостережливості, специфічних інтелектуальних та творчих якостей» і відбувається «протягом тривалого часу в процесі цілеспрямованої педагогічної роботи» [6, с. 173]. Отже, у процес перцептивності обов'язково включаються

життєвий досвід, індивідуальні психологічні якості особистості, наявні смаки, духовний світ індивіда загалом.

О. Сапожник відзначає: «При взаємодії суб'єкта з об'єктом в мистецтві відбувається формування людини як суб'єкта певного творчого процесу, а деякою мірою, як суб'єкта культурно-історичного процесу» [12, с. 11].

Питання про взаємозв'язки між музикою і суб'єктом складне і суперечливе. Музика завжди впливає на людину в єдності змісту і форми, її безпосередній цілісності. Зміна музичного звучання викликає в слухача нове переживання, що виникає внаслідок сприйняття музичних образів, створених за допомогою певних засобів виразності. Деякі з них виражені яскравіше і домінують, але, перебуваючи у різноманітних гармонічних комбінаціях, завжди впливають на людину в своєму комплексі. Отже, сприйняття навіть найпростіших музичних творів – це складний процес. Разом з тим загальновідомим є факт раннього емоційного відгуку дитини на музику.

Музика потребує від сприймаючого здатності відчувати красу мистецьких образів і осмислювати свої переживання, тобто вести з музикою своєрідне діалогове спілкування. Наявність такої діалогічної основи сприйняття сприяє формуванню у слухача оригінального стилю мислення, яке характеризує і ставлення до мистецького твору, і переконструювання його (слухача) емоційної сфери та свідомості. Г. Панкевич зазначає, що «музику, як і людину, неможливо зрозуміти та сприймати з позицій нейтрального аналізу – її осягнення потребує звернення до «Я» та до спілкування з ним [9, с. 101].

Таким чином, повноцінне спілкування з музикою є нездійсненим без «включення в роботу» самосвідомості. Ідеальні уявлення, ціннісні орієнтації, погляди, судження не можуть скластися без емоційної естетичної значимості для особистості тих чи інших явищ, тобто коли ці явища не зумовлюють музично-естетичних емоцій, почуттів, не отримують потім певних смакових переваг. Інакше кажучи, сприйняття музики тісно пов'язано із завданням формування музично-естетичного смаку. Під естетичним смаком ми розуміємо здатність чуття, розуміння і оцінки естетичних явищ. Він становить діалектичну єдність і

взаємодію розуму та почуттів, що опираються на певні уявлення про мистецтво та світ і ґрунтується на відповідному суспільно-естетичному ідеалі. Свобода смаку пролягає в межах цих уявлень і зумовлена своєрідністю життєвого досвіду, характеру особистості тощо. Проблема виховання естетичного смаку – одна з найважливіших сторін естетичного виховання. Від рівня розвитку естетичного смаку залежить повноцінність сприйняття мистецтва, проникнення в його ідейно-художню суть.

Але, на жаль, ще не у всієї нашої молоді достатньо розвинений естетичний смак. Великою популярністю в неї користуються такі музичні шлягери, художні якості яких досить низького рівня. До них, наприклад, можна віднести багато естрадних пісень, в яких панує штамп – текстовий, емоційний та психологічний, панує сумна одноманітність, загалом – пригнічуюча відсутність чуття і смаку. Серед молодих слухачів радіо та телебачення чимало й таких, які виключають його, вже почувши, що прозвучать «симфонія», «соната», «квартет» тощо.

Величезну роль у вихованні школярів відіграє народнопісенна творчість. Це, зокрема, визнавали і визнають найбільші музично-культурні авторитети. М. Глінка говорив, що «музику творить народ, а композитори її лише аранжують». Д. Шостакович писав: «Народна музика в повному розумінні слова очищує дух, дарує зразки найвищого смаку, зображальності, майстерності. Пропаганда кращих зразків народної музики – справа винятково важлива. Результати негайно позначаються і на композиторській практиці, і на «перебудові» смаків широкої слухацької аудиторії» [7, с. 102].

Визначальне значення народна пісня мала в поглядах українських композиторів і педагогів М. Лисенка, Ф. Колесси, М. Леонтовича, К. Стеценка, П. Козицького, С. Людкевича та багатьох інших. Лише чого вартує думка М. Лисенка, яка пройшла більше ніж століття в педагогічній діяльності вітчизняних корифеїв музичного виховання: «Наша пісня в широкому світі європейському занадто молода, свіжа, нова – їй належить будучина... А поки що ... вчіться на сірій свитині, на грубій сорочці, на дьогтяних чоботях: там бо душа божа сидить» [5, с. 272].

Ще в школі закладаються основи музичного смаку і ведучу роль в цьому процесі відіграє учитель музики та музичного мистецтва. Зрозуміло, щоби прищепити учням смак до справжнього мистецтва педагог сам повинен володіти високим художнім смаком. О. Апраксіна відзначала: «Добрий музичний смак означає, що його володар здатен відчувати естетичну радість, насолоду від дійсно прекрасних творів. Інші твори можуть викликати активну неприязнь (якщо вони претендують на свою значимість) або сприйматися, не залишаючи жодного помітного сліду в душі слухача» [2, с. 174].

Стосовно підлітків варто зазначити, що саме в цьому віці відбувається активне формування музичних смаків та інтересів. О. Сапожнік, зокрема наголосив, що «у підлітковому віці рівень нормативного відношення до мистецтва визначається характером інтересів і потреб учнів у спілкуванні з мистецтвом» [11, с. 12]. Характер же інтересів і потреб підлітків обмежується, як правило, легкою, естрадною музикою. Вона простіша для сприйняття, адже не вимагає серйозних розумових витрат, а тому не здатна повною мірою сприяти повноцінному естетичному розвитку особистості. Аналізуючи процес сприйняття музичних творів та поділяючи його за характером на два типи (пісенний та сонатно-симфонічний), вчений зазначає: «Людина, яка володіє мисленням «пісенного складу», в своєму сприйманні сонатно-симфонічних творів ... шукає пісню, пристосовує відношення художніх образів до закономірностей пісенного мислення» [12, с. 21], а, отже, свідомо чи несвідомо «збіднює» власний музично-естетичний досвід. Тому музично-естетичний розвиток у підлітковому віці потребує цілеспрямованого керування, оскільки, як стверджує В. Рагозіна, такий вік – «це один із найяскравіших, найнасиченіших періодів життя і неправильна спрямованість його – непоправна втрата для суспільства, особливо в даний час» [10, с. 51].

Гуманістичний зміст у музиці варто розглядати як елемент, принесений ззовні. Як невід'ємна якісна складова музичних образів, їхня суттєва основа морально-гуманістичний зміст музичних творів здатен творити диво в одухотворенні буття і морального збагачення індивіда. В. Сухомлинський

вказував, що «без музики важко переконати людину, яка вступає у світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної, культури». Отже, створюючи в музиці художню цінність, моральне і прекрасне, здійснюють особливої сили вплив на людину. У центрі мистецтва завжди стоїть людина – вона є головним предметом його дослідження. У процесі пізнання світу крізь призму мистецтва в підлітка розвивається оцінювальне світосприймання, художньо-образне мислення, уявлення, формуються естетичні почуття.

Важливим питанням сучасності є розробка такої системи шкільного навчання і виховання, яка б відповідала запитам розвиненого суспільства. Єдність інтелекту і душі, думки і почуття, об'єктивного і суб'єктивного несе в собі музичне мистецтво. Якщо наука дає дитині знання про світ, то музика вчить сприймати і відчувати красу цього світу, чуттєво його пізнавати. Саме твори музичного мистецтва дають змогу засвоїти їх зміст шляхом його переживання, розвинута чутливість дитини забезпечує сформованість її морально-естетичних, гуманістичних основ як особистості.

Естетичне відношення – це завжди переживання, це діяльність почуттів або духовна діяльність. І цьому естетичному до навколишнього світу, художніх творів вчить музичне мистецтво. Воно у специфічній формі дає змогу чуттєво пізнати світ, пережити той величезний досвід людських почуттів, який накопичило людство за всю історію свого існування. Завдяки своїй емоційно-образній природі твори музичного мистецтва здатні донести думки, ідеї, погляди, передати в конкретно-чуттєвій формі багатогранний зміст людських відносин; їх сприйняття людиною породжує складні переживання радості й горя, піднесення й печалі, довіри і скорботи тощо. Завдяки механізму перенесення життєвих станів інших людей на власне життя, співчутливого ставлення до сприйнятого, суспільні проблеми, ідеали, цінності, виражені у творах музичного мистецтва, можуть стати глибоко особистими, якщо вони сприйняті, відчуті й пережиті.

Естетичне відношення включає в себе: естетичне сприйняття, почуття, оцінки, судження, потребу, смаки та ідеали. Цей естетичний комплекс є основою

естетичного виховання. Музично-естетичний розвиток можна прослідкувати через естетичне відношення. Для цього необхідно звернутися до тих структурних компонентів естетичного відношення, які особливо важливі для учнів і які слід формувати в підлітковому віці. Це передусім естетичні почуття, естетичні судження, в яких виражені естетичні смаки й ідеали особистості. Естетичні почуття, судження, сприймання мають особливо важливе значення в різноманітних видах діяльності учнів, але особливо в музичній діяльності.

Особливостями сприйняття музики є вміння слухати красу співзвучності, проїнятися настроєм, почуттями та думками автора. Естетичне сприйняття музики – це процес, в якому присутні і пізнавальні і емоційні сторони. На нього впливають естетичний досвід, характер естетичних знань і вмінь, настроїв, самопочуття та ін.

На нашу думку, в основу музично-педагогічної науки повинні лягти такі філософсько-методологічні принципи, як культуровідповідність, природовідповідність, діяльність, відображення і цілісний розвиток особистості, оскільки виховання – це насамперед цілісний процес. «Людина, – на думку Т. Адорно, – виховується як цілісна особистість. Не можна спочатку формувати музичні якості, а потім привчати до праці, спочатку займатися естетичним вихованням, а потім переходити до фізичного... Особистість розвивається не частинами, а цілісно» [1, с. 19].

Складність естетичного почуття пояснюється і його більш пізньою, порівняно з іншими почуттями, появою у дітей. Чим старшою стає дитина, тим складніші її естетичні судження, тим сильніше її бажання пізнати сутність краси. Перед педагогом постає завдання поетапного розвитку естетичних інтересів та потреб, активізації учнів, їх тенденції до самостійності, виховання здатності до узагальнення та підвищення рівня самосвідомості. Тому важливо створювати сприятливі умови для формування у підростаючого покоління високих естетичних ідеалів, повноцінних критеріїв оцінки музичного твору, вміння узагальнювати естетичні судження, виробляти ціннісне ставлення та високі ціннісні орієнтації, а також для створення можливостей національної

ідентифікації особистості, яка здійснюється в процесі емоційного спілкування з національним музичним мистецтвом, стимулює особистість кожного учня в емоційному вдосконаленні внутрішнього світу, активному ставленні до творчої діяльності.

З педагогічного погляду важливо відзначити не лише значення естетичних переживань та усвідомлення вражень від них, а й здатність увійти у світ почуттів, образів, асоціацій, що, власне кажучи, і робить людину людиною. К. Стеценко твердив: «Почуття прекрасного, прагнення до нього – це моральна потреба людини – може бути розвинене й виховане музикою і поезією, які годні досягти вищої краси, роблячи з художніх творів модель-зразок... абсолюта – бо художні твори дійсно уявляють з себе ті продукти людської діяльності, які найбільш наближаються до цього абсолюта» [12, с. 9].

Музика, з одного боку, перебуває над людиною, з іншого – людина сама відкриває себе музичному світові. Такий спосіб рефлексивного пізнання стає надзвичайно актуальним у процесі подальшого розвитку педагогічної теорії і практики. В мистецтві суспільні ідеали зливаються з естетичними – вони є цілісною єдністю і входять у відтворюючу структуру особистості. Щодо цього мистецтво виконує тільки йому властиві та нічим не замінні функції. Тому не можна допустити втрати довіри учнів до пізнавальної цінності мистецтва, його духовного багатства. Крім того, музичне мистецтво служить своєрідною зв'язуючою ланкою між минулим і сучасним, виховує здатність не тільки до сприйняття нових творів, а й сприйняття та усвідомлення історичного минулого свого народу, його звичаїв, традицій тощо. Як основа духовного життя суспільства національне мистецтво є виразником потреби цього суспільства, його домагання в сфері матеріального і духовного виробництва, політики, науки та релігії. Воно служить джерелом: виховання історичної пам'яті; знання про народ, життєвий уклад українців, його культуру; формування національних ідеалів і сподівань (національна ідея); непереможного прагнення до волі й ненависті до рабства й неволі; широкого патріотизму й любові до України; любові й пошани до батьків, родини, роду, народу; чистоти і щирості почуттів, людяності,

працьовитості. Як аргументовано доведено Г. Падалкою, «актуальність наступних досліджень в галузі мистецької освіти, спрямування її на розвиток духовної культури особистості в наш час зумовлено соціальними умовами, коли ринкові відносини роблять нас свідками того, як девальвуються духовні цінності, як меркантильність у багатьох людей переважає над духовністю, як споживацькі настрої затуляють бажання пізнавати, діяти, творити. Звідси у значній частини учнівської та студентської молоді спостерігається зубожіння життєвих, мистецьких пріоритетів, надання переваги меркантильності...» [8, с. 30].

Використання в процесі музично-естетичного виховання традицій народу, його культурної та педагогічної спадщини, музично-педагогічних праць прогресивних діячів сприяє втіленню в життя національної ідеї, основних ідеалів добра та краси, гармонійному розвитку особистості.

Музично-естетичне виховання і навчання підлітків повинно здійснюватися як єдиний органічний процес творчого розвитку особистості учня, виховання у нього естетичного відношення до музичного мистецтва в процесі оволодіння естетичними знаннями і вміннями.

При формуванні естетичних умінь вчителів важливо враховувати, що первинне визначення слова «естетика» означає «чуттєвий». З урахуванням цього визначення «естетичні вміння» є чуттєвою зоною. Наявність емоційного переживання дитини від сприйняття, при відтворенні творів мистецтв, зокрема – музики, свідчить про адекватність і глибину музично-естетичного виховання.

Учні постійно спілкуються з різними видами мистецтва, але без цілеспрямованого педагогічного керівництва ефект їх виховного, естетичного і пізнавального впливу часто стає дуже незначним. Цілісна система формування естетичних умінь повинна відображати логічний ряд взаємопов'язаних професійно-педагогічних завдань.

Отже, вчителів важливо пам'ятати, що формування естетичних умінь учнів в основі своїй передбачає розвиток сприйнятливості до краси музичного мистецтва, а через неї до краси людських почуттів і ставлення до навколишньої дійсності, збереження і творення краси в житті.

Література

1. Адорно Т. Теорія естетики / Т. Адорно. – К.: Основи, 2002. – 518 с.
2. Апраксина О. А. Методика музикального виховання в школі / О. Апраксина. – М.: Просвещение, 1984. – 261 с.
3. Грищенко Т. А. Становлення і розвиток музично-естетичного виховання в гімназіях України (XIX ст. – початок XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. А. Грищенко. – К., 1998. – 16 с.
4. Дем'янчук О. Н. Формування музично-естетичних інтересів учнів загальноосвітньої школи / О. Н. Дем'янчук. – К., 1995. – 37 с.
5. Лисенко М. В. Листи / Упор., примітки та коментарі О. Лисенка. – К.: Мистецтво, 1964. – С. 272.
6. Ляшенко М. П. Сучасні зарубіжні концепції музичного виховання / М. П. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 2. – С. 171–178.
7. Михайличенко О. В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (друга половина XIX – поч. XX ст.) / О. В. Михайличенко. – К.: Вид. центр КДПУ, 2000. – 340 с.
8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2010. – 274 с.
9. Панкевич Г. И. Искусство музыки / Г. И. Панкевич. – М.: Знания, 1987. – 112 с.
10. Рагозіна В. Особистісно-зорієнтований підхід до діагностики розвитку учнів у процесі художньо-естетичного виховання / В. Рагозіна // Рідна школа. – 2001. – № 1. – С. 50–57.
11. Сапожнік О. Музично-естетичне виховання старшокласників у системі середніх загальноосвітніх шкіл різного типу / О. Сапожнік // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 12–14.
12. Сапожнік О. Музично-естетичне виховання старшокласників у системі середніх загальноосвітніх шкіл різного типу / О. Сапожнік // Рідна школа. – 2002. – № 12. – С. 20–22.

**ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ
УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ
У ВИХОВНІЙ ТЕХНОЛОГІЇ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКИХ ПРОГРАМ**

У статті проаналізовано культуротворчі програмні підходи сучасних виховних програм. Висвітлено концептуальні та структурно-організаційні засади педагогічного керівництва художньо-творчою діяльністю учнів загальноосвітніх шкіл у виховній технології культурно-мистецьких програм. Окреслено організаційну структуру художньо-творчої діяльності школярів. Визначено мету та принципи функціонування культурно-мистецьких програм у виховному процесі загальноосвітньої школи.

Ключові слова: *виховна технологія, культурно-мистецькі програми, педагогічне керівництво, художньо-творча діяльність.*

Валентина Водяна

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО
ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
ТЕХНОЛОГИИ КУЛЬТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОГРАММ**

В статье проанализированы культуротворческие программные подходы современных воспитательных программ. Освещены концептуальные и структурно-организационные основы педагогического руководства художественно-творческой деятельностью учащихся общеобразовательных школ в воспитательной технологии культурно-художественных программ. Очерчена организационная структура художественно-творческой деятельности школьников. Определены цели и принципы функционирования культурно-художественных программ в воспитательном процессе общеобразовательной школы.

Ключевые слова: воспитательная технология, культурно-художественные программы, педагогическое руководство, художественно-творческая деятельность.

Valentina Vodiana

**PEDAGOGICAL GUIDANCE OF ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITY
OF PUPILS OF SECONDARY SCHOOLS
IN EDUCATIONAL TECHNOLOGY CULTURAL AND ART PROGRAMS**

The article analyzes the cultural programming approaches of modern educational programs, clarifies the conceptual, structural and organizational bases of pedagogical management artistic and creative activity of pupils of secondary schools in educational technology cultural and art programs, outlines the organizational structure of the artistic and creative activity of pupils, defines the purpose and principles of functioning of the cultural and artistic programs in educational process in secondary schools.

Key word: *educational technology, cultural and arts programs, educational leadership, artistic and creative activities.*

Стрімкі темпи модернізації сучасного суспільства зумовлюють нові, все зростаючі вимоги до виховання підростаючого покоління. На цьому етапі суспільного розвитку особливо актуальним для педагогічної науки і практики пошук ефективних шляхів формування творчо активної особистості, для якої характерні відповідальність, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, критичність, здатність діяти по-новому, пропонувати цікаві, нестандартні підходи, постійне прагнення удосконалювати світ і себе.

Винятково важливу роль у вирішенні цих виховних завдань відіграє загальноосвітня школа, яка в умовах докорінної трансформації суспільних відносин спрямовує свої зусилля на виховання молодих громадян української держави з високим рівнем особистісного розвитку.

Серед багатьох засобів формування творчо активної особистості найбільш ефективними є культура і мистецтво, які володіють значними потенціальними

можливостями виховного впливу на розвиток у дітей та молоді кращих почуттів, високих моральних і творчих якостей, сприяють пізнанню ціннісних смислів життя.

Мета статті висвітлити концептуальні та структурно-організаційні засади педагогічного керівництва художньо-творчою діяльністю учнів загальноосвітніх шкіл у виховній технології культурно-мистецьких програм.

Аналіз педагогічного досвіду та виховних проблем у загальноосвітніх школах дали змогу простежити суперечності, що існують між: суспільною необхідністю виховання творчо активної особистості і станом навчально-виховного процесу, зорієнтованого насамперед на прагматичні, раціонально-логічні освітні парадигми; значним виховним потенціалом мистецтва, зокрема традиційної народної культури, та недостатнім рівнем його використання у навчально-виховному процесі як важливого чинника розвитку творчої особистості; потребами, творчими запитами учнів шкільного віку і недостатньою увагою до організації їх художньо-творчої діяльності в типових умовах виховного процесу загальноосвітньої школи.

Актуальність проблеми виховання творчої особистості, наявність суперечностей у цьому процесі та необхідність їх вирішення, а також недостатнє вивчення і практичне впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи мистецьких виховних програм зумовлюють посилення уваги науковців до питань розробки нових виховних технологій, метою яких є створення необхідних умов для творчого розвитку учнів загальноосвітніх шкіл.

Цим питанням присвячені дослідження І. Беха, М. Красовицького, Г. Іванова, І. Дичківської, В. Безпалько, З. Артеменко, Є. Бондаревської, І. Погорілої, Є. Степанова, Г. Сороки, Н. Щуркової та ін.

Досліджуючи проблему виховання особистості школяра, більшість авторів визначає компоненти технологічного підходу до педагогічного керівництва навчально-виховним процесом. Основними компонентами можна вважати такі:

- постановка мети та уточнення основних виховних завдань;
- зорієнтованість педагогічної діяльності на досягнення виховної мети;

- орієнтація виховних завдань і всього процесу художньо-творчої діяльності на досягнення результатів;
- оцінка проміжних результатів;
- корекція основних технологічних засобів;
- оцінювання остаточного результату.

Серед сучасних виховних програм можна назвати такі: програма розвитку та виховання дитини раннього віку «Зернятко» (О. Кононко); програма «Дитина», що охоплює період раннього дитинства, в якій пропонується ціла низка ігор зі скарбниці народної педагогіки, а також ігри і психологічні ситуації для рольових драматизацій (О. Проскура); «Програма творчо-естетичного розвитку дитини» (Н. Варккі, Р. Калініна) [1]. У методологічну основу цих програм закладено цілісний підхід до виховання і розвитку дитини як особистості. Існує також ряд гуманітарних програм для молоді: «Комплексні програми соціальних служб для молоді» (керівник С. Толстоухова – Український державний центр соціальних служб для молоді у м. Києві); програма «Побудова гуманістичного суспільства на базі екології свідомості та енергоінформаційного обміну Людини з Природою» (автор О. Вершиніна, Харківський обласний благодійний фонд інноваційних знань, ідей і технологій гуманізації); «Волонтерська служба «Місто» Всеукраїнського громадського Центру «Волонтер», яка реалізується у формі «вуличного дійства» за допомогою театралізованих засобів та ін.

Зарубіжний досвід використання навчальних та виховних програм можна представити програмою розвитку і виховання обдарованих дітей «Гідність», яка була введена на початку XX ст. в США. Крім неї широко популярними є програми пошуку і розвитку талантів, заснував які Center for Talent Development at Northwestern University [2]. Програма «Зв'язок поколінь», в 1998 році почала працювати в Канаді. Завдяки вказаному проекту розпочався інтенсивний процес співробітництва і взаємодії між учнями шкіл, громадськими організаціями та людьми похилого віку через інформаційний простір. Мета проекту – з'ясування можливостей реалізації таких програм, а також виявлення існуючих проблем та збір пропозицій щодо їх вирішення [2].

Показово, що найбільш розвинені країни Європи, зокрема, Франція, має традиційно сильно розвинену мистецьку освіту. Однією із пріоритетних державних програм є «Мистецтво та культура в школі», головним завданням якої є створення належних умов для художньо-культурного виховання, доступ молоді до культурного надбання Франції і світу. Характерно, що ще з 1882 року мистецькі дисципліни викладаються на всіх етапах початкової школи і на їх викладання відводиться 15 % годин навчального плану. Регулярна практика малювання, фото- і кінотворчість, використання у навчально-виховному процесі всіх музичних жанрів суттєво вирівнюють ту соціальну диференціацію, яка існує в суспільстві щодо опанування культурними цінностями [3, с. 28].

Цікавими є культуротворчі програмні підходи в концепції японської школи XXI ст., де розвиток «емоційної освіти» – незаперечний пріоритет. Характер, душа, національна ментальність – все те, що становить сутність людського буття, налаштоване на розвиток етичності, справедливості, співчуття, толерантності, поваги до національних традицій, історії та культури, якостей, які знаходяться серед найважливіших пріоритетів.

Розробка концепції культурно-мистецьких програм має в своїй основі наукове обґрунтування і багаторічний досвід виховної роботи автора статті у загальноосвітніх школах та позашкільних навчальних закладах. У своїй вихідній позиції ця концепція базується на визнанні того, що методологічними основами сучасної педагогіки є філософія культури і філософія людини. Цю позицію підтверджують В. Біблер, Є. Бондаревська, Л. Коган, Л. Кондрацька, В. Конєв та багато інших вчених. Зокрема, Л. Кондрацька пише: «Сучасна людина навіть на початку III тисячоліття ще до кінця не збагнула, що її буття вирішується винятково у сфері культури; саме культурний порядок буття розкриває ту єдність екології, антропології і етнології, яка забезпечує стійке існування цивілізаційних систем» [4, с. 8]. Нині різні галузі сучасної науки доводять актуальність концепції цілісної реальності культури у просторово-часовому вимірі.

Культурно-мистецькі програми спрямовані на цілісний розвиток особистості, який відбувається під впливом соціальних явищ оточуючого світу, з

оволодінням вихованцями надбань людської культури і ступенем їх особистісної віддачі у своїй життєдіяльності і творчості. Образно кажучи, за висловом І. Беха, «людина в кінцевому підсумку «ліпить» свою особистість із матеріалу культури, який організовано постачає їй вихователь, суспільство в цілому» [5, с. 34–35] .

Найбільш характерними ознаками виховної технології культурно-мистецьких програм є:

- програми розробляються під конкретний педагогічний задум (виховну проблему), в основі якої лежить певна методологічна, світоглядна, філософська позиція автора;

- технологічна послідовність педагогічних дій, операцій, комунікацій тощо вибудовується відповідно до цільових установок, які виписуються у формі запланованого результату;

- технологія передбачає взаємопов'язану діяльність вчителя (вихователя, керівника культурно-мистецької програми) та учнів із врахуванням принципів диференціації та індивідуалізації, оптимальної реалізації особистісних факторів, діалогічного спілкування;

- органічною частиною технології є наявність діагностичних процедур, які вміщують критерії, показники та інструментарій виміру результатів діяльності;

- відтворення елементів розробленої технології (програми) повинно бути доступним для будь-якого вчителя;

- досягнення програмованих результатів гарантується всім учням, але рівень досягнення залежатиме від індивідуального розвитку творчих здібностей та активності кожного учня.

Розробка програми є необхідною умовою кожної діяльності. Відповідно до поставленої мети і завдань у програмі визначається і описується зміст діяльності. Культурно-мистецька програма – це засіб розвитку творчої особистості, яка, базуючись на використанні досягнень загальнолюдської культури, акумульованих у творах мистецтва та у традиційній народній культурі, забезпечує виконання виховних завдань із розвитку творчої особистості школяра у процесі художньо-

творчої діяльності під час проведення тематичних творчих заходів та уроків художньо-естетичного і гуманітарного циклу.

Цим визначенням зумовлюється структура програм, виховні напрями, засоби та форми проведення тематичних творчих заходів.

Організаційний аспект художньо-творчої діяльності школярів відповідно до розроблених культурно-мистецьких програм охоплює такі структурні елементи: суб'єкт, процес, предмет, умови і результат діяльності, в яких:

- суб'єктами діяльності є учні, вчителі, організатори, керівники адміністративних і творчих підрозділів;
- процесом є художньо-творча діяльність учнів;
- предметом є організація і проведення тематичних творчих заходів, вирішення виховних програмних завдань;
- умовами є педагогічне керівництво процесом художньо-творчої діяльності учнів;
- результатом є виховання творчої особистості, яке здійснюється в художньо-творчій діяльності в умовах створеного виховного середовища.

Мета культурно-мистецької програми – створити виховне середовище, що дає можливість вихованцю осмислити свою глибинну сутність як Людини, котра наділена найвищими творчими якостями. Таке осмислення відбувається в процесі актуалізації творчих потреб учнів, розширення та утвердження їх творчих інтересів, становлення особистісної ціннісної ієрархії так, що вищі духовні цінності займають життєвозначимі позиції: це виховання особистості з високим рівнем творчої активності, яке здійснюється в процесі його духовного становлення через залучення до художньо-творчої діяльності. Відповідно до поставленої мети визначається загальний напрям і характер діяльності.

Розвиток творчої особистості школяра в процесі реалізації культурно-мистецьких програм здійснюється засобами різних видів мистецтв (музичного, театрального, літературного, образотворчого, хореографічного, екранного та ін.) та фольклорних традицій через систему різних видів художньо-творчої діяльності учнів.

Порівняно з традиційними методами виховання засобами культурно-мистецьких програм спроможне забезпечити більш ефективний виховний результат, оскільки у них використовуються потужні впливові можливості усіх видів мистецтва.

Безумовним пріоритетом розроблених виховних культурно-мистецьких програм є художньо-творча діяльність учнів. Повноту реалізації школяра у певному її виді можна вважати критерієм сформованості певного рівня його творчого розвитку. Ознакою такого рівня є духовно-ціннісна активна позиція (вибір) щодо етичних та естетичних норм ставлення до різних видів діяльності, до природи і мистецтва, до етичних та естетичних норм спілкування і співпраці, а також творча спрямованість особистості учня на успішне вирішення існуючих життєвих проблем. Тільки визначаючи позицію учнів як творців, організаторів своєї художньо-творчої діяльності, можна досягти успіхів у вихованні творчо активної особистості.

Педагогічне керівництво художньо-творчою діяльністю учнів опирається на принципи функціонування культурно-мистецьких програм у виховному процесі загальноосвітньої школи: пріоритетність художньо-творчої діяльності та активної позиції учнів; комплексність використання різних видів мистецтв у розробці і реалізації культурно-мистецьких програм; цілісність та системність підходу до виховання; інтеграція навчальних дисциплін і тематичних творчих заходів; індивідуалізація художньо-творчої діяльності; демократизація та гуманізація взаємин учнів та вчителів (вихователів, керівників та координаторів культурно-мистецьких програм).

Принцип пріоритетності художньо-творчої діяльності та активної позиції учнів. Цей принцип базується на об'єктивному прагненні учня до самостійності та самоствердження. Водночас не потрібно заперечувати необхідність коректного педагогічного керівництва, допомоги та контролю у справах учнів. Це вимагає особливого розуміння вчителями як вікових особливостей дітей, так і загальних проблем виховання.

Художньо-творча діяльність визначається як наскрізне завдання всіх діяльнісних сфер і повинна займати особливе місце у загальній системі навчально-виховного процесу школи.

У процесі реалізації основних завдань культурно-мистецьких програм з метою всебічного розвитку особистості учні залучаються до різних видів творчої діяльності. Структура вказаних програм передбачає творчість дітей у таких видах діяльності: художньо-естетичній, яка зумовлена використанням різних видів мистецтв, пізнавальній, інтелектуальній, ігровій, пошуковій, суспільно-корисній та ін. Узгоджена з віком творча діяльність сприятиме підвищенню мотивації до максимального розкриття здібностей школяра, допоможе йому розвинути здатність до проектування, програмування, відкриття чогось нового. Розвиток духовних сил призведе до розвитку творчої активності, конструктивних здібностей, вільного вияву свого «Я».

Реалізацією цього принципу учням надається можливість, як писав В. Сухомлинський, досліджувати і відкривати для себе світ «у живих фарбах, яскравих і трепетних звуках, у казці та грі, в особистій творчості, в красі, що надихає її серце, в прагненні робити добро людям» [6, с. 32].

Принцип комплексного використання різних видів мистецтв у процесі розробки і реалізації культурно-мистецьких програм. Розробка цих програм базується на використанні мистецьких творів різних жанрів з їх особливим впливом на різнобічний розвиток школярів. Специфіка виховного впливу зумовлена особливостями мови і засобів виразності кожного виду мистецтва.

Розробка культурно-мистецьких програм передбачає також взаємодію різних мистецьких жанрів відповідно до форм проведення тематичних творчих заходів, які заплановані у програмах: концертів, тематичних вечорів, літературно-музичних композицій, інсценізацій фрагментів драматичних творів, використання хореографії, творів образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва, освоєння предметно-просторового середовища споруд, архітектурних ансамблів, парків тощо. Проте, реалізуючи принцип комплексного використання різних видів мистецтв, потрібно стежити за тим, щоб мистецькі твори об'єднувались в

одній програмі не лише за тематичною подібністю чи іншими формальними ознаками, а й виявляли органічну єдність виховного змісту кожного тематичного творчого заходу.

Комплексне використання різних видів мистецтв сприятиме формуванню у дітей системного мислення і цілісного художнього світогляду, активізує виявлення і становлення його духовно-творчого потенціалу.

Принцип цілісного та системного підходу до виховання. У педагогічній науці він обґрунтовується як теоретична база будь-якої виховної діяльності (І. Бех, М. Красовицький, А. Макаренко, Г. Сорока, В. Сухомлинський). Принцип передбачає для вчителя необхідність врахування всіх життєвих обставин, у яких перебуває вихованець (соціокультурних, психолого-педагогічних, моральних, економічних тощо) і які впливають на нього. З урахуванням цих умов визначаються форми виховного впливу, з'ясовується мета конкретної діяльності з кожним учнем.

Принцип цілісності впливає з факту цілісності особистості, котра є органічним, багатогранним сплавом світогляду, переконань, ідеалів, інтересів, морально-вольових рис, навичок і звичок поведінки. Отже, суть принципу цілісності, за визначенням М. Красовицького, в тому, що дитину неможливо виховувати окремими, ізольованими порціями, частинами. Системне вирішення будь-яких проблем ефективніше, ніж окремі дії чи заходи. Не можна формувати світогляд без виховання навичок і звичок поведінки, не можна сьогодні виховувати патріотизм, а завтра – повагу до людини. Доцільно забезпечити таку систему педагогічних впливів, яка була б орієнтована на всі сторони особистості в комплексі. [7, с. 15].

Зміст виховної діяльності засобами культурно-мистецьких програм фокусує різноманіття якостей особистості учня у цілісний процес становлення зрілої людини, здатної, за висловом І. Ільїна, до «цілісної очевидності», коли в процесі виховання і розвитку досягається «гармонія, узгоджена тотальність захоплень і здібностей, єднання інстинкту і духу, згода між вірою і знанням» [8, с. 767].

Цілісність, системність, послідовність і безперервність виховного процесу – це ті умови, які забезпечують успіх реалізації поставленої мети.

Принцип інтеграції навчальних дисциплін та тематичних творчих заходів.
У загальному навчально-виховному процесі, як під час уроків, так і в системі позаурочної діяльності відбувається розвиток творчої активності учнів через посередництво навчальних предметів та виховних заходів. У структурі культурно-мистецьких програм тематичні творчі заходи тісно переплітаються не тільки з предметами естетичного циклу, а також з іншими гуманітарними дисциплінами (українська та зарубіжна література, історія, етика), виховною позакласною діяльністю та гуртковою роботою.

Принцип інтеграції навчальних дисциплін і тематичних творчих заходів передбачає застосування учнями у процесі виконання культурно-мистецької програми знань та комплексу умінь, які вони отримали при вивченні різних предметів та засвоїли відповідні навички у процесі художньо-творчої діяльності.

Цей принцип також повинен виконати суттєву координаційну роль у розробці календарного планування конкретної культурно-мистецької програми. Зміст навчання та виховання в загальноосвітній школі визначається основними регламентуючими документами: навчальним планом, в якому відображено обсяг навантаження з кожного предмета, програмами навчальних дисциплін та планом виховної діяльності вчительського та учнівського колективів. Враховуючи те, що реалізація культурно-мистецьких програм тісно пов'язана з іншими напрямками навчально-виховної роботи, необхідно забезпечити належну координацію та взаємозв'язок між усіма учасниками цього процесу та виконавчими структурами через адміністрацію школи. Це, насамперед, стосується класних керівників, вчителів мистецьких дисциплін (музика, образотворче мистецтво, хореографія), вчителів літератури, історії, етики, а також керівників гурткової роботи художньо-естетичного напрямку.

Взаємозв'язок і рівень координації між виконанням культурно-мистецьких програм та навчальними програмами і планами виховної роботи буде залежати від етапності впровадження культурно-мистецьких програм у навчально-виховний

процес загальноосвітньої школи: на початковому етапі культурно-мистецька програма буде окремим тематичним доповненням до основного плану виховної роботи, а за умови розробки і впровадження системи програм може стати базовою виховною технологією, яка об'єднає нині розділені напрямки виховання.

Принцип індивідуалізації художньо-творчої діяльності. Реалізація цього принципу дає змогу вчителю (керівникові) максимально вивчити потреби та інтереси кожного учня, визначити рівень його творчої активності, врахувати умови фізичного, психічного, соціального та духовного розвитку і на підставі цього скласти індивідуальний план роботи з кожним учнем, поставивши для нього конкретні виховні завдання. Індивідуальні особливості кожної дитини зумовлюють також планування її участі у певному виді художньо-творчої діяльності.

У межах вказаного принципу передбачено також проведення моніторингу змін індивідуальних творчих якостей учня, вибір методів, спеціальних засобів педагогічного впливу та визначення їх ефективності на індивідуальність підлітка. Принцип індивідуалізації художньо-творчої діяльності передбачає й реалізацію індивідуальних здібностей особистості через колективну творчу діяльність (наприклад, в умовах роботи тимчасового творчого колективу). При цьому мають бути дотримані такі умови: робота, яка ведеться з групою (колективом) учнів, повинна орієнтуватися на розвиток творчої активності кожного з них; успіх виховного впливу під час роботи з одним учнем не повинен негативно впливати на інших; здійснюючи вибір засобів для виховання та розвитку особистості, необхідно користуватися інформацією про індивідуальні якості кожного учня; на основі взаємодії з учнем вчитель має вести постійний пошук засобів корекції його поведінки та пошук методів індивідуального розвитку.

Принцип демократизації та гуманізації взаємин учнів та вчителів (вихователів, керівників та координаторів). Реалізація цього принципу забезпечує повноцінний процес виховання творчо активного учня. Культурно-мистецькі програми побудовані на основі системного новаторського підходу до проведення виховної роботи, що ґрунтується на демократичних засадах,

опирається на активну позицію учнів, їх самостійність та ініціативу, на принципи особистісно-розвивальної взаємодії, залучення кожного учня до значущої для нього діяльності.

Названий принцип передбачає співробітництво усіх суб'єктів виховного процесу у вирішенні важливих завдань життєдіяльності і творчості вихованців, усунення авторитарного стилю роботи з боку вчителів, утвердження таких форм взаємостосунків, які сприятимуть формуванню демократичної культури особистості.

Принцип демократизації та гуманізації вимагає визнання цінності учня як особистості, його права на свободу, захист, охорону життя і здоров'я, створення умов для розвитку творчого потенціалу, здібностей, надання йому допомоги у життєвому самовизначенні і повноцінній реалізації. У спільній праці учнів і вчителів (керівників та координаторів культурно-мистецьких програм) повинна проявлятися взаємна довіра і повага. З боку старших повага до особистості учня виявляється у знанні вихователем його індивідуальних особливостей, виявленні сердечної турботи та співчуття, увазі до його потреб, ініціатив, інтересів. Виявивши найбільш важливі, цікаві, позитивні якості учня, треба визначити конкретні завдання по організації діяльності, яка повинна привести до успіху особистісного становлення, щоб зміцнити його почуття гідності, впевненості у собі.

Отже, педагогічне керівництво процесом художньо-творчої діяльності учнів загальноосвітніх шкіл у виховній технології культурно-мистецьких програм створює умови для задоволення потреби дітей в активній діяльності, яка забезпечує можливість реалізовувати себе, досягаючи емоційно привабливих творчих результатів, а також створює виховне середовище, що дає можливість дітям осмислити свою глибинну сутність як Людини, котра наділена найвищими творчими якостями. Залучення школярів до різних видів художньо-творчої діяльності, межах культурно-мистецьких програм зумовлена специфікою різних мистецьких жанрів: літератури, музики, образотворчого мистецтва, хореографії,

театру, кіномистецтва та ін. Художньо-творча діяльність організовується так, щоб повністю забезпечити учням роль головного суб'єкта виховного процесу.

Література

1. Варки Н. А. Программа творческо-эстетического развития дошкольников / Н. А. Варки, Р. Р. Калинина. – СПб.: Речь, 2002. – 168 с.
2. Волощук І. С. Програми для обдарованих і талановитих школярів / І. С. Волощук, В. Шепотько // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 70–72.
3. Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі: збірник матеріалів Міжнародного конгресу «IV Слов'янські педагогічні читання». – Черкаси: Вид-во ЧНУ, 2005. – 338 с.
4. Кондрацька Л. А. Художня епістемологія культури у вимірі педагогіки / Л. А. Кондрацька – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002. – 408 с.
5. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976 – Т. 3.
7. Красовицький М. Ю. Людина – мета, а не засіб / М. Ю. Красовицький // Виховання в школі / [упор. В. Варава, В. Зоц]. – К.: Б-ка «Шкільного світу», 2003. – С. 5–22.
8. Ильин И. А. Поющее сердце. Путь к очевидности // Почему мы верим в Россию?: Сочинения / И. А. Ильин. – М., 2006. – С. 577–909.

УДК 378 : 7

Ганна Кудінова

МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ СТУДЕНТІВ

У статті аналізується значення естетичних почуттів у духовному розвитку студентів та роль мистецтва в їх формуванні. Розглядаються основні

принципи впливу мистецтва на людину та характеристики твору мистецтва, здатного зумовити в людини естетичні почуття. Обґрунтовується необхідність формування естетичних почуттів студентів засобами мистецтва у вихованні духовної особистості.

Ключові слова: *духовність, естетичні почуття, краса, мистецтво, твір мистецтва, прекрасне.*

Анна Кудинова

ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ СТУДЕНТОВ

В статье анализируется значимость эстетических чувств в духовном развитии студентов и роль искусства в их формировании. Рассматриваются основные принципы влияния искусства на человека и характеристики произведения искусства, способного вызвать у человека эстетические чувства. Обосновывается необходимость формирования эстетических чувств студентов средствами искусства в воспитании духовной личности.

Ключевые слова: *духовность, искусство, красота, прекрасное, произведение искусства, эстетические чувства.*

Hanna Kudinova

ART AS THE MEANS OF FORMATION OF AESTHETICAL FEELINGS

The article analyzes the importance of aesthetic feelings in the spiritual development of students and the role of the art in the process of their forming. The main principles of the influence of art on a person are considered and the main characteristics of a piece of art that can evoke the aesthetic feelings are given. The necessity of the forming of students' aesthetic feelings by means of art in the process of the upbringing of a spiritual personality is proved.

Key words: *aesthetic feelings, art, beauty, piece of art, spirituality, the beautiful.*

Формування естетичних почуттів студентів зумовлене передусім необхідністю розвитку духовності сучасної молоді. Мета педагога вищого навчального закладу полягає не тільки у наданні знань з певної дисципліни, а й у

вихованні особистості, формуванні її світогляду, орієнтуванні на постійне самовдосконалення. Розвиток високих почуттів людини, допомога у виборі ідеалів та цінностей, виховання чуттєвості душі є нелегким завданням.

Естетичні почуття як одні з найвищих почуттів людини – важливий компонент розвитку духовності людини. Вони допомагають людині відкрити в собі невідомі досі переживання, почути струни душі, які раніше мовчали. Естетичні почуття ставлять нові орієнтири, формують естетичні ідеали та цінності людини і головним засобом їх формування постає мистецтво як першоджерело прекрасного.

Сутність формування естетичних почуттів полягає у постійному спілкуванні особистості з прекрасним. Прекрасне є однією з основних категорій естетики. Воно сприяє формуванню високих почуттів людини, що вдосконалюють її та роблять більш чуйною. Ми додержуємося визначення І. А. Зязюна, що «естетичні почуття – особливі почуття насолоди, які одержує людина при сприйнятті прекрасного в дійсності і в творах мистецтва» [4, с. 175].

Студента потрібно навчити бачити прекрасне, адже чуттєвість треба розвивати так, як і будь-які інші навички та вміння. Здатність бачити прекрасне теж є майстерністю і щоб оволодіти нею, потрібно докладати певних зусиль, а саме: поширювати свій кругозір, прагнути до пізнання нового, знайомитись з працями митців. О. І. Буров визначає «естетичну потребу як історично сформований потяг людини до краси і до діяльності за законами краси» [5, с. 19]. Отже, потяг до прекрасного має кожна людина, але завдання педагога полягає у наданні орієнтирів людині у формуванні її естетичних почуттів, і в цьому неоціненним помічником є мистецтво.

Мета статті – висвітлити основні принципи впливу мистецтва на особистість, висвітлити механізм формування естетичних почуттів.

Роль мистецтва у формуванні естетичних почуттів насправді неможливо переоцінити, адже воно постає для нас першоджерелом знань про красу, вдосконалення уявлень про світ, розвитку почуттів та емоцій. Увесь світ є втіленням краси. Людина почала створювати твори мистецтва, оскільки прагнула

відтворити ті емоції, що переповнювали її від споглядання краси навкруги. Як невід'ємна частина нашого життя, мистецтво оточує нас повсюди. Хоча ми звикли вважати мистецтвом тільки ті твори, які можна побачити в галереї, музеї або театрі, насправді кожен крок нашого життя можна наповнити мистецтвом, якщо підійти до цього з точки зору краси.

Але що є справжнім твором мистецтва? Чи є мистецтвом намальований дитиною рисунок або раптово зроблена фотографія, якщо ці речі викликають в нас насолоду? Чи варта уваги та картина, написана відомим художником, що залишає нас байдужими? Саме ці питання важливі під час аналізу впливу мистецтва на людину та визначення основного принципу виникнення естетичного почуття.

Досліджуючи феномен впливу мистецтва на людину, ми стикаємося з багатьма питаннями щодо головних чинників формування естетичних почуттів за допомогою мистецтва. Чимало вчених докладають зусиль, піддаючи кропіткому аналізу структуру твору мистецтва, співвідношення його сутності та форми, основні принципи його створення та ін. Досліджуючи феномен мистецтва, В. М. Аллахвердов наводить причини парадоксальності мистецтва. По-перше, це протиріччя між загальновизнаною пізнавальною функцією мистецтва та тією реальністю, що відображається у мистецьких творах. Мистецтво є способом пізнання світу, адже митці зображають дійсність свого часу у своїх творах або критикуючи, або прославляючи події та людей. Але разом з тим художні твори (картини чи літературні твори) завдяки своїй художності дуже часто певним чином викривляють історичну дійсність задля більш яскравого образу та враження, задуманого автором. По-друге, неможливо встановити критерій визначення справжнього твору мистецтва і того, що тільки претендує на таку назву. Оскільки естетичне почуття починається зсередини, то, отже, існують стільки думок про один і той же твір мистецтва, скільки є людей. Тож естетичне почуття є особливо індивідуальним і те, що одна людина вважає шедевром, іншу може взагалі не зачепити. Пам'ятаючи слова О. І. Бурова, що варто звертатися до всесвітньо признаних взірців мистецтва, ми знаходимо абсолютно протилежну

думку у В. М. Аллахвердова. Він стверджує, що експерти мають різні смаки, які, крім того, змінюються залежно від часу та моди; існує чимало творів мистецтва, які через багато років після смерті своїх авторів стали загальноновизнаними або навпаки, були забуті [1, с. 123].

У пошуках причини естетичного впливу мистецтва вчені аналізують взаємодію форми та змісту твору мистецтва. В. М. Аллахвердов відстоює думку, що основою могутнього впливу мистецтва на людину є протиріччя форми та змісту твору [1, с. 126]. Беручи до уваги, що в мистецтві існують певні правила побудови структури твору, критерії визначення майстерності автора (наприклад, дотримання золотого поділу або використання різноманітних технік), неможливо пояснити, чому деякі твори, які виконані на високому технічному рівні, залишають нас байдужими, тоді як аматорські праці зачіпають до глибини душі. Це протиріччя між формою та змістом вважається деякими дослідниками сутністю естетичного впливу мистецтва.

Ю. Б. Борєв розглядає художнє сприйняття твору в рамках художньої комунікації, як діалог між митцем та реципієнтом. Один і той же твір може зустріти абсолютно різні оцінки залежно від національності людей, їхнього віку, історичної ситуації епохи, соціокультурних умов і, звичайно ж, індивідуальних психологічних та емоційних особливостей людей. Тобто кожна людина виокремить щось важливе для себе, що може бути непоміченим іншими. Отже, кожен реципієнт має свій діалог в процесі художньої комунікації і кожна людина завершує це спілкування власними висновками і ідеями. В цьому процесі немає вірної або невірної відповіді, адже він дуже індивідуальний і немає різниці, чи цінність та смислотворення цього твору аналізується критиком-професіоналом чи пересічним глядачем або читачем. «Рецептивна естетика стверджує, що власне смисл та цінність твору мистецтва – результат взаємодії («діалогу») тексту, що втілює життєвий досвід автора та життєвий досвід людини, що його сприймає», – вказує Ю.Б. Борєв [2, с. 268].

Беручи до уваги всі існуючі точки зору, можна стверджувати, що при формуванні естетичних почуттів студентів необхідно звертатися до «вершинних

досягнень художнього генію людства» [5, с. 4]. Тільки дійсно талановиті, признані критиками та часом твори можуть бути тими взірцями, що здатні втамувати естетичну потребу. В. В. Ванслов відносить до великих шедеврів мистецтва тільки ті праці, які «породжують почуття безкінечності свого змісту, коли здається, що скільки не звертайся до нього, його зміст не буде вичерпаним, а його краса ніколи не набридне» [3, с. 10]. Саме класичні твори, тобто ті визнані шедеври літератури, музики, образотворчого мистецтва, архітектури, що стали складовою духовної спадщини людства протягом десятиліть чи століть, можуть бути міцним фундаментом формування естетичних почуттів студентів, на який кожен з них зможе надбудувати свої власні погляди на мистецтво.

Завдання викладача – розпочати шлях молодій людині вказати їй напрям до прекрасного, забезпечити необхідними знаннями. Тільки людина з розвиненим художнім смаком та усталеним почуттям краси може в подальшому житті самостійно формувати власну точку зору на той чи інший витвір мистецтва, піддавати аналізу та критиці сучасні твори, розширювати та вдосконалювати своє емоційне життя.

Ми стикаємось з тим, що через почуття мистецтво ставить перед нами проблеми, змушує замислюватись над ними, вирішувати їх, оцінювати та аналізувати життя. Тому твір мистецтва може стати наріжним каменем нашого світогляду, тим імпульсом, що змінить наше уявлення про спосіб життя, покаже нову перспективу наших відносин зі світом. Втілюючи авторський погляд на життя, тобто маючи філософське, світоглядне значення, мистецький твір безпосередньо пов'язується з філософією нашого життя. Мистецька ідея найкраще доходить до глибин людської душі не через її осмислення, а через її переживання завдяки силі та глибині викликаних емоцій.

Ми не говоримо про суто емоційне сприйняття світу, адже це веде до стихійних рішень, неможливості керувати своїм життям, аналізувати власні вчинки. Говорячи про емоційну забарвленість людського життя, не треба забувати про значення думки, раціональності, мислення у житті людини. Протиставлення думки та емоції призведе нас до формування невірної образу людини та як

наслідок – до викривленого поняття впливу мистецтва на людину. «Не хаос емоцій, не клубок несвідомих відчужень, а розумність почуттів породжує в людині мистецтво. Воно вчить людину розуміти свої почуття і керувати ними. Воно користується емоціями для поглиблення розуміння життя, для виховання дієвого та творчого ставлення до нього», – пише В.В. Ванслов [3, с. 15].

Емоційна різнобарвність внутрішнього світу людини є ознакою її духовної розвиненості. Емоційність постає основою розвитку тонких душевних переживань людини, її чуйності, здатності до співчуття, до відклику на емоції інших людей. Мистецтво є джерелом найрізноманітніших образів та персонажів, здатних змусити нас замислюватися. О. І. Буров стверджував «Якщо ми хочемо зрозуміти твір мистецтва – ми повинні бути максимально активними, привести в дію всі наші духовні сили, пробудити всі наші творчі здібності: і почуття, і уяву, і пам'ять, і інтелект» [5, с. 76]. Інакше кажучи, мистецтво поєднує в нас всі наші здібності, акумулює їх і в цьому синтезі всіх сторін людини і виражається рушійна сила мистецтва. Вплив справжнього мистецтва полягає в тому, що мистецький твір не є лише відображенням дійсності чи ілюстрацією певних ідей, він несе у собі послання автора, ідею, яка є важливою для митця, прихований зміст.

У процесі сприйняття художнього твору перед людиною постає завдання зрозуміти ці послання, пройти «тими «зчепленнями» та «сполученнями» авторської думки, що становлять буття цих ідей» [5, с. 52]. Намагаючись дійти до суті твору, людина поринає у світ, створений митцем, бачить очима автора подану проблему. Разом з тим це не означає, що людина втрачає свою точку зору, навпаки, вона має можливість проаналізувати власну думку: знайти її підтвердження або спростування, переосмислити свою позицію, розширити межі своїх переконань тощо. Здатність сприйняти твір повною мірою залежить від особистих можливостей людини, настроєності її душі, розвиненості її емоційного світу. Людина, яка має сформовані естетичні почуття, смак, потяг до краси, зможе відчувати всі тонкощі, закладені автором, та вийти на шлях самовдосконалення. Проходячи шляхом міркувань автора, ми проживаємо разом з ним всі почуття

героїв та поступово включаємо ці почуття у наш власний емоційний досвід. «У момент сприйняття мистецтва ми безкорисно та природньо, несвідомо, насолоджуємося нашим власним духовним перетворенням, тому що ми також стали художниками-творцями і в нас пробуджується справжнє людське багатство. У цьому і полягає головна мета мистецтва» [5, с. 82].

Головна цінність естетичного почуття полягає у його трансформуючій функції. Справжня естетична насолода у вигляді сильних душевних переживань викликає певний стан напруження, вихід за рамки звиклого буття, піднесення та поринення в іншу дійсність. Аристотель назвав цей стан «катарсисом», тобто «очищенням». Відчуваючи естетичну насолоду, людина осягає нові горизонти своєї душі, перебуває в іншому вимірі почуттів і таким чином звільняється від усіх непотрібних та неважливих переживань, розставляє пріоритети свого життя. Ці процеси можуть проходити несвідомо, без їхнього аналізу, при першій зустрічі з могутнім естетичним почуттям, людина може навіть не зрозуміти свого стану, але не помітити цієї зміни в самопочутті неможливо.

Естетичне переживання змінює світогляд людини тоді, коли знаходить відклик у її душі, тобто торкається того, що є її цінністю, смыслом буття. Тоді це естетичне почуття закріплюється у свідомості і здатне або підсилити переконання людини, або змінити їх, ставлячи нові орієнтири та створюючи нові цінності.

Тож в умовах сучасної дійсності виховання майбутнього покоління, а саме студентської молоді, повинно ґрунтуватися на прищепленні любові до світу, потягу до краси та бажання постійного саморозвитку. Естетичні почуття постають дуже могутнім засобом розвитку душевних якостей людини, її чуттєвості та моральної поведінки.

Формування естетичних почуттів студентів є складним завданням, що потребує багато зусиль педагога. Студентство є віком вибору життєвих орієнтирів, цінностей буття та знаходження смыслу життя. Педагог має бути провідником студента в цьому виборі та допомогти йому обрати напрям розвитку. Формування естетичних почуттів повинно стати пріоритетним завданням у вихованні особистості, якщо ми хочемо перебороти кризу духовності та виховати

людину чуттєву, чуйну, моральну та високодуховну. Вміння бачити красу у навколишньому світу розвивається як і будь-які навички і дуже могутнім засобом в цьому є мистецтво, що є скарбницею творів найрізноманітніших жанрів. Серед великого розмаїття творів – ті, що признані класичними шедеврами та історичним надбанням людства. Вони є першочерговими у формуванні естетичних почуттів, адже шедеври літератури і всіх видів мистецтва були, є і будуть джерелом естетичної насолоди протягом століть і повинні стати базою у початкових кроках освоєння світу мистецтва. Мистецтво здатне пробудити найглибші, досі невідомі переживання. Осмислення цих почуттів, спроби зрозуміти самого себе у контексті побаченого та пережитого відкриває нові горизонти для пізнання людини її внутрішнього світу.

Література

1. Аллахвердов В. М. Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений / В. М. Аллахвердов. – СПб.: Изд-во «ДНК», 2001. – 200 с.
2. Борев Ю. Б. Эстетика. – 4-е изд., доп. / Ю. Б. Борев. – М.: Политиздат, 1988. – 496 с.
3. Ванслов В. В. Искусство и красота / В. В. Ванслов. – М.: Знание, 2006. – 288 с.
4. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
5. Эстетическое воспитание школьников / под общ. ред. А. И. Бурова, Б. Т. Лихачева. М.: Педагогика, 1974. – 193 с.

Юлія Мережко

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНІХ СМАКІВ
СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВОКАЛЬНОЇ
СПАДЩИНИ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ**

У статті розглянуто проблему формування художніх смаків старшокласників при вивченні вокальної спадщини українських композиторів. Розкрито педагогічні умови його формування в учнів на позакласних заняттях співу: систематичне проведення паралелей між оцінкою художнього твору педагогом і оцінкою, даною учнем самостійно; поєднання педагогічної вимогливості із педагогічною підтримкою оцінювальної і виконавської діяльності старшокласників; узгодження змісту поточних занять із завданнями публічної демонстрації художньо-навчальних досягнень учнів.

Ключові слова: художній смак, умови формування художнього смаку, старшокласники, вокальна спадщина українських композиторів.

Юлія Мережко

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВКУСОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ВОКАЛЬНОГО НАСЛЕДИЯ
УКРАИНСКИХ КОМПОЗИТОРОВ**

В статье рассмотрена проблема формирования художественных вкусов старшеклассников в процессе изучения вокального наследия украинских композиторов. Раскрыты педагогические условия его формирования в учеников на внеклассных занятиях пения: систематическое проведение параллелей между оценкой художественного произведения педагогом и оценкой, данной учащимся самостоятельно; объединение педагогической требовательности с педагогической поддержкой оценочной и исполнительской деятельностью старшеклассников; согласование содержания текущих занятий с задачами публичной демонстрации художественно-учебных достижений учащихся.

Ключевые слова: художественный вкус, условия формирования художественного вкуса, вокальное наследие украинских композиторов.

Yuliya Merezhko

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ARTISTIC TASTES CREATION OF SENIOR SCHOOL STUDENTS BY USING OF VOCAL HERITAGE OF UKRAINIAN COMPOSERS

In the article described problem of creation artistic taste of senior school students by working with vocal heritage of ukrainian composers and overviewed pedagogical conditions of its formation on singing extra-curricular lessons. The author proposes to consider the following pedagogical conditions: making the systematic parallels between the assessment of the work of art educator and evaluation of the students by themselves, combination of pedagogical exactingness and support of senior school students in their evaluation and execution, the coordination of a content of current employment with problems of public demonstration of is art-educational achievements of pupils.

Key words: *artistic taste, creation of artictic tastes, vocal heritage of ukrainian composers.*

Формування творчої особистості у процесі музичної діяльності відбувається у тісному зв'язку зі становленням та розвитком естетичної та художньої культури. Розгляд питання художньо-естетичного розвитку старшокласників шляхом вивчення вокальної спадщини композиторів кінця XIX – початку XX ст. на позакласних заняттях з сольного співу є актуальним в інтегрований час спроб відродження культурного та духовного життя українського суспільства.

Проблемам естетичного виховання учнівської молоді засобами музики та інших видів мистецтв присвячені праці сучасних українських музикантів-педагогів А. Г. Болгарського, Б. О. Бриліна, О. М. Дем'янчука, Н. І. Лисіної, Г. М. Падалки, О. Г. Рудницької, Л. Г. Коваль, Т. П. Плєсніної тощо. Сутність художнього смаку та його вплив на естетичне виховання учнів досліджували Б. Асаф'єв, Б. Ліхачов, В. Остроменський, В. Сухомлинський, В. Шацька та ін.

Специфіка формування та розвитку художнього, музичного та естетичного смаку у школярів привертає увагу багатьох дослідників. Незважаючи на велику кількість наукових робіт з цього питання, воно залишається актуальним. Проблема полягає у тому, що часто у старшокласників бракує художнього смаку до творів національної класичної спадщини минулого. Учні старшого шкільного віку поверхово знайомі з класичною вокальною музикою українських композиторів кінця XIX – початку XX ст. і тому не включають її до кола своїх інтересів.

Мета статті – визначити педагогічні умови, які забезпечать ефективність формування художніх смаків у старшокласників на позакласних заняттях співу. Реалізація мети, поставленої в роботі, передбачала вирішення таких завдань: розкрити сутність кожної запропонованої педагогічної умови з формування художніх смаків у учнів старшого шкільного віку засобами вивчення вокальної спадщини українських композиторів; розглянути оптимальні форми позакласних занять із співу зі старшокласниками, на яких відбуватиметься вивчення української вокальної музики.

Одним із шляхів удосконалення якості проведення позакласних занять з вокалу зі старшокласниками є їх систематична оцінка з боку як вчителя музики, так і учнів. Систематичне проведення паралелей між оцінкою художнього твору педагогом і оцінкою, даною учнем самостійно, є першою педагогічною умовою формування усталених художніх смаків у процесі вивчення вокальної спадщини українських композиторів вказаного періоду. Створення цієї умови дозволяє, по-перше, спонукати учнів до аналітико-критичного сприйняття музики, по-друге, порівнювати власне ставлення до художніх образів із нормативним, педагогічним.

Бажано, щоб вчитель музики на позакласних заняттях з вокалу не тільки сам оцінював якість виконання учнями вокальних творів, а й дозволяв і пропонував старшокласникам самим проводити оцінювання власних «витворів» мистецтва. У деяких випадках необхідно давати учню прослухати запис звучання його особистого виконання твору, оскільки відомо, що той, хто співає, чує себе не так добре, як присутні. На основі почутого бажано, щоб учень зробив

«саморецензію», що викликає надзвичайний інтерес та активність мислення у «рецензента». Вчитель також може запропонувати проаналізувати звучання власного голосу з голосом учня, порівняти особливості виконавської манери, прийоми виразності тощо.

Відомо, що прагнення до самостійності та самоствердження старших школярів є головними особливостями цього віку. Виникнення різних поглядів на вокальний твір, зіткнення думок учня та вчителя створює проблемну ситуацію, яка вирішується у дискусії. Процес дискутування заставляє учнів думати та відстоювати власну точку зору, активізувати увесь свій музичний досвід. В уміло організованих дискусіях вчитель допомагає учням порівнювати, зіставляти різні думки, уникаючи при цьому власної авторитарності.

У процесі художнього спілкування з творами вокальної спадщини українських композиторів у старшокласників проявляється, розвивається та закріплюється оцінно-ціннісне ставлення до творів. Ціннісне ставлення до творів музичного мистецтва формується у школярів під впливом педагогічного стимулювання (ззовні) та самоактивізації (зсередини) оціночної діяльності. Порівняння уявлень учнів про прекрасне із реакцією смаку на певні художні явища покладено в основу оцінної діяльності, яка відбувається під час слухання і аналізу творів мистецтва.

У процесі сприймання та аналізу музичного твору з боку вчителя не повинно бути нав'язування своєї точки зору, власних думок. Відсутність авторитаризму з боку вчителя допоможе учням самостійно окреслити своє бачення змісту музичного твору. Вміння вести учнів у потрібному напрямку спостереження за музичним розвитком твору, концентрувати їхню увагу на деяких складових цілісного осягнення твору, надати музично-пошукові завдання для самостійного знаходження потрібних відповідей – усе це, безперечно, забезпечить краще розуміння змістовності твору, виникнення в учнів ширих почуттів та інтересу до творів класичної музики.

У своїй музичній «лабораторії» вчитель має прислухатись до уподобань учнів. У взаємодії вчителя та старшокласників бажано відбирати ті класичні

твори, які несуть у собі художньо-виховну цінність. В. Сухомлинський вважав, що слово вчителя – нічим не замінний інструмент впливу на душу вихованця, він говорив, що «слово ніколи не може до кінця пояснити всю глибину музики, але без слова не можна наблизитися до цієї найтоншої сфери пізнання почуттів» [4, с. 554–555]. Ми вважаємо, що такий демократичний підхід до оцінювання українських творів вокальної музики у процесі педагогічної діяльності дозволяє сформулювати в учнів старшого шкільного віку певні вимоги: об'єктивність, доцільність обґрунтування власної оцінки, набуття вмінь самоконтролю та самооцінювання.

З цією метою передбачається впровадження у навчальний процес «парних» та індивідуальних занять з вокалу, на яких старшокласники будуть намагатися адекватно сприймати оцінки педагога щодо виконання твору та порівнювати їх з власними оцінками. Поєднання педагогічної оцінки і власних оцінок старшокласників у процесі позакласної вокально-виконавської діяльності – педагогічна умова, яка дозволить як вчителю, так і його учням вихованцям слідкувати за адекватністю оцінювання вчителем – учнів, а учням – товаришів, вчителя й інших виконавців.

Поєднання педагогічної вимогливості із педагогічною підтримкою оцінювальної і виконавської діяльності старшокласників – друга умова, яка не менш важлива, ніж перша, у вокально-виконавській діяльності на позакласних заняттях вокалу. Сприятливий соціально-психологічний клімат на гуртках вокалу, а саме педагогічна підтримка вчителя на кожному занятті, доброзичливість, помірна педагогічна вимогливість, відсутність тиску керівника, вільне висловлювання власних думок старшокласниками – складові, що є необхідними для взаємних та довірливих відносин між викладачем та учнями. Процеси оцінювання та виконання творів вокальної музики старшокласниками відбуватимуться активно та свідомо тоді, коли вчитель потурбується на початку заняття про створення позитивної атмосфери на уроці. Учням властива ситуативна поведінка, що виникає і змінюється під впливом ситуації, яка складається на занятті. Фізіологічною основою ситуативної поведінки є

домінуючий вплив подразників, які діють на психіку безпосередньо, у цей момент. «Якщо вчитель з'являється на урок з бажанням разом з учнями відчувати радість спілкування з музикою, то цим він створює подібний настрій у дітей» [3, с. 225].

Д. Кабалевський радив: «Коли ви хочете, щоб ваші юні слухачі були активними, – будьте активними самі; коли ви хочете, щоб вони виявляли інтерес до музики, – відчувайте цей інтерес завжди в самому собі; коли ви хочете, щоб вони полюбили музику, – любов до неї мусить жити у вашому власному серці; коли ви хочете навчити їх роздумувати про музику, – роздумуйте разом з ними, не підмінюйте живого руху своєї думки читанням добре «відпрацьованого тексту» [2, с. 56]. Б. Асаф'єв вважав, що складним завданням для «музичного інструктора» є винахід способу переконання у художній цінності рекомендованого вокального твору, та зауважував, що не повинно бути насильницького нав'язування. Встановлення довірливих відносин між вчителем та учнем, формування звичок, смаків та поглядів старшокласника під «контролюючим оком» вчителя допоможе направити учня-виконавця, формувати у нього вокально-виконавські вміння під його ж керівництвом, а це, відповідно, розвиватиме професійний досвід учня.

Вказана умова спонукає учнів до вільного висловлювання власної думки, вільного музичного самовиявлення і водночас сприяє виробленню здатності учнів до адекватної оцінки музичних творів і самооцінки результатів власної музичної діяльності. Важливим аспектом є сприяння у процесі вокально-виконавської діяльності вчителем розвитку у старшокласників впевненості у власних силах.

Дослідження останніх років у зарубіжній і сучасній педагогіці і психології показали необхідність включення учнів у спільні форми праці. У процесі спільного виконання завдань учень реально бачить, що з кожного питання, завдання може існувати кілька точок зору, варіантів вирішення і зовсім необов'язково, що його точка зору, варіант вирішення будуть правильними. Таким чином, учень вчиться порівнювати, зіставляти різні точки зору у процесі оцінювання творів мистецтва, аналізу виконання вокальних творів, вміння «стати

на позицію іншої людини». Це й сприятиме розвитку і становленню мотиву співробітництва між учнями.

Бажано, щоб учитель музики заохочував учнів враховувати педагогічні принципи співпраці одне з одним та з вчителем, до яких належать наступні: без образ підкреслювати здібності одних учнів та невдачі інших або свої; відмовитись від прямого протиставлення старшокласників одне одному; називати всіх учнів по іменах і вимагати цього від них під час звернення одне до одного та інших; кожний маленький успіх заохочувати похвалою. Такі правила допоможуть учням старшого шкільного віку відчувати себе значимими у певному виді діяльності та сприятимуть підвищенню самооцінки і впевненості у своїх музичних здібностях. Вчитель має з повагою ставитися до власної позиції учнів, прислуховуватися до їхніх думок щодо інтерпретації виконання вокальних творів і всіляко допомагати у розкритті їхнього таланту.

Узгодження змісту поточних занять із завданнями публічної демонстрації художньо-навчальних досягнень учнів – це необхідна умова, яка сприяє систематичній та цілеспрямованій підготовці старшокласників до публічної демонстрації своїх вокальних надбань. Календарно-тематичне планування дозволяє вчителю орієнтуватись у плані роботи та бути готовим заздалегідь до кожного позакласного заняття співу. Цю умову зумовлено потребою формування здатності учнів дотримуватись у процесі плідної діяльності орієнтирів виразного виконання відповідно до вимог художнього смаку. На індивідуальних, ансамблево-групових поточних заняттях учні «крок за кроком» мають наближати свій спів до концертного виконання українських вокальних творів композиторів минулого.

Кожне заняття співу повинно бути добре продумано: мета і завдання, зміст і структура, засоби і методи, прийоми і форми роботи, бо без цього не можна досягти добрих та потрібних результатів. Бажано, щоб старшокласники разом з учителем або самостійно, шляхом «проб» та «помилки», визначали мету і завдання окремих занять. Потрібно, щоб учні на кожному занятті почували себе в робочому тонусі та активно працювали над художньо-образним змістом твору,

вдосконалювали вокально-технічні навички. Аутогенні настанови з боку вчителя сприятимуть підтриманню необхідної робочої атмосфери між гуртківцями.

При кожній зустрічі старшокласники набувають потрібних знань, вмінь та навичок щодо виконання українських вокальних творів минулого, «крок за кроком» наближуючи свій спів до концертного виконання. Поточні позакласні заняття співу мають багато спільних рис, але і мають свою своєрідність та неповторність. Кожне заняття має підпорядковуватись певній меті, тому всі види діяльності повторюються, але акцент має бути зроблений на якийсь один вид роботи. Так поступово відбувається систематична робота над удосконаленням вокально-виконавських вмінь та навичок (робота над диханням, звуковеденням, дикцією та іншим), щодо художнього втілення образного змісту твору, приближуючи його до концертного варіанту.

Видатний співак О. Мишуга висловлювався так: «Не намагайся дивувати – намагайся зачарувати! ... Справа не в тім, щоб «ухопити» ноту, а в тім, щоб торкнутися душі слухача. ... Не повинно бути «слова без змісту і звука без значення, адже думка невід’ємна від емоцій» [1, с. 13]. Беручи до уваги ці «заповіді співу», необхідно на кожному занятті цілеспрямовано та поступово готувати учнів старшого шкільного віку до публічних концертних виступів – це запорука успішного виконання вокальних творів. Тому важливим пластом роботи вчителя з учнями повинна бути їх систематична підготовка до виступів на публіці. Однак ці існуючі в літературі рекомендації не систематизовані, не об’єднані у самостійну книгу, а найголовніше – не дають чіткого аналізу тимчасової періодизації у підготовці до публічного виступу.

Виступ – це результат наполегливої творчої праці виконавця, відповідальний акт, що стимулює його подальше творче зростання. Саме під час публічного виступу так чи інакше виявляються різні здібності учня: воля, інтелект, глибина емоцій, творча фантазія. Завчасна психологічна підготовка старшокласників до виступу на сцені вимагає часу, терпіння та навичок налаштування. Щоби добре підготувати учня старшого шкільного віку до виступу та запобігти виникненню хворобливих станів (естрадна лихоманка та

апатія) під час виконання вокальних українських творів, бажано мати план занять на день, місяць, рік уперед, систематично працюючи над художніми та вокально-виконавськими завданнями, над подоланням страху виступу.

Початковий етап підготовки учнів до відповідального виступу має великий вплив на формування у них комплексу емоційних станів та стійких психофізіологічних сприймань, що відтворюються організмом згодом на концертній сцені. Щоб грамотно побудувати заняття на навчальному етапі, насамперед необхідно об'єктивно визначити індивідуально-психологічні особливості кожного співака, оцінити рівень нейротизму та реактивності нервової системи виконавця. Від цих факторів залежать часові рамки першого етапу підготовки та особливості використання прийомів саморегуляції психічних станів учня.

Оскільки учні за темпераментними ознаками сангвініки, флегматики, холерики та меланхоліки, то бажано до підготовки кожного виконавця підходити індивідуально, враховувати особливості кожного типу темпераменту. В учнів-меланхоліків, зазвичай, можуть переважати більш песимістичні настрої у процесі підготовки до виступу; вони налаштовані не на гарний, а на «провальний» виступ. Учні-холерики часто з поривом беруться за вивчення пісні, але під час систематичної праці емоційно швидко «згасають». Більш врівноважені та стабільні у підготовці до демонстрації вокального твору на публіці є флегматики та сангвініки, але і в таких учнів можуть виникнути певні психологічні труднощі під час виступу, тому не можна нехтувати їх планомірною підготовкою.

До головної властивості темпераменту відноситься реактивність. Одним з важливих показників рівня реактивності нервової системи є здібність до накопичення та витрачання психічної енергії. Сила, з якою індивід відповідає на впливи зовнішнього середовища або зовнішніх подразників, прийнято називати реактивністю, що робота може бути високою або низькою.

Під час виконання учнем твору ми стежили за тим, щоб учень перебував в оптимальному режимі збудження, налаштовувати його на те, що під час виступу не можна сильно переживати, щоб не втратити те, над чим працювали у класі.

Готуючи до виступу, ми більшу увагу звертали на учнів-екстравертів з високим рівнем нейротизму, які більш схильні до концертного хвилювання, негативних зовнішніх впливів, незважаючи на те, що емоційний тонус, зовнішня чуйність, експресивність цих виконавців більш висока. З метою завчасно уникнути «естрадної лихоманки» ми постійно контролювали поведінку учнів під час співу, загартовували психіку екстравертів проведенням попередніх передконцертних прослуховувань.

Проблеми під час виступу можуть виникнути і в учнів-інтровертів, характерними ознаками яких є зверненість у свій власний світ, замкненість, схильність до самотності. У виконавців-інтровертів з високим рівнем нейротизму ми спостерігали труднощі у концертній практиці найчастіше, які були пов'язані з розкриттям художнього задуму на сцені. «Розкритися», виразити себе на публіці – ось проблема, яку допоможе вирішити тільки компетентний, досвідчений педагог. Саме наставник відіграє важливу роль у тому, щоб «розкачати» приховані переживання, обернути весь внутрішній потенціал назовні, на спілкування зі слухачем.

«Сценічне самопочуття» як єдність інтелектуальної та емоційної сфер спрямовує старшокласника на краще виконання українських пісень. У цій єдності важливим початком є інтелект – «пильне око», яке слідкує за тим, щоб творче хвилювання виконавця не виходило за естетичні межі та не переходило у сферу буденного переживання. Спонування до самоконтролю учня під час виступу є другим етапом підготовки до публічної демонстрації вокальних надбань. Зайве хвилювання не дозволяє користуватися ні можливостями діяльної сторони розуму, ні енергопотенціалом, а інколи призводить до краху усього задуманого та напрацьованого; незначне ж хвилювання піднесеного характеру не тільки природне та бажане, а й необхідний момент виступу, що «рятує» виконання від буденності.

Як налаштуватися на потрібний ритм перед виступом та донести до слухача усю красу вокального твору, які механізми включити для досягнення успіху на

сцені та як виховати любов до спілкуванню з публікою? На ці важливі та актуальні запитання ми і спробуємо відповісти.

Однак старшокласники і екстраверти, і інтроверти мають спільну проблему виступу на сцені: бояться осуду, глузливості зі сторони однокласників, друзів. Залучення учнів до проведення самостійних аутогенних настанов на зняття психологічних утисків – це третій етап підготовки учнів до виступів. Ліквідування почуття сорому, боязні, стресового стану є нічим іншим, як зняттям психологічних затисків та бар'єрів у старшокласників. Щоби учень розкрив свою індивідуальність у показовому творчому процесі, ми звертали увагу на цю проблему і радили, як подолати «перешкоди», що можуть завадити йому на сцені.

Розкриття перед учнем неповторності та краси його таланту є четвертим, умовно заключним етапом у підготовці старшокласників до виступів на публіці. Показ перед учнем своєрідності його таланту, похвала, підбадьорювання вчителя та налаштування тільки на гарний виступ допоможуть відчутти виконавцю індивідуальні особливості власного таланту, тембральну красу голосу, вміння володіти ним та інші виконавські надбання, які належать тільки йому.

Отже завдяки окресленим педагогічним умовам та оптимальним формам позакласної вокальної роботи зі старшокласниками (індивідуальним, «парним», ансамблево-груповим) процес формування у них художніх смаків відбуватиметься ефективніше при вивченні вокальної спадщини українських композиторів минулого.

Література

1. Гнедь Б. П. Історія вокального мистецтва: підручник для вищих музичних навчальних закладів / Б. П. Гнедь. – К.: НМАУ, 1997. – 320 с.
2. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: книга для учителя / Д. Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
3. Мазель Л.А. О системе музыкальных средств и некоторых принципах художественного воздействия музыки / Л. А. Мазель / Интонация и музыкальный образ. – М.: Музыка, 1965. – С. 225–263.

4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.

ІСТОРІЯ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГКИ

УДК 378 : 78 (09) (477)

Ірина Гринчук, Наталія Палій

ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ: НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ

Стаття присвячена проблемі вивчення історії української музичної педагогіки як цілісного феномена української культури. Висвітленні новітні підходи до укладання курсу інтегрованого типу. Окреслено мету курсу, наведено його основні тематичні блоки, висвітлено авторський підхід до укладання лекційного змісту. Розкрито основні напрямки методичного забезпечення курсу на прикладі використання компаративного підходу, опори на історико-регіональний компонент, опанування новітніх прийомів опрацювання тексту, актуалізації інформації, набутої студентам при вивченні фахових дисциплін, зокрема, історії української музики.

Ключові слова: музична культура та освіта України, музично-педагогічні навчальні дисципліни, теоретико-методичне забезпечення курсу, організація навчально-пошукової діяльності студентів, експериментальна методика.

Ірина Гринчук, Наталья Палий

ИСТОРИЯ УКРАИНСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ К МЕТОДИЧЕСКОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ КУРСА

Статья посвящена проблеме изучения истории украинской музыкальной педагогики как целостного феномена украинской культуры. Представлены новые подходы к составлению курса интегрированного типа. Указана цель курса, представлены его основные тематические блоки, авторский подход к составлению лекционного содержания. Раскрыты основные направления методического обеспечения курса на примере использования компаративного подхода, опоры на историко-региональный компонент, овладения новейшими приёмами изучения текста, актуализации информации, приобретённой студентами при изучении специальных дисциплин, в частности, истории

української музики.

Ключевые слова: *музыкальная культура и образование Украины, музыкально-педагогические учебные дисциплины, теоретико-методическое обеспечение курса, экспериментальная методика.*

Iryna Hrynychuk, Nataliya Paliy

THE HISTORY OF UKRAINIAN MUSIC PEDAGOGY: NEW APPROACHES TO THE METHODOICAL ENHANCEMENT OF THE COURSE

The article deals with the actual problem of studying of the Ukrainian Music Pedagogy as an integral phenomenon of Ukrainian culture. The main consideration is taken to finding out the new approaches to the introduction of the course of integrated type. In the paper under consideration, there has been singled out the goal of the course, the main thematic blocks of the course have been given and the author's special approach to the compiling of the lecturing content has been demonstrated. The main directions of the methodical enhancement of the course have been revealed which demonstrated the use of the comparative approach, the basis of the historical and regional aspects and mastering of the new approaches to the analysis of the text, the actualization of the information mastered by the student while studying the complex of the professional subjects, the History of the of the Ukrainian Music in particular.

Key words: *music culture and education of Ukraine, music and pedagogical courses of studies, the theoretic and methodical enhancement of the course, organization of the student research work, experimental methodology.*

Сучасні тенденції модернізації системи вищої музично-педагогічної освіти вимагають перегляду структурування фундаментальних, фахових дисциплін, елективних курсів, розробки курсів інтегративного типу, які б гнучко поєднували зміст загальнопедагогічних дисциплін із специфікою завдань фахових педагогік та методик. Одним із таких перспективних курсів, на нашу думку, є курс історії української музичної педагогіки.

Різні аспекти дослідження етапів, осередків та видатних персоналій в історії музичної освіти в контексті української культури розглядали С. Горбенко,

Т. Грищенко, Н. Гуральник, В. Іванов, Л. Іванова, Л. Кияновська [3], Л. Корній [4], Л. Мазепа [6], Л. Масол, О. Михайличенко, О. Олексюк [7], А. Омельченко, С. Процик, О. Ростовський, Т. Смирнова, Є. Федотов, Н. Філіпчук, О. Цвігун, М. Черепанин [8] та інші музикознавці та педагоги. Однак проблема історії української музичної педагогіки як цілісного феномена в контексті вітчизняної культури залишається і далі актуальною темою наукових розвідок.

У статті висвітлено окремі аспекти організації навчально-пошукової діяльності студентів на прикладі курсів «Історія української музичної педагогіки» (ІУМП), розробленого і запровадженого нами у 1997 р. в тернопільському національному педагогічному університеті (ТНПУ) ім. В. Гнатюка, а з 2009 р. – в магістратурі Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Т. Шевченка та «Науково-методичні дослідження з проблем музично-естетичного виховання».

Мета статті – висвітлити новітні підходи в теоретико-методичному забезпеченні зазначених курсів щодо організації навчально-пошукової діяльності студентів.

Завданням є розкрити основні напрямки експериментальної методики, спрямованої на методичне забезпечення вказаних курсів на прикладі використання компаративного підходу, опори на історико-регіональний компонент, опанування новітніх прийомів опрацювання тексту, актуалізації інформації, набутої студентами при вивченні комплексу фахових дисциплін, а також вказати шляхи екстраполяції методики на фахові дисципліни, зокрема, на історію української музики.

Засади укладання курсу ІУМП зумовлені ідеєю дисципліни: загальнопедагогічні положення екстраполюються нами на основі мистецької педагогіки та ідеї філософії музичної освіти (О. Рудницька, Л. Кондрацька), «нанижуючись» на логіку історичного підходу. Це призводить до використання компаративного підходу, опори на історико-регіональний компонент, що пов'язано з різними періодами вітчизняної історії, приналежністю територій

України до різних метрополій, що спричинило надзвичайно складні суспільно-політичні умови розвитку національного шкільництва.

Засадничою позицією в укладанні ІУМП є трактування розвитку української музичної педагогіки як процесу становлення «систематичної національної освіти» (І. Огієнко), що залучає духовність істоти і творить закінчену виховну цілісність. Основою для історико-педагогічних рефлексій стало осмислення філософсько-просвітницької думки, традицій культури України як вагомого суспільно-творчого чинника, здатного забезпечити національну ідентичність, національно-історичну наступність. У цьому контексті історія музичної педагогіки постає іконографією антропологічної традиції, в якій філософсько-естетичні, морально-релігійні, культурно-мистецькі та особистісно-творчі установки особистості творять неповторну динамічну єдність [1, с. 95].

Отже, мета навчального курсу полягає в ознайомленні студентів з основними етапами становлення музичної освіти в Україні в контексті розвитку культури, загальної та спеціальної системи шкільництва, культурно-просвітницької та педагогічної діяльності видатних вітчизняних митців; у визначенні перспектив залучення кращих культурно-освітніх, просвітницьких традицій минулого до сучасної практики мистецької освіти [2, с. 12].

Наведемо основні тематичні блоки курсу: «Музична педагогіка в контексті гуманітарних дисциплін»; «Періодизація розвитку музичної педагогіки в Україні»; «Ідеї естетичного виховання в творчій та педагогічній спадщині видатних українських діячів»; «Основні осередки фахової музичної освіти в Україні»; «Сучасні тенденції мистецької освіти в Україні»; «Культурно-просвітницькі та освітні традиції краю».

Практика викладання курсу свідчить, що його фундаментальною проблемою є аналіз різних підходів до періодизації розвитку музичної педагогіки в Україні. Так, періодизації, запропоновані О. Ростовським, О. Михайличенко, О. Олексюк [7], відображають етапи розвитку шкільництва та музично-педагогічної думки насамперед у Центральній та Східній Україні. В зв'язку з цим постає проблема «вписати» у цей контекст процеси, що відбувалися в Західній

Україні, які, відповідно, вимагають врахування сукупності часто відмінних суспільно-політичних та історико-культурних чинників.

Отже, важливим завданням курсу стає врахування компаративного підходу та історико-регіонального аспекту, виокремлення визначальних характеристик досліджуваних явищ, закладів, постатей у їх «регіональному» прояві, пов'язаному з відповідним суспільно-історичним і культурно-освітнім тлом, та перенесення їх у ширший загальноукраїнський, європейський контекст. Такий підхід, для прикладу, дозволяє провести показову паралель: М. Лисенко – С. Людкевич – В. Барвінський. Це постаті, які увійшли в історію української культури не лише як композитори, виконавці, а і як просвітники, педагоги, організатори культурних товариств, освітніх осередків (Вищий музичний інститут у Львові, музично-драматична школа у Києві) [1, с. 96].

Висвітлюючи еволюцію змісту і форм музично-естетичного виховання в різні періоди вітчизняного шкільництва (церковноприходські, козацькі, братські школи, колегіуми, Острозька та Києво-Могилянська академії, гімназії, пансіони, університети, консерваторії), проводимо паралелі до тем, пов'язаних із становленням музичної освіти в Тернопільському краї, зокрема, на прикладі діяльності Тернопільської української та Бережанської гімназій, філій Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка в Тернополі та Чорткові. На окрему увагу заслуговує розгляд значення Вищої Волинської гімназії (Кременецького ліцею), яка стала базою для відкриття університету в Києві. Аналітичним стрижнем цієї лінії курсу є відповідність змісту і форм музично-естетичної діяльності національно-культурним пріоритетам і традиціям із врахуванням цінного досвіду зарубіжного шкільництва [2].

Практика читання ІУМП показує, що краєзнавчий компонент активізує пізнавальну діяльність студентів через залучення до пошукової роботи в архівних та музейних фондах, до збору та опрацювання спогадів, приватних архівних колекцій, цікавих документальних свідчень. Зокрема, в курсі виокремлено блок, присвячений культурно-просвітницьким та освітнім традиціям Тернопільщини. Серед основних проблем: «Кременеччина у діалозі епох та культур», «Освітні

традиції регіону: діяльність польських та українських освітніх закладів» та ін.

Зупинимося на методичних аспектах курсу та проілюструємо їх прикладами. Одним з результатів навчально-пошукової діяльності магістрантів є підготовка та захист проектів, тематику яких групуємо за наступними напрямками: *історико-культурологічний* чи *культурно-просвітницький*, що присвячений діяльності українських товариств («Просвіта», «Боян» та їх філії, «Руська бесіда», «Міщанське братство», «Рідна школа» та ін.); *музейний*, який передбачає презентаційні матеріали щодо культурних та освітніх центрів краю; *монографічний*, пов'язаний із визначними освітніми осередками та персоналіями – митцями, просвітниками та педагогами, уродженцями Тернопільщини. Обов'язковим елементом такого проекту є представлення педагогічного аспекту: формування особистості митця (впливи родини, педагогів, традицій освітніх закладів тощо), його педагогічна чи просвітницька, композиторська діяльність (основні ідеї, методики, відомі послідовники та учні тощо).

Наведемо приклад проекту, присвяченого видатному композиторові, диригентові, педагогові, громадському діячеві М. Вериківському – уродженцеві Кременця. Напрямами пошуку стали наступні: формування творчої особистості М. Вериківського; творча спадщина митця; історична тематика в творчості композитора; М. Вериківський – диригент, педагог; увічнення пам'яті митця; праці, присвячені М. Вериківському; спогади І. Вериківської.

Формою захисту проекту стала міні-конференція «Ювілей М. Вериківського (до 115-ї річниці від дня народження)». Під час підготовки проекту магістранти ознайомилися з фондами краєзнавчого музею, пов'язаними із постаттю митця, зокрема, раритетним виданням з дарчим надписом автора циклу «Волинські акварелі» (п'ять програмних мініатюр на білих клавішах).

Як бачимо, головною метою викладання ІУМП є підготовка магістрантів не лише до пошуку, систематизації, аналітичного опрацювання відповідної літератури та джерел, а й до самостійної підготовки різних форм текстів: есе, «творчих портретів» митців-педагогів, повідомлень, тез як «підготовчих» етапів до написання магістерських робіт. Це передбачає оволодіння відповідною

лексикою, логікою, «інструментарієм» історико-педагогічного тексту (передумови, наслідки, причинно-наслідкові зв'язки, етапи (окремий етап), основні характеристики досліджуваного явища, роль у ньому визначних постатей тощо).

Важливим напрямком організації навчально-пошукової діяльності в межах курсів ІУМП та «Науково-методичні дослідження з проблем музично-естетичного виховання» є опрацювання матеріалів періодики різних періодів [6], сучасних статей за матеріалами фахових видань («Мистецтво та освіта», «Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка»), матеріалів міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій з проблем мистецької освіти.

Така форма роботи передбачає наступні компоненти: конспект-аналіз (ліва колонка сторінки показує основні структурні компоненти тексту, до яких за методами «АБРеС» (І. Гриненко), «ключового слова» добирається відповідний заголовок; права колонка узагальнено або цитатно передає думку автора), власне збірний текст, анотацію, підготовлені магістрантом.

Наведемо варіант плану, укладеного магістранткою К. Л. на основі аналізу статті «Музична освіта в Україні: історико-регіональний аспект» [2].

«Вступ. Історико-педагогічні рефлексії як напрям музично-педагогічної думки.

1. Завдання і структура курсу.
2. Особливості укладання курсу.
3. Методичні аспекти організації навчально-пошукової діяльності студентів у межах курсу.
4. Алгоритм підготовки тексту.
 - 4.1. Історіографія проблеми.
 - 4.2. Передумови становлення музичної освіти на Тернопільщині.
 - 4.3. Значення товариства «Боян» у професіоналізації культурно-мистецького життя Східної Галичини.
 - 4.4. Початковий етап діяльності Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка у Львові.

4.5. Діяльність Тернопільської філії Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка у Львові.

Висновки. Значення історико-регіонального підходу у розвитку музично-педагогічної думки в Україні».

Суттєвим аспектом підготовки тексту є визначення магістрантами позицій, найбільш вагомих для аргументації основних тез, та позицій, цікавих для дискусивного обговорення. Так проходимо рівні «текст-інформація», «текст-проблема», «текст-дискурс».

Наведемо варіант розширеної анотації до статті, підготовленої магістранткою О. Д.

«Стаття присвячена проблемі вивчення розвитку музичної освіти в Україні на прикладі авторського курсу «Історія української музичної педагогіки». Висвітлено мету і завдання дисципліни, основні тематичні блоки курсу. Видзначено авторську позицію щодо теоретичних основ курсу. Основну увагу приділено методичним аспектам курсу, які проілюстровано на прикладі практичних завдань для магістрантів, котрі вивчають цей курс. Практичне значення публікації полягає в тому, що проілюстровано алгоритм написання тексту з окремих тем курсу на прикладі теми «Становлення музичної освіти на Тернопільщині (перша половина ХХ століття)».

Подано історіографію проблеми, передумови становлення музичної освіти на Тернопільщині, зокрема: діяльність приватних хорових шкіл отців Й. Вітошинського, А. Крушельницького; діяльність сільських читалень «Просвіти» з діючими при них хоровими, театральними, оркестровими гуртками; культурно-просвітницька діяльність українських освітніх осередків (семінарії, бурси, гімназії) та товариств. Охарактеризовано значення діяльності товариств «Боян» у професіоналізації культурно-мистецького життя Східної Галичини, в заснуванні Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка у Львові. Проаналізовано роль А. Вахнянина, С. Людкевича, В. Барвінського як організаторів процесу становлення національної фахової музичної освіти у Східній Галичині.

Розкрито початковий етап діяльності Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка у Львові. Представлено історію заснування його філії в Тернополі, її співпрацю з тернопільським «Бояном», іншими українськими культурно-освітніми осередками. Окремо подано роль засновників та вчителів Тернопільської філії інституту, серед яких В. Безкоровайний, подружжя Ірина та Юрій Крих, О. Сіак. Зроблено висновок про значення історико-регіонального підходу у розвитку української музично-педагогічної думки.

Ключові слова: музична культура та освіта України, музично-педагогічні навчальні дисципліни, методичне забезпечення курсу».

На основі обговорення тексту основного та доповнюючих виступів, підготовлених анотацій можемо зробити висновки щодо змісту аналізованої статті. Так, процеси розвитку музичної культури першої третини XX ст. в Західній Україні демонструють поліфонічну картину взаємодії різних етнічних культур, переходу від аматорства до професійних засад як в композиторській, виконавській, так і в музично-освітній діяльності. Кульмінацією культурно-мистецького життя та музичної освіти в Тернополі у першій половині XX ст. стала діяльність філії Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка, яка плідно співпрацювала з українськими культурно-просвітницькими осередками, українською гімназією. Інститут із розгалуженою мережею своїх філій був першим українським вищим навчальним закладом, що заклав основи фахової підготовки професійних співаків і музикантів у Східній Галичині.

Можемо стверджувати, що спеціально організована робота із конспектування статей дозволяє магістрантам самостійно проаналізувати текст, виокремити структурні компоненти, за методикою «ключового слова» скласти план, спробувати укласти власну анотацію. Важливим аспектом опрацювання тексту є те, що, заслуховуючи різні варіанти анотації, магістри рефлексують, проводять самооцінку виконаних завдань, аргументують аналіз виконання завдань одногрупниками, пробуєчи себе в ролі опонента чи рецензента. Таким чином, реалізується зміна таксономії навчальних цілей: від запам'ятовування, розуміння інформації, володіння нею до рівня аналізу, синтезу й оцінки.

Підтвердженням цієї тези слугують есе магістрантів. Так, в есе «Чим мене зацікавив курс історії української музичної педагогіки» магістрантка К. М. зазначила: «Становлення особистості музиканта-педагога не може відбуватися без глибокого самоаналізу, розуміння різних оцінок ролі музичної освіти в її історичному аспекті. Завдяки курсу «Історія української музичної педагогіки» ми не лише поглиблюємо свої знання з педагогіки, культури України, а й отримуємо дуже цінний досвід самостійної пошуково-аналітичної діяльності. Цей курс дозволяє побачити розвиток професійної музичної освіти в Україні як хронологічно, так і в різноманітні етнічних та регіональних аспектів. Це дає змогу майбутнім музикантам-педагогам більш компетентно підійти до визначення пріоритетних завдань музичної педагогіки. Важливо і те, що у нас формується розуміння української ментальності та духовності, виховується гордість за високі здобутки нашої української культури».

Аналіз результатів експериментальної роботи щодо використання новітніх методичних засад забезпечення зазначених курсів дозволяє констатувати її ефективність, зокрема, зростання мотивації та рівня творчо-пошукової діяльності. Основні елементи методики можуть бути екстрапольовані на інші фахові музичні дисципліни, наприклад, «Історії української музики».

Вважаємо, що експериментальна методика дає можливість ефективніше формувати активну дослідницьку позицію майбутнього музиканта-педагога, допомогти йому в осмисленні логіки історико-педагогічного підходу, передусім, діалектики доцентрових і відцентрових тенденцій культурно-мистецьких та освітніх процесів в умовах різних суспільно-політичних реалій.

Опора на проблемний виклад лекційного матеріалу дозволяє магістрантам прослідкувати взаємодію об'єктивних і суб'єктивних чинників у формуванні музичної педагогіки в контексті вітчизняної культури, окреслити історичні традиції, актуальні для сучасного етапу музично-педагогічної думки в Україні.

Література

1. Гринчук І. Зв'язок традицій та інновацій у змісті курсу історії української музичної педагогіки / І. Гринчук // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 1999. – № 2. – С. 95–97.
2. Гринчук І. Музична освіта в Україні: історико-регіональний аспект / І. Гринчук // Мистецтво та освіта. – 2013. – № 2. – С. 11–15.
3. Кияновська Л. О. Українська музична культура: навч. посібник / Л. О. Кияновська. – Львів: Тріада плюс, 2008. – 344 с.
4. Корній Л. П. Історія української музичної культури: підручник для студентів вищих навч. закладів / Л. П. Корній, Б. О. Сюта. – К.: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2011. – 736 с.
5. Людкевич С. Дослідження, статті, рецензії, виступи. Т. 2; упоряд. З. Штундер / С. Людкевич. – Львів: Дивосвіт, 2000. – 816 с.
6. Мазепа Л. Шлях до музичної академії у Львові: У двох томах. Т. 1 / Л. Мазепа, Т. Мазепа. – Львів: Сполом, 2003. – 288 с.
7. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навч. посібник / О. М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
8. Черепанин М. В. Музична культура Галичини (друга половина XIX – перша половина XX ст.): монографія / М. Черепанин. – К.: Вежа, 1997. – 328 с.

УДК 001.81:37(09)(477)

Лілія Проців

ІСТОРІЯ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ: НОВІ ВИМІРИ ПІЗНАННЯ

В статті проаналізовано методологічні підходи до вивчення історії педагогіки. Розкрито теоретичні основи вивчення музичної педагогіки в Україні на різних етапах розвитку. Вказано на необхідність пошуку нових вимірів у пізнанні історії української музичної педагогіки. Обґрунтовано метаісторичний підхід до вивчення історії музичної освіти та педагогічної думки в Україні.

Ключові слова: історія педагогіки, історія музичної педагогіки, історичний розвиток, інваріантні структури, метаісторія.

Лилия Процив

ИСТОРИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В УКРАИНЕ: НОВЫЕ ИЗМЕРЕНИЯ ПОЗНАНИЯ

В статье анализируются методологические подходы к изучению истории педагогики. Раскрываются теоретические основы изучения музыкальной педагогики в Украине на разных этапах развития. Доказывается необходимость поиска новых измерений в процессе познания истории украинской музыкальной педагогики. Осуществляется попытка обоснования метаисторического подхода к изучению истории музыкального образования и педагогической мысли в Украине.

Ключевые слова: история педагогики, история музыкальной педагогики, историческое развитие, инвариантные структуры, метаистория.

Lilija Protsiv

HISTORY OF UKRAINIAN MUSIC PEDAGOGY: NEW DIMENSIONS AND COGNITION

The article deals with the methodological approaches to the study of the history of pedagogy. The theoretical foundations of the study of music education in Ukraine at various stages of the development are revealed. The author demonstrates the need of searching new dimensions in the process of history of music pedagogy cognition. The substantiation of met historical approach to the study of the history of music and pedagogical thought in Ukraine is carried out in the article.

Key words: history of pedagogy, history of music pedagogy, historical development, invariant structures, metahistory.

Початок III тисячоліття знаменується невідомим розвитком інформаційно-комунікативних технологій, розширенням техногенного середовища, комерціалізацією буття людини. Разом з тим помітною є духовна та соціальна криза в суспільстві. Науково-технічний процес, ідеї глобалізації, які нівелюють

цінність людської особистості, призвели до того, що від людини «сьогодні залежать не тільки форма та якість буття, а й саме буття як таке» [3, с. 257].

Сучасні зміни в гуманітарній сфері призвели до переосмислення ієрархії рівнів буття людини, а отже, і способів його досягнення, визнання неспроможності традиційних форм мислення, вичерпування можливостей методологоцентризму щодо «смісложиттєвого усвідомлення суцього». Логос чи Софійність? Що повинно стояти в основі пізнання?

В результаті активних пошуків методологія історичної та історико-педагогічної науки зазнала значних змін. Арсенал цих галузей знань збагатився підходами, які раніше не використовувалися в науковій практиці. Для сучасного методологічного мислення стало характерним заперечення лінійного детермінізму, відхід від традиційної гносеології, зорієнтованість на пошук нових вимірів пізнання історії педагогічної думки та освітньої практики.

Методологічні підходи до вивчення історії педагогіки висвітлюються в працях таких зарубіжних та вітчизняних вчених, як Є. Більченко, М. Богуславський, Л. Ваховський, А. Джуринський, Н. Дічек, А. Овчінніков, О. Сухомлинська, Є. Ямбург та ін.

Теоретичні основи мистецької освіти досліджуються в працях Л. Масол, С. Миропольської, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Шевнюк, О. Щолокової. Історія музичної педагогіки простежується в наукових та навчально-методичних роботах В. Адіщева, С. Горбенка, С. Михайличенка, О. Ніколаєвої, О. Ростовського, С. Уланової, В. Черкасова, В. Шульгіної та ін.

Незважаючи на чисельність наукових робіт, методологія історії вітчизняної музичної педагогіки окремо не розглядалась, що й зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті – висвітлити сучасні методологічні пошуки у процесі вивчення історії педагогіки, обґрунтувати метаісторичний підхід до пізнання історії музичної педагогіки в Україні.

«Методологічний синтез» (І. Ковальченко), «плюралізм методологій» (І. Чуприна), «період методологічного вільнодумства» (А. Овчінніков),

поліпарадигмальний підхід – такими поняттями характеризується сучасне поле педагогічного пізнання.

Відхід від марксистської наукової парадигми зумовив актуалізацію нових концепцій та методологічних основ розвитку історико-педагогічних знань. Поширенням став, зокрема, аксіологічний підхід, який сприяє реалізації можливості, закладеної «в науково відрефлексованому історико-педагогічному досвіді», може «служувати ціннісно-смысловим орієнтиром, методологічною основою для вироблення критеріїв оцінного відбору, цілеспрямованого формування в педагогічній реальності тих процесів, систем, технологій, моделей, котрі є найбільш перспективними в контексті розвитку вітчизняної та світової педагогічної культури» [4, с. 66]. Незаслужено відкинутим став конкретно-історичний підхід, натомість «другого народження» зазнав підхід антропологічний.

Актуалізацію аксіологічного підходу підтверджує Є. Ямбург: «Торкаючись ціннісних основ освіти, ми вступаємо на поле культурно-історичної педагогіки, яка несе всю повноту відповідальності за цілісність та цінність освіти, виконуючи синтезуючу і смислотворчу функції» [9, с. 5].

Культурно-історична педагогіка тлумачить зміст освіти через призму ціннісної вертикалі, адже вона синтезує культуру, наукові знання та духовний досвід людства. Однак ця педагогіка «не тільки концентрує свою увагу на висотах людського духу, а й прагне укріпити основи достойного повсякденного людського існування» [9, с. 9]. Вона існує на межі філософської антропології, беручи на озброєння разом з іншими досвід «прозріння та інтуїції» як методи культурно-історичної педагогіки в усій багатовимірності. Щоб пізнати культуру, варто відмовитися від «міфологеми лінійного прогресу». Не заперечуючи важливості наукових методів пізнання, автор свідомо апелює до можливостей і утверджує в правах міфо-поетичний спосіб осягнення світу, який поширюється не тільки на мистецтво, а й на інші сфери буття людини.

В процесі осмислення педагогічної історії М. Богуславський охарактеризував три рівні осмислення педагогічної історії: філософський

(світоглядний), до якого належать матеріалістично-детерміністичний світогляд; трансцендентальний (релігійний); синергетичне світорозуміння. Значний пізнавальний потенціал, на думку вченого, містить синергетичний підхід. В історії педагогіки він декларує такі положення: генеза педагогічного світогляду має свою внутрішню логіку, що не співпадає з зовнішніми детермінантами (тобто є самодостатнім процесом для еволюції); розвиток науково-педагогічного знання характеризується поліфонічністю (варіативністю, альтернативністю), визнанням «більшої ролі випадковості у його розвитку», первинності освітньо-виховних педагогічних ідей, які існують поза часом, над реаліями педагогічного буття; синергетика дає можливість тлумачити сутність історії педагогічних (музично-педагогічних) процесів з урахуванням в історії, здатної впливати на загальний хід педагогічної історії, розуміння ролі творчої особистості педагога в об'єктивних історико-педагогічних процесах [2, с. 37].

Отже, в рамках синергетичного підходу визначається первинність педагогічних ідей щодо педагогічного буття, важлива місія особистості (персоналії) в історико-педагогічному процесі, збільшення «ролі випадковості» у його розвитку. За таких обставин педагогічна (музично-педагогічна) історія постає як динамічний і водночас цілеспрямований та спонтанний нелінійний процес, що системно здатний акумулювати, зберігати, транслювати та використовувати педагогічний досвід як «соціокод» [2, с. 38].

Загальнонауковий рівень пізнання включає формаційний, антропологічний (розглядає історію педагогіки крізь призму людини як розвиток особистості, зокрема, увага зосереджується на історії дитинства як особливого феномена), цивілізаційний.

Останній передбачає вивчення історично-педагогічного процесу на трьох рівнях: перший – «цивілізаційна стадія», що включає базові ідеї, цінності, продуктивно-виховні механізми соціального наслідування (традиції, образи, ритуали, культура, канони тощо); другий – великі цивілізації (Західноєвропейська, Близькосхідна, Південноазійська та ін.). Вони акумулюють творчі педагогічні ідеї як об'єктивно значущі знання в «історико-педагогічній

пам'яті», «животворний арсенал», до якого у різних формах звертаються локальні цивілізації [2, с. 38]. Локальні цивілізації становлять третій рівень, в їх рамках і відбувається реально освітньо-виховна діяльність. Відповідно (або суперечливо) до соціокоду, ментальності («інтонаційного словника» – Л. Й.) історико-педагогічний (музично-історичний) процес розгортається в конкретному середовищі [2, с. 39].

В історії педагогіки, в т. Ч. музичної, актуальними залишаються загальні методи пізнання: історико-структурний, конструктивно-генетичний, історико-компаративістський (порівняльно-зіставний); конкретно-наукові: аксіологічний, метод великих інноваційних циклів (вивчення освіти протягом дії одного конкретного циклу, приміром, кінець XIX – початок XX ст., 20–30-ті роки XX ст. та ін.), хвильовий метод, модернізаторський, персоналістично-біографічний, монографічний.

Найбільш відповідним у вивченні історії педагогіки є парадигмальний підхід, який передбачає вивчення внутрішньої логіки розвитку педагогічної теорії з точки зору еволюції та взаємодії різних парадигм. В історії музично-педагогічної думки та музично-освітньої практики цивілізаційний та парадигмально-педагогічний підходи вперше застосувала О. Ніколаєва.

Як окрему галузь науки й одночасно невід'ємну частину історико-культурного поступу обґрунтовує історико-педагогічний процес О. Сухомлинська: «Історія педагогіки, особливо історія освіти, віддзеркалює злети і кризи історії, відображає її проблеми й тому тісно пов'язана із сьогоденням і перспективами розвитку науки, бо висвітлює минуле з позиції сьогодення» [6, с. 43]. Сучасні наукові підходи науковець структурує за такими «домінантами»: соціокультурні, культурно-антропологічні (історико-педагогічні феномени розглядаються з точки зору потенціалу людини), педагогічні (як інтерпретація навчальних, виховних, освітніх явищ та процесів крізь призму «гранично педагогізованих основ»).

Філософські основи історико-педагогічного дослідження, на думку вченої, залишаються базовими для збереження та реконструкції історії освіти і

виховання. Теоретичною основою історико-педагогічних досліджень є: гегелівська діалектика, позитивізм (неопозитивізм), екзистенціалізм, постмодернізм, герменевтика, феноменологія. Проте, як зазначає О. Сухомлинська, наукова спільнота ще не готова до оволодіння цими філософськими напрямками як методологічними засадами. Методологією може бути також історія психології, етнопедагогіка (музична етнопедагогіка) як антропологічна складова педагогічної науки. Її науковим інструментарієм стає взаємозв'язок та взаємовплив людинознавчих наук – етнографії, фольклористики (музичної фольклористики), етнопсихології, релігієзнавства [7, с. 44].

Сучасний стан історико-педагогічної науки засвідчує той факт, що в центрі наукових пошуків перебуває педагогічна персоналія, постать педагога як носія певних цінностей, що їх вона перетворює у процесі своєї діяльності в явища культури.

Дослідження феномена особистості в педагогічній (музично-педагогічній) історії потребує нових вимірів пізнання, оскільки реконструкція життєпису духовного та психологічного досвіду особистості передбачає проникнення в духовні глибини, приховані інколи не тільки для інших, а й для героя [8, с. 12].

У процесі вивчення педагогічної персоналії необхідно врахувати взаємодію предметного, соціального та духовного поля особистості; саме тому дослідник може вдаватися до інтуїтивного осягнення, припущення, дослідницьких гіпотез та оцінок.

Важливими для дослідження ролі особистості в історії педагогіки, в т. Ч. і музичної, є підходи: феноменологічний (передбачає вивчення суб'єктивного досвіду як основного критерію сутності людської особистості); герменевтичний (прочитання та інтерпретація історичного джерела з позиції сучасного мислення, «проникнення» в епоху, життя та спосіб мислення персоналії, відтворення найбільш сталих педагогічних смислів досліджуваної доби); синергетичний (дає можливість дослідити процес самореалізації особистості педагога, вести мову про «педагогічний дисонанс» як «різноголосся, різнозвуччя», відсутність гармонії у педагогічних реаліях і творчості педагога загалом); парадигмальний (окрім

тлумачення історико-педагогічного процесу крізь призму педагогічних ідей певного наукового співтовариства, дає можливість використання «опонентського кола» наукової спільноти, яка вступає з суб'єктом педагогічної історії в наукову дискусію, що дає змогу всебічно дослідити процес народження нового знання, міжособистісне спілкування героїв наукової історії) [8]. Таким прикладом в історії української музично-педагогічної думки може слугувати наукова дискусія Ф. Колесси та С. Людкевича щодо оцінки творчості М. Лисенка, класифікації фольклорних джерел та ін.

Історія музичної педагогіки – це галузь знань, яка акумулює, фіксує та транслює творчий досвід, сформовані етичні та естетичні ідеали тієї чи іншої доби. Ієрархія наукових підходів у процесі її пізнання зумовлена змістом дисципліни. Предмет вивчення історії вітчизняної музичної педагогіки є багатокомпонентним. Він включає загальну історію (оскільки всі процеси відбуваються безпосередньо в руслі історичних подій) та історію педагогіки (адже музична педагогіка є її невід'ємною складовою). Необхідно враховувати також специфіку музичної педагогіки як педагогіки смислів, цінностей, основним змістом якої є постійні величини духовної культури людства. Мистецтво, в т. ч. музика, значно розширює коло пізнавальних можливостей людини. Поряд з раціонально-логічною, науковою сферою пізнання тут задіяні художньо-образна, а також позараціональні, позасвідомі (підсвідоме, надсвідоме) форми пізнання. Предметом пізнання є емоційно-ціннісне ставлення, а механізм засвоєння художнього досвіду – процес переживання, проживання, «привласнення» інформації. У процесі пізнання мистецтва відбувається нівелювання об'єктивного значення інформації, предметного світу, натомість активізується пошук суб'єктивного, особистісного смислу, що зумовлює необхідність пошуку нових вимірів пізнання.

І. Крип'якевич твердив, що історія – це наука і знання про духовний розвиток людства. Сучасний український філософ С. Кримський в обґрунтуванні концепції розвитку історії вказує на те, що саме від ходу історичного розвитку людської цивілізації залежить доля людства, оскільки історія є відображенням

багатовимірності та безмежності людського буття: «Історія є біографією духу і звершенням суду над людством чи шляхом до спасіння...» [3, с. 241]. Їй притаманні еволюційні, революційні, прогресивні та регресивні процеси. Вона містить епохи становлення людського Духу, Свободи, однак і поневолення, рабства, нищення, формування традицій і новацій. Історія наповнена зрадою, брязкотом зброї, слізьми, а також вірою, звиягою, мужністю, жертовністю, тобто величчю людського духу та стійкості. Усе свідчить про те, що «горизонтальний вимір» не завжди спроможний відобразити чи засвідчити становлення та еволюцію людського духу, героїзму, стійкості, а разом з тим людяності й добра, тобто абсолютних цінностей, «духовних констант людства». Вони формуються та розвиваються не стільки в лінійному напрямку – від однієї історичної формації до іншої, скільки завдяки досягненню абсолютних духовних величин людства – таких, як Віра, Любов, Істина, Добро, Краса. Основними цінностями історичного розвитку є незмінні величини, «інваріантні» складові історії, що зберігаються і збагачуються упродовж плину історії. Саме ця ціннісна вертикаль є критерієм, за яким порівнюються історичні періоди (педагогічні та музично-педагогічні парадигми). Історичний процес отримує два виміри, своєрідну систему координат – горизонталь часу та вертикаль духу. Таким чином, історія може рухатись «вперед», «назад» і «вгору» до цінностей – критеріїв, «що керують порівнянням часів» [3, с. 259].

За таких умов історія набуває рис метаісторії. Вона передбачає вивчення не того, що є минучим, змінним, а того, що зберігається і транслюється упродовж розвитку цивілізації через культурні архетипи («інваріантні структури»), найвищі цінності людського буття. Вони «утверджують людину у її прагненні до безкінечного» [3, с. 263].

Разом з інваріантними структурами стійкість в історичному часі мають етнічні утворення, політичні структури демократії, цінності загальнокультурної моралі (трійця Істини, Добра та Краси). До незмінних структур, наскрізних в історичному часі, належать і такі сюжети, як збіг, співпадіння, схожість певних

«духовних епох» в історії людства («синхронічне доповнення до діяхронного руху»), що визначає їх метаісторичний характер.

Ілюстрацією складної історичної драматургії в історії вітчизняної музично-педагогічної думки може слугувати творчість М. Дилецького, яку на рівні з партесними концертами та Богогласником можна вважати культурно-мистецьким феноменом, вершиною українського музичного бароко. Як твердив О. Кошиць, «Граматику мусикійську» (1670 р.) він створив у той період, коли європейська музична культура уже збагатилась творчістю Палестрини та Орlando Лассо, проте ще не народились Й. С. Бах та Г. Ф. Гендель. В європейській музичній творчості тоді панувала система гексакордів, поняття мажору та мінору остаточно не утвердилось, а гармонічна система була тільки в передчутті. У цей час М. Дилецький свідомо застосовує мажор та мінору, подає точні правила побудови акордів, голосоведення, чітко визначення неясної ще тоді фуги, впритул наближається до теорії темперації, яка остаточно утвердилась в європейській музичній практиці у творчості Й. С. Баха.

Яскравого синхронного характеру набула наукова та творча діяльність українських вчених-музикологів та педагогів Б. Яворського та З. Лиська. В теоретичних працях вони порушують філософсько-естетичні, етичні, акустичні аспекти існування музики як виду мистецтва. Вчені роблять висновки, які співпадають і доповнюють вчення один одного. Проте якщо теорія ладового ритму В. Яворського після тривалого замовчування все ж визнана науковою спільною, то рукописна праця З. Лиська досі залишається малодослідженою сторінкою історії української музичної педагогіки.

Історики засвідчують закономірність, згідно з якою явища та процеси, що виявляються на первісних етапах розвитку людської спільноти, знайдуть своє продовження та будуть розвинені на його пізніх етапах у панівній формі. Особливо виразно «ранній характер майбутнього» виявляється в мистецтві, де за кожним словом стоїть праслово, за кожним образом – праобраз, в якому криється «символічне прозріння майбутнього» [3, с. 262]. Найбільш виразно воно проявляється в міфологічній формі пізнання дійсності. Міф є тут первісним

зразком, позачасовою формою, праобразом буття. Одним з проявів «зустрічі минулого з прийдешнім» – це первісний синкретизм, властивий архаїчній культурі, у співставленні із сучасними інтегративними процесами в мистецькій освіті, гуманітарному середовищі загалом.

Збагачення майбутнього полягає у поверненні в минуле. Звідси – інтуїтивний потяг до музики минулих часів, в якій ми слухаємо не тільки прекрасне, а й тягнемось до Духа тих творів, де відчутна більша його присутність (прекрасне як відображення Божественного). Саме тому наші постійні пошуки та устремління до нового – зорієнтовані в минуле. Натомість у сучасній творчості музика розглядається як «високоорганізована звуковисотна стихія, спрямована в енергетичне русло сучасності». Сьогодні, як і в бутті людини, так і в музиці (за незначним винятком) відсутній Дух. Є енергетика (в кращих зразках), проте вона не осяяна Духом (Л. Лещук).

В середині XIX ст. українська громадськість, наповнена новим романтичним піднесенням, спрямувала всі зусилля на те, щоб сприйняти й оцінити культурні надбання минулих століть. Народна творчість, яка до того часу була майже забутою, раптом піднялась як найвищий тип мистецтва. Прийшло усвідомлення, що вона забезпечить українському народові гідне місце серед інших народів. Відбувся поштовх і творчий досвід багатьох поколінь увійшов в нову свідомість, в нову культуру українців. Символом національно-мистецького відродження в Галичині стала діяльність «Руської трійці», «Перемишльської школи», в Наддніпрянській Україні – діяльність Кирило-Мефодіївського товариства, творчість М. Лисенка.

Крім осягнення інваріантних структур історії, риси метаісторії проявляються нині також в актуалізації ролі «первинних колективів» та спільнот (сім'ї, громади, конфесійних об'єднань, нації), які є наскрізними, постійними структурами в розвитку історії і мають здатність до відновлення («реставрації»). Важко переоцінити роль сім'ї, родини, традиційних народних цінностей у становленні особистості людини. Сьогодні актуалізується роль сім'ї, причому не тільки горизонталь стосунків у межах одного-двох поколінь, а й вертикаль

духовного досвіду, здобутого та збереженого родиною упродовж багатьох поколінь. Об'єктом української музично-педагогічної історії як метаісторії постає феномен династій – творчих, наукових, педагогічних, зі сплетіння яких творилась українська духовна культура XIX–XX ст.

Внутрішнім призначенням будь-якого історичного (історико-педагогічного) процесу як метаісторії є людяність. Незмінні структури входять у розвиток особистості та визначають її. Відбувається відображення історії в долі людини, згортання історії в долю особистості. За таких умов історія постає як «хроноструктура» людської долі, пасіонарний процес розвитку людської особистості та здійснення її покликань [3, с. 267].

Таким чином, метаісторичний підхід розширює можливості традиційної методології і значно поглиблює виміри пізнання, дає можливість трактувати хід історичного (історично-педагогічного, музично-педагогічного) розвитку як становлення особистості, що є смислом історії. Він втілює філософський рівень пізнання, який поєднує аксіологічний, антропологічний, культурологічний, синергетичний підходи, а також передбачає застосування методів компаративістики, «педагогічної» та «творчої» біографій, «духовної вертикалі», нової ціннісної системи координат в осягненні музично-педагогічного досвіду минулого.

Стаття не вичерпує всіх аспектів висвітлення метаісторичного підходу в процесі вивчення розвитку вітчизняної музично-педагогічної думки та музично-освітньої практики. Окремого дослідження потребує вивчення національно-ментальних основ української музичної педагогіки.

Література

1. Адищев В. И. Методология изучения истории отечественного музыкального образования/ В. И. Адищев // Искусство и образование. – 2006. – № 3. – С. 40–51; – № 6. – С. 21–33.
2. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М. Богуславський // Шлях освіти. – 1999. – № 1 – С. 37–40.

3. Кримський С. Під сигнатурою Софії / С. Кримський. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 367 с.
4. Овчинников А. В. О научных подходах к изучению истории просвещения / А. В. Овчинников // Педагогика. – 2001. – № 2. – С.66–70.
5. Проців Л. Історія музичної педагогіки в Україні: навчальний посібник / Л. Проців. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. – 230 с.
6. Сухомлинська О. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2003. – № 1. – С. 39–43.
7. Сухомлинська О. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999 – № 1. – С. 41–45.
8. Сухомлинська О. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 10–15.
9. Ямбург Е. А. Контуры культурно-исторической педагогики / Е. А. Ямбург // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 3–10.

УДК 373.2.015.31:7 – 053.4: 373 (091)

Вікторія Рагозіна

ГЕНЕЗА ІДЕЇ РАНЬОГО ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ У ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ВІД АНТИЧНОСТІ ДО ХІХ СТОЛІТТЯ

У статті представлено становлення ідеї естетичного розвитку дитини раннього віку у філософсько-педагогічній думці від античності до ХІХ ст. Розглядаються положення античних мислителів, філософів і богословів Середньовіччя, педагогів і просвітителів Відродження і Нового часу щодо навчання і розвитку дитини 1–3 років естетичними засобами. Проаналізовано трансформацію ідей під впливом поглядів представників різних філософсько-педагогічних течій, які дослідили різні аспекти проблеми: періоди розвитку дитини, важливість розвитку в ранньому дитинстві, природовідповідність

навчання, ефективність естетичних засобів впливу на дитину в ранній період життя.

Ключові слова: ранній естетичний розвиток, ретроспективний аналіз становлення ідеї раннього естетичного розвитку, філософсько-педагогічна думка, історичний період.

Викторія Рагозіна

ГЕНЕЗИС ИДЕИ РАННЕГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ОТ АНТИЧНОСТИ ДО XIX СТОЛЕТИЯ

В статье представлено становление идеи эстетического развития ребенка раннего возраста в философско-педагогической мысли от античности до XIX века. Рассматриваются положения античных мыслителей, философов и богословов Средневековья, педагогов и просветителей Возрождения и Нового времени относительно обучения и развития ребенка 1–3 лет эстетическими средствами. Проанализировано трансформацию идей под воздействием взглядов представителей разных философско-педагогических течений, которые исследовали различные аспекты проблемы: периоды развития ребенка, важность развития в раннем детстве, природосоответствие обучения, эффективность эстетических средств влияния на ребенка в ранний период жизни.

Ключевые слова: раннее эстетичное развитие, ретроспективный анализ становления идеи раннего эстетического развития, философско-педагогическая мысль, исторический период.

Viktoriya Ragozina

GENESIS OF IDEA OF EARLY AESTHETIC DEVELOPMENT IN A PHILOSOPHICAL-PEDAGOGICAL SCIENCE FROM ANTIQUITY TO THE XIX CENTURIES

In the article, becoming of idea of aesthetic development of child of early age opens up in philosophical-pedagogical science from the period of antiquity to the twentieth centuries. Positions of ancient thinkers, philosophers and theologians of dark ages are examined, Renaissance and New time about teaching and development of child

of 1-3th by aesthetically beautiful facilities in relation to their conceptual approaches. An idea was transformed under act of looks of scientists – representatives of different philosophical-pedagogical flows which probed its different aspects are periods of development of child, importance of development in babyhood, accordance nature of childteaching, efficiency of aesthetically beautiful facilities of influence on a child in an early period of life.

Key words: *aesthetic development of child of 1-3th, retrospective analysis of becoming of idea aesthetic development of child in babyhood, philosophical-pedagogical idea, historical periods.*

Упродовж останніх років в Україні зросла увага до проблем дошкільної освіти й виховання, що стало одним з пріоритетних напрямів державної політики у галузі освіти. Теоретико-практичні засади системи дошкільної освіти розробляються А. Богуш, І. Бехом, О. Кононко, В. Кузьменко, І. Рогальською, Т. Танько, Г. Тарасенко, Л. Зайцевою та ін. Естетичні засоби виховання у дошкільному дитинстві, зокрема, природне середовище, музичне, хореографічне і образотворче мистецтво, мовленнєву діяльність та їх інтеграцію в просторі дошкільних навчальних закладів розглядають вітчизняні (Н. Гавриш, Т. Науменко, Т. Ротерс, З. Плохій, С. Садовенко, А. Шевчук) і зарубіжні (Т. Комарова, І. Ликова, Р. Чумічова, М. Гмошинська) дослідники.

Особливо актуальними нині є проблеми виховання і розвитку дитини раннього віку, що тільки починає реалізовуватися в українському дошкільлі, на відміну від практики розвинених зарубіжних країн. Потреба педагогів у науково-методичному забезпеченні навчання дітей 1–3 років зумовлює інтерес науковців до вивчення проблеми раннього розвитку, започаткованої ще у 20-і роки ХХ ст. (М. Щелованов, Н. Аксаріна, І. Островська, М. Кістяковська, Н. Ладигіна, Н. Ейгес), епізодично представленої в окремих працях періоду 70–80-х років ХХ ст. (Р. Фрідман, К. Форраї, М. Нільсон, Р. Оганджян, М. Кайтанджян). Глибоке вивчення особливостей естетичного розвитку дитини у період раннього віку спонукає дослідників прослідкувати зародження цієї ідеї, що зумовило мету

нашої статті. Завданням статті є аналіз трансформації ідей розвитку дитини раннього віку на різних етапах європейської філософсько-педагогічної думки.

Ретроспективний аналіз становлення науково-педагогічної думки свідчить, що сучасному розумінню раннього естетичного розвитку, його мети й завдань передував тривалий шлях теоретичних і практичних пошуків. Вперше ідея естетичного розвитку дитини у ранній період її життя з'явилися в **античній освіті**. Незважаючи на відмінність освітніх систем у Стародавній Греції: спартанської з її спрямованістю на виховання воїна та афінської з її прагненням виховувати різнобічно розвинену людину, в їх підходах до розвитку дитини раннього віку відзначаємо багато спільного. Так, в обох системах традиційно опікувалися лише дітьми представників вищих соціальних верств населення. Розвиток найменших відбувався в умовах сім'ї: діти обох статей до 7-и років підросали у родині і перебували переважно на жіночій половині житла під опікою нянь-годувальниць.

Відзначимо й відмінності. Так, у Спарті строгі вимоги до дитини ставилися вже від моменту її народження: немічних немовлят позбавляли життя, а здорових – віддавали до родин, де їхнім вихованням займалися раби. Кінцева мета досягнення фізичної досконалості зумовлювала й засоби та умови розвитку дітей, новонароджених не сповивали, загартовували і привчали пристосовуватися до життя. Тому, у мистецтві догляду найбільш цінувалися няні зі Спарти, які були вимогливими, знали на потребах малюків і вміли їх доглядати. В Афінах же дитина з перших днів перебувала у більш естетично наповненому середовищі: чула музику, яку співали дорослі (няні), її виносили на прогулянки околицями полісів, носили до святилищ для надання різноманітних вражень, отже, всі засоби сприяли становленню майбутнього «мусичного» громадянина, що у Стародавній Греції означало освічену у галузі літератури, науки й мистецтва людину.

Означена проблема відображена у працях давньогрецьких філософів Демокріта, Сократа, Платона, Аристотеля та ін. Узагальнення їх поглядів дає змогу зробити наступні висновки. По-перше, простежується думка про необхідність раннього початку навчання дитини як юної і чутливої істоти.

Розвиток дитини починається ще тоді, коли маля перебуває у лоні матері. Ось чому Платон та Аристотель так багато уваги у своїх трактатах приділяли настановам майбутнім матерям, які повинні опікуватися не тільки своїм здоров'ям, а й турбуватися про власні думки і почуття, а також не байдикувати [2, с. 205]. Стосовно останньої рекомендації Аристотеля можна припускати, що філософ мав на увазі позитивні емоції, які переповнюють людину, захоплену різними цікавими їй заняттями і позитивно впливають на загальний стан майбутньої матері, а отже, й на дитину.

По-друге, у розвитку маленької дитини філософи вважали вартими уваги практично всі аспекти, пов'язані з доглядом, харчуванням, режимними моментами, організацією виховання, і також ретельно їх прописували, особливо Аристотель. Важливо, що античні філософи визначали певні принципи: поступовість і систематичність у навчанні дитини, що повинно позитивно позначитися на її загальному розвитку.

По-третє, філософи розуміли необхідність співвідносити виховний вплив на людину з її віковими особливостями в кожний з етапів життя, що різняться фізичними й духовними новоутвореннями. Такі міркування спонукали мислителів визначати *вікові періоди розвитку людини*, першим з яких є ранній вік. На чому ж акцентували увагу філософи у цей проміжок життя? Платон наголошував на обов'язковості гарного фізичного розвитку дитини (годувати грудним молоком, забезпечувати свободу рухів дитині цілодобово, загартовувати та ін.) й водночас – розвивати її сприймання (до 3-річного віку виносити дитину на природу та створювати можливість спілкування з рідними). Серед естетичних впливів мислитель визнавав цілительну силу заколисування дитини і наспівування їй матір'ю, що, на його думку, схоже з грою на флейті. Передовими були судження Аристотеля про необхідність розвитку дитини в умовах сім'ї за керівної ролі батька, проте під наглядом державних осіб (педономів), а також його критика батьків, що намагалися самоусунутися від процесу виховання. Суголосні його думкам і висловлювання філософів Стародавнього Риму, які підтверджували їх

власним прикладом. Так, Катон Старший сам виховував сина, не доручаючи таку важливу роботу рабам [4, с. 55].

По-четверте, важливе місце у вихованні дітей до 3-річного віку, стверджували вищезгадані філософи, посідають ігри, бесіди, казки, музика й пісні – все, що відноситься до естетичних засобів виховання і навчання дитини. Граматика, гімнастика, музика й малювання, на думку Аристотеля, дозволяють виплекати зовнішньо і внутрішньо прекрасну людину.

Відзначимо, що в працях Платона вперше прозвучала думка про суспільне виховання дітей 3-річного віку. І хоча у філософа воно можливе тільки в умовах ідеальної держави, ця ідея виявилася плідною і розвинулася в теорії і практиці освіти в наступні століття.

В епоху **Середньовіччя** виховання дитини у ранній період її життя, як і у попередній історичний період, відбувалося вдома під керівництвом батьків, здебільшого матері. Його спрямованість визначалась не тільки загальноприйнятою метою – засвоєнням церковних норм, що регулювали всі сфери життя людини і у вигляді настанов прописувалися у тогочасних творах («Про навчання дітей благородних осіб» Вінцента із Бове, «Про виховання дітей» Іоанна Златоуста, «Листи до Лети» Блаженного Ієроніма), а й приналежністю сім'ї до певної касты зі своєю системою цінностей, яку передавали молодшим. Так, дітей заможних родин намагалися навчати за книгами, а з 5-річного віку – від керівництвом вчителя, дітей ремісників і купців більше спрямовували щодо набуття практичних навичок. Знайомство з музикою і співом дітей всіх верств населення відбувалося під час церковних служб та культових церемоній; вивчення ж їх у комплексі «семи вільних мистецтв» було доступним тільки при переході до шкіл (монастирських, кафедральних). Ідеал естетично розвиненої людини досягався за умови реалізації традицій лицарського виховання, яке до 7-річного віку відбувалося вдома і складалося з «семи лицарських чеснот» (зокрема, декламування віршів, складання пісень і музикування на флейті, арфі).

Нового змісту ідея розвитку дитини у ранньому віці набула в епоху **Відродження**, коли домінував ідеал гармонійно розвиненої людини. У той час «гармонія розуміється як, переважно ... проблема індивідуального розвитку особистості» [3, с. 62]. Це узгоджувалося з вимогами нового суспільства, потребою у життестійкій та активній людині, яка б прагнула розвиватися. Її формування мало започатковуватися у ранньому віці, тож, мислителі цієї доби Ф. Рабле, М. де Монтень, Т. Мор, Т. Кампанелла, Еразм Роттердамський, Х.-Л. Вівес та ін. дискутували про те, що потрібно розвивати від народження, адже необхідність раннього початку навчання та важливості цієї справи у них не викликала заперечень: «...Яка почесна і корисна праця впродовж усього дня носити дитину на руках, ... співати їй пісеньки, розповідати ... казки, ... грати в зозулю і докласти всіх зусиль зробити її красивою, здоровою і веселою...» [цит. за 3, с. 72]. У цій думці простежується мета розвитку і зміст виховання малюка. Свої думки щодо розвитку дитини гуманісти втілили у розроблених ними ідеальних виховних системах (індивідуальній – у Ф. Рабле та суспільній – у Т. Кампанелли), описаних у «Гаргантюа і Пантагрюелі» та «Місті Сонця». Вагому роль вони відводять заняттям, які естетично розвивають маленьку дитину: музикування, вокальні вправлення, малювання, споглядання картин та ін.

Доба **Нового часу** відзначається виникненням педагогічної науки, в якій ідея раннього естетичного розвитку плідно розвинулася у творчості багатьох педагогів і просвітителів. Праці «Материнська школа» Я. А. Коменського, «Думки про виховання» Дж. Локка, «Еміль, або Про виховання» Ж.-Ж. Руссо та чимало інших містять цінні думки з розвитку дитини у ранній період, зокрема, про особливий вплив на неї, поки вона є гнучкою у «ніжному віці», про обережне і майстерне, подібно садівникові, плекання дитини (Я. А. Коменський) і найголовніше – про природовідповідність навчання, яке повинно ґрунтуватися на природніх особливостях дитини, серед яких у ранньому віці є активність, бажання дитини наслідувати все, що вона бачить і помічає в інших, природній потяг до рухової діяльності, надзвичайна сприйнятливість, чутливість до нових вражень тощо.

Відповідно педагоги повинні розробляти зміст навчання щодо кожного вікового періоду. Так, на першому році життя Я. А. Коменський пропонує дорослим ритмічно рухати колискою з дитиною, наспівувати їй чи грати на тріскачці, тактильно впливати, пестити маля. На 2–3 році доречними будуть рухливі ігри, малювання, слухання музики, перегляд будь-яких видовищ – все, що приємно для зору, слуху дитини. Отже, у спектрі виховних засобів важливе місце займають різноманітні вправи, ігри, в умовах яких розвиваються органи чуття, котрі допомагають пізнавати навколишній світ [7, с. 90–92].

Порівнюючи дитячу душу з річковою водою, яку легко направляти, Дж. Локк вважав за необхідне уже в ранній період життя надавати той напрям, який впливатиме на подальший розвиток. Для цього він пропонував вивчати здібності, природні задатки дітей і думати, як використовувати найкраще все те, що дала природа. Мислитель звернув увагу на природне прагнення дитини до вільної і різноманітної діяльності, зокрема, з такими «іграшками», як камінці, мушлі, шматочки паперу й ін., з тим, що забезпечує природню здатність до самостійного експериментування і гри [7, с. 150]. Ідея Дж. Локка була плідно розвинена і впроваджена у практику роботи з найменшими дошкільниками його послідовниками у ХХ ст. Ф. Фребелем і М. Монтессорі.

Ідеальний план розвитку гармонійної людини від народження виклав Ж.-Ж. Руссо у романі-трактаті «Еміль, або Про виховання», цінними в якому є положення щодо природнього і вільного виховання та способів його досягнення. Автор показав, що сприяти розвитку дитини можна тільки за умови супроводу її навчання, котрий передбачає створення необхідних умов для природнього зростання, тактовного спрямування діяльності і формування інтересів та мотивів маленької людини. У ранньому віці в умовах сім'ї потрібно зміцнювати фізичні якості дитини, тренувати органи чуття через спостереження за навколишнім світом, ігри, малювання [7, с. 209–217].

Цікаві погляди на проблеми розвитку дітей висловили утопісти Ш. Фур'є, А. Сен-Сімон, Р. Оуен. Так, найважливішим у розвитку дитини Ш. Фур'є вбачає створення відповідного середовища, яке емоційно збуджує дитину. Серед

відповідних цікавих засобів він відзначав дитячу оперу як синтетичний вид мистецтва, долучення до якої комплексно впливає на усі сфери особистості дитини, тренує зір і слух, розвиває смак та інші естетичні якості, суспільні цінності, загартовує організм через рухову діяльність. Вчений вважав, що кожна дитина обов'язково має займатися будь-яким видом мистецької діяльності з самого раннього віку, для чого розробив спеціальні рекомендації художнього розвитку для кожної вікової групи. Так, вже з шестимісячного віку радив привчати слухати звучання тріо і квартетів у приміщеннях для немовлят і прогулювати малят під звуки малого оркестру [3, с. 284–285].

Р. Оуен намагався втілити свої оригінальні ідеї у практиці створених ним же освітньо-виховних закладів для дітей робітників (які існували короткий термін), де першою ланкою була школа для 1-6-річних дітей, яка поєднала ясла, дитячий садок і майданчик для ігор, розвивала дітей у іграх, гімнастичних вправах, надавала елементарні знання і організовувала різні форми дозвілля для батьків і дітей (музичні вечори, танці, ігри). Найкращим способом формування щасливої дитини Р. Оуен вважав естетичне виховання, яке досягалося спогляданням природи і заняттями мистецтвом. Вже у дворічному віці, на його думку, діти повинні займатися ритмікою і танцями, а з чотирьох років – співати і грати на музичних інструментах [11, с. 271].

Зазначимо, що окремі думки утопістів заслуговують на увагу, зокрема, про важливість навчання дітей з раннього віку у колективах (суспільних закладах), про комплексне навчання, яке дозволяє всебічно виховувати дитину, акцентування у ранньому віці на сенсорну і естетичну сфери.

Міцним підґрунтям для розробок у сфері естетичного розвитку дітей раннього віку стали праці гуманіста Й.-Г. Песталоцці. Він був переконаний, що природа дала дитині здатність до розвитку всіх внутрішніх сил і що «час народження дитини є першим часом її навчання» [9, с. 18]. Тому навчання повинно гармонійно розвивати здібності дитини, а всі предмети – лише засіб розвитку пізнавальних здібностей дітей, спонукання їх до активної діяльності. Педагог вказував, що «Будь-яке навчання людини є не чим іншим, як мистецтвом

сприяти намаганням природи до її власного розвитку...» [10, с. 81]. Всі особи, котрі займаються вихованням дітей, а особливо матері, повинні знати закони розвитку дитини і намагатися відповідно розвивати її сили. Так, у праці «Як Гертруда навчає своїх дітей» на прикладі матері багатодітної родини педагог розкриває методи виховання, що сприяють гармонійному розвитку.

І хоча Й.-Г. Песталоцці ідеалізував можливості виховання у тогочасних родинах, його думки про необхідність закладення основ формування здібностей дітей з раннього віку в умовах сім'ї, розвиток усіх сфер особистості дитини виявилися важливими і реалізуються в сучасній педагогіці.

Таким чином, ідея раннього естетичного розвитку дитини зародилася в період античності і розроблялась філософами й педагогами в епохи Середньовіччя, Відродження і Нового часу. Простежуючи її трансформацію, помітно, що впродовж більше двох тисячоліть мислителі зосереджувалися по суті, на одних і тих же аспектах проблеми розвитку маленької людини: з якого віку виховання має розпочинатися, які є періоди розвитку дитини, на які сфери особистості і якими засобами важливо впливати, яким має бути навчання в ранньому дитинстві, щоб воно сприяло розвитку, як діють на маленьку дитину різні естетичні впливи – музика, спів, малювання, споглядання природи, рухливі ігри та ін.

Зміни історичних епох спричиняли зміни у підходах вчених до означеної проблеми, які виявилися поступальними і прогресивними для свого часу і вартими уваги сучасників. Крім цього, згадані вище філософсько-педагогічні думки створили міцне підґрунтя й активізували теорію і практику навчання та розвитку дитини раннього віку в педагогіці XX–XXI ст.

Література

1. Антология гуманной педагогики. Аристотель / ред.-изд. совет: Амонашвили Ш. А. и др.; сост. и авт. предисл. Корнетов Г. Б. – М.: Моск. гор. пед. ун-т, 2004. – 221 с.

2. Антология гуманной педагогики. Платон / ред.-изд. совет: Амонашвили Ш. А. и др.; сост. и авт. предисл. Корнетов Г. Б. – М.: Моск. гор. пед. ун-т., 2000. – 222 с.
3. Гармонический человек. Из истории идей о гармонически развитой личности: сборник статей. – М.: Искусство, 1965. – 322 с.
4. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики: учеб. пособие для вузов / А. Н. Джуринский. – М.: Изд. группа «ФОРУМ» – «ИНФРА-М», 1998. – 272 с.
5. История зарубежной дошкольной педагогики: хрестоматия: учеб. пособие / сост. С. Ф. Егоров, С. В. Лыков, Л. М. Волобуева, Н. Ю. Житнякова; под ред. С. Ф. Егорова. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 440 с.
6. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для педагогических учебных заведений / под ред. акад. РАО А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
7. Коменский Я. А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
8. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 1.; под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина / И. Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1981. – 336 с.
9. Песталоцци И. Г. Книга для матерей; сост., вступ. статья А. В. Калиниченко / И. Г. Песталоцци. – М.: Карапуз, 2009. – 256 с.
10. Руссо Ж. Ж. Педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 1; под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джуринский / Ж. Ж. Руссо. – М.: Педагогика, 1981. – 656 с.
11. Скільський Д. Історія зарубіжної педагогіки: посібник / Д. Скільський. – К.: Смолоскип, 2011. – 376 с.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

УДК 378.016.785

Анжеліка Бондаренко

ФОРМУВАННЯ ДИРИГЕНТСЬКИХ ПРИЙОМІВ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті конкретизовано сутність поняття «диригентський прийом». Подано зміст, класифікації, шляхи й засоби, наявні методи формування диригентських прийомів у майбутніх учителів музики під час вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін. Виокремлено складові змісту навчального прийому, шляхи та принципи засвоєння диригентських прийомів.

Ключові слова: диригентський прийом, диригентсько-хорова підготовка, диригентська техніка, педагогічні умови, музично-педагогічна освіта.

Анжелика Бондаренко

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ ДИРИЖЁРСКИХ ПРИЁМОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье конкретизирована сущность понятия «дирижерский приём». Дано содержание, классификации, пути и способы, методы формирования дирижерских приёмов у будущих учителей музыки во время изучения цикла дирижёрско-хоровых дисциплин. Выделено составные части содержания учебного приёма, пути и принципы усвоения дирижёрских приёмов.

Ключевые слова: дирижёрский приём, дирижёрско-хоровая подготовка, дирижёрская техника, педагогические условия, музыкально-педагогическое образование.

Anzhelika Bondarenko

FORMATION OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC CONDUCTOR'S METHODS IN THE PROCESS OF CONDUCTING AND CHORAL TRAINING

The article concretized essence of the concept «the conductor's reception». Given the content, classification, ways and means and methods of forming the conductor's reception at the future music teachers during the study cycle, conducting and choral

disciplines. The author singles out the components of the contents of educational approach, the principles and methods of mastering conducting techniques.

Key words: *conductor technology, pedagogical conditions, musical and pedagogical education.*

Проблема набуття майбутніми фахівцями необхідних компетенцій належить до найбільш актуальних у сучасній мистецькій педагогічній теорії та практиці.

Розвиток в учня однієї з найбільш яскравих характеристик української ментальності – здатності до колективного співу – вимагає від вчителя музики фахового володіння диригентськими прийомами. За таких умов важливою є організація диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики, спрямованої на реалізацію їх культуротворчої місії.

Аналіз сучасної мистецько-освітньої практики виявляє суперечності:

- між потребою залучення школярів у процес виконавсько-художньої діяльності та проблемою її традиційного репертуарного забезпечення, що передбачає вихід за межі net-культури;

- між необхідністю набуття майбутнім учителем музики диригентських навичок для педагогічної роботи з дитячим хоровим колективом та відсутністю відповідних ефективних методик і естетико-психологічних стратегій їх реалізації.

Пошук і обґрунтування спеціальних технологій диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики до роботи у дитячих колективах зумовлює актуальність нашого дослідження. Адже сформованість диригентських вмінь творчої взаємодії вчителя музики зі школярами є запорукою залучення їх до процесу спільного творчого самовираження.

Питання, пов'язані з умовами підвищення ефективності диригентсько-хорової підготовки студентів у педагогічних вищих навчальних закладах, відображені у дослідженнях А. Болгарського, В. Живої, А. Козир, Л. Куненко, А. Лашенко, І. Парфентьєвої, Б. Тевліна та ін. Формуванню фахово-педагогічних компетенцій учителя музичного мистецтва присвячені роботи Ю. Алієва, О. Апраксіної, Л. Масол, І. Мостової, Г. Падалки, Н. Плешкової, О. Ростовського,

О. Рудницької, Л. Хлебнікової, О. Щолокової та ін. Це пов'язане з необхідністю формування в майбутнього вчителя музики професійно-педагогічної культури як однієї з складових загальної культури особистості. Сутнісні аспекти професійно-педагогічної культури розглядали в наукових працях А. Алексюк, І. Бех, І. Зязюн, Л. Мітіна, В. Сластьонін, С. Смирнов та ін. Однак поза увагою ґрунтовних досліджень ще залишається проблема формування в студентів диригентських прийомів як складника професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики.

Сказане зумовлює **мету статті** – здійснити характеристику основного змісту диригентського прийому, класифікації, шляхів і засобів, наявних методів формування означеного феномена в майбутніх учителів музики при вивченні дисципліни «Хорове диригування».

Мистецька освіта становить процес і результат цілеспрямованого формування творчої особистості на основі засвоєння педагогічного досвіду і виконавських традицій хорового мистецтва. Фахове навчання передбачає здійснення студентом навчальної діяльності, що дозволяє суттєво підвищити вірогідність виконання визначеного навчального завдання. Це ґрунтується на оволодінні студентом певними навчальними прийомами. Прийомом діяльності, як відомо, називають сукупність певних операцій, способи здійснення дій. Свідоме ж володіння особистістю яким-небудь прийомом діяльності називається вмінням [4]. Спираючись на це, Г. Даниліна додає, що така раціональна сукупність дій і операцій має виконуватись у певному порядку, що уможливорює вирішення поставленого навчального завдання [1, с. 21]. Ю. Бабанський, В. Буряк, В. Давидов, Д. Ельконін, К. Кабанова-Меллер, Н. Менчинська, В. Паламарчук, А. Усова, І. Якиманська та інші науковці одностайно вважають, що сформовані в студента прийоми навчальної діяльності дозволяють йому компетентно організовувати таку власну діяльність, накопичувати нові знання.

Згідно із сучасними навчальними програмами, диригентсько-хорова підготовка як компонент фахової музично-педагогічної освіти включає спеціальні дисципліни, серед яких однією з основних є дисципліна «Хорове диригування».

Ця дисципліна розкриває в об'єктах і музичних явищах певну групу властивостей і ознак, що передбачає оволодіння студентом специфічними прийомами та методами. При цьому фахові знання повинні поставати складовою цього процесу.

Під диригентським прийомом ми розуміємо здійснення особистістю розумових операцій, спрямованих на застосування певних диригентських жестів, правильного дихання, чіткої роботи артикуляційного апарату, відповідної міміки. Однак засвоєння студентом будь-якого такого прийому передбачає навчальну роботу поступового, доступного, систематичного характеру. У цьому процесі необхідним постає пояснення викладачем доцільності застосування певного диригентського прийому в навчальному хоровому творі. Так, викладач розкриває перед студентом його диригентські можливості під час висловлення змісту певного твору та вимагає висунення навчального завдання диригентсько-технічної спрямованості. На ґрунті знань студента про будову диригентського апарату, характерні особливості типів голосу людини, закономірності музичної виразності хорового звучання, головне призначення диригента, психологічні особливості хорового колективу та методи диригентського впливу на дитячий колектив викладач пропонує студенту проаналізувати технічні елементи диригентського прийому, а згодом завдяки залученню декількох прикладів із хорової літератури спрямовує студента до висновку про взаємозалежність характеру виконання диригентського прийому та структури хорового твору. При цьому навчальна робота студента з викладачем над розвитком диригентської техніки передбачає врахування індивідуальних фізичних і психологічних особливостей студента зі спрямуванням його до прояву індивідуальних музичних здібностей під час навчальної роботи в диригентському класі. Так, диригентсько-хорова підготовка майбутніх учителів музики спрямована на формування в них диригентських умінь через розвиток їхніх музичних здібностей, а саме: музичного слуху (вертикаль і горизонталь хорового твору), відчуття ритму, ладу, слухової пам'яті, артистизму. У фаховому розвитку студента це передбачає необхідність збагачення його музичного світогляду, завдяки залученню зразків хорового мистецтва. До основних об'єктів засвоєння курсу хорового диригування

належать: система вокально-хорових знань, мануальна техніка, уява та міміка диригента, емоційно-вольові якості, художній смак, художньо-творче мислення, методика роботи зі школярами над піснею.

На нашу думку, доцільно виокремити складові змісту навчального прийому: предмет (сукупність тих об'єктів хорової партитури, до яких можна застосувати цей диригентський прийом), мету (навчальний результат диригентсько-технічної роботи), операційний склад (визначену послідовність елементів диригентського прийому). Кожен із прийомів складається з переліку конкретних дій, спрямованих на розв'язання навчального завдання. Отже, прийоми можуть бути об'єктивно виражені в анотації до музичного твору (у письмовому або усному вигляді). Крім того, диригентські прийоми можуть бути різного рівня складності й узагальненості. Складний диригентський прийом містить інші прості для розв'язання поставленого навчального завдання. Один узагальнений диригентський прийом, замінюючи кілька часткових, є основою для переходу на інші завдання. Стосовно цього М. Канерштейн зазначає, що засоби та прийоми, які входять у поняття «техніка диригування», є взаємопов'язаними, перебувають у певній єдності на ґрунті глибокого розуміння музичного тексту [2, с. 68].

Як показує практика, майбутні вчителі музики в процесі фахової підготовки проходять два шляхи засвоєння диригентських прийомів: стихійний і керований. Стихійний не передбачає спеціального вивчення певного диригентського прийому. Його формування відбувається на тлі вже набутого уявного досвіду та наявних фахових знань, а також через теоретичне усвідомлення практичної необхідності застосування диригентського прийому. У другому випадку диригентські прийоми спеціально й свідомо засвоюються студентом. Цілеспрямована, поетапна робота викладача зі студентом над диригентською технікою спрямована на якісне й ефективне опанування ним цього диригентського прийому та передбачає врахування логічної та специфічної частин диригентського прийому. Ми погоджуємося з Н. Тализіною, котра під логічним компонентом розуміє сталу структуру прийому, відповідний до неї алгоритм навчальної дії, а також певні логічні правила для здійснення студентом

процесу самоконтролю щодо правильності отриманих навчальних результатів [5, с. 3–16]. Цим компонентом можна вважати музичні закономірності, на яких ґрунтується композиторське письмо, що відповідно впливає на стиль диригентського виконання. Крім того, дослідниця виокремлює специфічну частину навчального прийому, що залежить від конкретного матеріалу реалізації прийому. У цьому випадку під специфічною частиною диригентського прийому ми розуміємо особливості конкретного музичного твору, що містять як вокально-хорові, так і виконавські труднощі. Між логічною та специфічною частинами диригентського прийому виявляється тісний взаємозв'язок, оскільки диригентські прийоми характеризуються конкретністю, а їхнє специфічне призначення в процесі художнього висловлення хорового твору може бути усвідомлене студентом тільки в контексті телеологічно зумовленої логічної системи. Показниками сформованості розглядуваних прийомів є розуміння студентом їх сутнісного та структурного змісту, обґрунтування правильності і доцільності їх виконання, а також адекватності застосування під час навчальної практики в загальноосвітній школі.

На цій підставі уможливорюється розгляд прийомів навчальної діяльності в процесі вивчення студентом основ диригентської техніки, серед яких *загальнонавчальні*: слухання, спостереження, нотування, прийоми роботи з музичною літературою, таблицями, комп'ютером, схемами, самоконтролю тощо; *розумової діяльності*: аналізу, узагальнення, конкретизації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, моделювання, побудови гіпотез, зосередження уваги, запам'ятовування, оперування поняттям, словесного опису, пояснення, формулювання проблем, самостійного здобуття знань; *загальномузичні*: музично-теоретичний аналіз, встановлення відповідності музичного та літературного пластів, перевірка точного інтонування мелодійної лінії, оцінка результату художнього виконання тощо; *спеціальні*: увага, види ауфтактів, диригентське виконання штрихів, фермат, ритмічних складностей, нюансів тощо.

При цьому набуття майбутнім учителем музики диригентських умінь передбачає поетапний шлях формування диригентського прийому. *I етап* –

уведення диригентського прийому у зміст фахової компетентності за принципом поступового ускладнення; *II етап* – закріплення способу диригентських дій в процесі вивчення хорового твору за навчальною програмою; *III етап* – перенесення засвоєних диригентських дій у процес вивчення наступного музичного твору як основи для оволодіння новими диригентськими прийомами.

Необхідно зазначити, що процес творчого трактування майбутнім хоровим диригентом музичного твору впливає на вибір ним адекватних диригентських прийомів. Диригентський прийом не є константою, оскільки застосування певного прийому залежить від особливостей музичного твору.

З метою забезпечення творчого підходу студента до формування диригентських прийомів нами в результаті проведеного дослідження було визначено алгоритм розв'язання типових диригентських завдань:

- 1) визначення диригентської складності виконання музичного твору;
- 2) здійснення аналізу змісту музичного тексту;
- 3) виокремлення хорових партій, які задіяні в певному фрагменті хорового твору, і з'ясування диригентських вимог щодо вокально-хорового виконання;
- 4) семантичний аналіз знаків і символів хорової партитури;
- 5) передбачення шляхів усунення можливих диригентських труднощів під час роботи над кожною хоровою партією;
- 6) виокремлення основотвірних положень хорово-диригентської інтерпретації твору;
- 7) аналіз вокальних умов у кожній хоровій партії, визначення виду ансамблю, які слід ураховувати в процесі виконання цього хорового твору;
- 8) виявлення артикуляційних складнощів, що безпосередньо містяться в літературному плані хорового твору;
- 9) теоретичне обґрунтування практичної необхідності застосування попередньо обраного диригентського прийому;
- 10) визначення шляхів найбільш природного виконання диригентського прийому.

Відзначимо, що реалізація цього алгоритму не лише спрямовує студента на

творче оволодіння певним диригентським прийомом, а й може слугувати механізмом набуття і розширення його особистісного виконавського досвіду.

На основі проведеного експериментального дослідження навчальної діяльності студентів на заняттях з хорового диригування визначено принципи засвоєння ними диригентських прийомів, зокрема: послідовності, цілісності, систематичності, нарощування складності, багатоаспектного осмислення загальномузичних і психологічних передумов реалізації диригентських прийомів, врахування специфіки фахової творчої діяльності вчителя музики в дитячому хоровому колективі. Успішне формування диригентських прийомів передбачає реалізацію таких педагогічних умов: усвідомлення студентом навчальної мети; розуміння музичних закономірностей і послідовності роботи над прийомами диригентської техніки при наявності відповідного виконавського зразка; здійснення систематичного самоконтролю над оволодінням диригентським жестом і критичного осмислення досягнутого результату; активізації сприятливих факторів фахового інцентивного учіння.

Підсумовуюче сказане, можна зробити висновок, що майбутній вчитель музики як диригент – це посередник між музичним твором і дитячим виконавським колективом. Організація процесу оволодіння студентом основами диригентської техніки передбачає спонукання його до цілеспрямованої навчальної роботи над кожним диригентським прийомом як способом діалогу з дитячим творчим колективом щодо інтерпретації хорового твору.

Література

1. Даниліна Г. В. Формування у студентів технічних спеціальностей прийомів навчальної діяльності під час вивчення математики / Г. В. Даниліна // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. Праць; за ред. д-ра пед. наук, проф. З. П. Бакум. – Кривий Ріг, 2012. – Вип. 35. – С. 16–21.
2. Канерштейн М. М. Вопросы дирижирования / М. М. Канерштейн. – М.: Музыка, 1972. – 255 с.
3. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособие / под

- ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой. – 3-е изд., испр., и доп. – М.: Пед. общество России, 2001. – 265 с.
4. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1981. – 174 с.
5. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к механизмам общения / Н. Ф. Талызина // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 3–16.

УДК 785.1

Ольга Гриб

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ РОБОТИ З АНСАМБЛЕМ БАНДУРИСТІВ

У статті подається коротка історична довідка про кобзарське мистецтво. Висвітлюється проблематика організації та праці з ансамблем бандуристів, психологічні аспекти роботи в такому колективі. Розглядаються питання репертуарної політики бандуристів зокрема та ансамблів.

Ключові слова: кобзарство, бандурист, ансамбль, педагогічна освіта, виконавство, творча особистість, концертна діяльність, репертуар.

Ольга Гриб

ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА РАБОТЫ С АНСАМБЛЕМ БАНДУРИСТОВ

В статье дается краткая историческая справка о кобзарском искусстве. Освещается проблематика организации и труда с ансамблем бандуристов, психологические аспекты работы в таком коллективе. Рассматриваются вопросы репертуарной политики бандуристов частности и ансамблей.

Ключевые слова: кобзарство, бандурист, ансамбль, педагогическое образование, исполнительство, творческая личность, концертная деятельность, репертуар.

MAIN ASPECTS OF PEDAGOGICAL EXPERIENCE WORKING WITH THE ENSEMBLE OF BANDURA-PLAYERS

In this article is a short history of the Cossack art, highlighted the problems of organization and work of Bandura Ensemble, psychological aspects of working in a bandura ensemble, repertoire policy of soloist-bandurist and ensembles.

Key words: *kobzarstvo, bandura, ensemble, teacher education, performance, creative personality, concerts, repertoire.*

Бандура вважається геніальним витвором українського народу, аналогів якому не має жоден народ у світі. Впродовж багатьох десятиліть точаться завзяті суперечки щодо історії виникнення українського народного інструмента кобзи-бандури між вченими та фольклористами, остаточні висновки різняться і по сьогодні.

Видатний педагог-бандурист Г. Хоткевич у підручнику гри на бандурі (Львів, 1909), подає найвірогіднішу версію: «Із давніх-давен всім народам взагалі відомий був музичний інструмент: пудло (корпус), ручка і струни на ній. Такий інструмент мали і ми. Це була наша кобза, потім у XVI ст. до основних струн додалися короткі струни (приструнки) – і тоді цей інструмент почав називатися бандурою» [6, с. 4].

Серед вітчизняних дослідників, що вперше описали українські народні інструменти загалом і струнно-щипкові зокрема, був М. Лисенко. У своїх роботах він відтворив їх будову, проаналізував стрій і подав характеристику художньо-виражальних можливостей. У подальшому питаннями збереження українського інструментарію і методології його дослідження займалися К. Вертков, М. Грінченко, А. Гуменюк, П. Демуцький, В. Ємець, П. Іванов, Ф. Колесса, А. Омельченко, Д. Ревуцький, І. Скляр, Г. Хоткевич.

Походження, побудова та використання у народному побуті згаданих інструментів висвітлюється у працях зарубіжних дослідників М. Петухова,

М. Привалова, О. Рігельмана, М. Сумцова, О. Фамінцина, М. Фіндейзена, Я. Штеліна та ін.

Своєрідною історичною ілюстрацією кобзоподібного інструмента в часи Київської Русі є фрески XI ст. у Київській Софії, на яких зображено старовинний щипковий інструмент, схожий на кобзу. Він має невеликий опуклий корпус, вузьку шийку з ладками і кілька струн. Аналогічні інструменти мали й інші народи, про що свідчать їхні назви: у татар – «кобиз», у турків – «купуз», у румунів – «кобза», в англійців – «бандоре», в іспанців – «бандуррія», у грузин – «пандуї» [3].

Зазначимо, що кобза й бандура – це різні інструменти, які змінювалися протягом століть. Починаючи з XIX ст., відмінність між цими інструментами майже зникла і тому за ними закріпилися назви «кобза», «бандура». Вони стали основою для формування національно самобутніх інструментів, які, побутуючи протягом віків, є символом національної музичної культури України.

Історично бандура виникла як музичний інструмент для супроводу співу, виконання дум, історичних та жартівливих пісень, її звучання добре поєднується з голосом. До XX ст. кобзарське мистецтво мало суто індивідуальний характер. Тільки у 1902 р. на XII Археологічному з'їзді у Харкові Г. Хоткевичем було запропоновано створити різноманітні ансамблі бандуристів (дуети, тріо, секстети), що відкрило новий напрямок у бандурному мистецтві. Отже, ансамблям бандуристів виповнилося 110 років. В історичному ракурсі це не так вже й багато. І тому зрозуміло, що цей напрямок діяльності вивчений ще не достатньо. Активно працюють над цією проблематикою дослідники Л. Воріна (жіночі та дитячі капели бандуристок), В. Дутчак (становлення та функціонування бандурних колективів за кордоном), Н. Морозевич (проблеми моноансамблю в контексті вокально-інструментальної співогри на бандурі), Л. Мандзюк (ансамблево-виконавська творчість бандуриста), Л. Пасічняк (ансамблеве мистецтво України XX ст.), О. Герасименко та ін.

Мета статті – висвітлити окремі аспекти педагогічної роботи з ансамблем бануристів.

Розглянемо ансамбль бандуристів, як творчу одиницю – колектив та працю в ньому і проблеми, які виникають у ході такої діяльності. Ансамбль – це не тільки група учасників, що мають певні загальні музичні інтереси, це і відчуття відповідальності, взаємопідтримки. В ансамблі діє принцип колективної творчості, яка залежить від виконання кожного з учасників. І власне тут виховується відповідальність за колектив. Ансамбль – це єдине ціле, але важливим є і кожен учасник.

Діяльність ансамблю залежить від індивідуального рівня розвитку гри на бандурі та вокальних даних учасників, характер міжособових стосунків, від рівня зіграності колективу. Велике значення має наявність лідера, який є зразком для наслідування, а також виховання в учасників певного музичного уподобання.

Будь-який трудовий колектив може продуктивно працювати за наявності чіткої організації всього трудового процесу. Ансамбль бандуристів як вокально-інструментальний колектив має свою специфіку в організації праці учасників. Передусім необхідно подбати про приміщення, в якому будуть проводитися заняття, встановлення часу занять, обладнання, забезпечення нотами і необхідним приладдям. Велике значення має зовнішній вигляд учасників ансамблю бандуристів. За встановленими традиціями треба виготовити для бандуристів українські народні костюми. Керівник ансамблю слідкує за їх станом. Серйозно треба підходити до питання розміщення членів ансамблю. У вирішенні цього питання повинна діяти взаємодопомога і практична зручність, ансамблевість і зростання виконавської майстерності [7, с. 28].

Підбір репертуару для ансамблю залежить від індивідуальних бачень та переконань керівника, основа якого – певне духовне начало. Викладач повинен бути фахівцем, котрий володіє широкими знаннями культурної спадщини, є хорошим музикантом і зразком для наслідування. Викладач – це авторитет і в знаннях, і у методах викладання, він повинен володіти високим інтелектом. Дуже добре, коли учасники ансамблю довіряють керівнику, але поряд з тим панує творча ситуація на заняттях. Хоча вільна творча атмосфера можлива тільки у хороших професійних колективах, в іншому разі це може перетворитися у

загальний хаос. Однак висловити ту чи іншу думку в колективі повинні мати можливість всі учасники. Важливим моментом у стосунках є підтримка викладачем ініціативи студента.

На жаль, на сьогоднішній день помітні є ознаки спаду популярності народно-інструментального мистецтва, що пов'язано з процесами в економічній, соціальній, політичній сферах нашої держави. Народна музика перебуває у затінку і втрачає масового слухача. Тому слід дбайливо зберігати, ретельно вивчати і наполегливо пропагувати, вміло рекламувати народні інструменти. Нині підготовка виконавців на народних інструментах охоплює три музично-освітні рівні, кожен із яких має свою мету і завдання. Першим є музична школа, в якій діти навчаються грати на бандурі, беруть участь в учнівських оркестрах народних інструментів та різних інструментальних та вокальних ансамблях. Для розвитку ерудиції є музично-теоретичні предмети: сольфеджіо і музична література. Суттєвий недолік сучасних педагогічних програм – виділення на дисципліну «Ансамбль» мізерної кількості навчальних годин, хоча заняття в ансамблі формують творчу особистість, готують майбутніх вчителів до професійної діяльності. Ансамбль є вагомим чинником виховання, який сприяє професійному розвитку та реалізації бандуриста в концертній діяльності та як педагога. Навіть більш замкнуті та несміливі студенти мають змогу творчо проявитися в колективі. Завдяки вмілому педагогічному та психологічному підходові керівника кожен з учасників ансамблю в майбутньому може і повинен виступати як соліст, що виявлятиме про його професійну зрілість, психологічну витривалість та стабільність. Як свідчить досвід, велика частка студентів у подальшій своїй праці на сцену, на жаль, більше не вийде. Заняття в ансамблі та виступи з колективом під час навчання є чи не єдиною можливістю проявити себе як виконавець.

Поштовхом для розвитку ансамблів бандуристів у наш час, як це не парадоксально, виявилися ринкові відносини. Різко зросла потреба на малі концертуючі колективи і під ці параметри добре підходить ансамбль бандуристів. Кожен з таких має неповторне обличчя (репертуар, костюми).

У нашому випадку діяльність ансамблю має певні проблеми. Одна з них – це плинність учасників, тому кожного року актуальним є процес виявлення лідера, формування психологічного клімату в колективі. До проблем, які потребують вирішення, можна віднести малу чисельність учасників, різний рівень підготовки, нерівна кількість учасників в голосових партіях. Все це призводить до зниження рівня репертуару, і тоді студентам сильнішим нецікаво, а при підборі важчого репертуару іншим студентам важко виконати програму, виникає комплекс «неповноцінності».

Головна мета предмета полягає не тільки в оволодінні інструментом, збагаченні репертуарного багажу, пізнанні сцени, а й у формуванні активної життєвої позиції, власного музичного смаку. Учасники колективу весь час перебувають у пізнавальному середовищі [4, с. 9].

Колективні заняття дають досвід спілкування зі своїми колегами, а в подальшій праці, – майбутнього педагога з учнями. Це і як процес набуття ними практики вирішення конфліктних ситуацій в колективі, джерело моральних та культурних зразків поведінки. Щоби навчити студентів об'єктивно оцінювати своє власне сольне чи ансамблеве виконання, потрібно заохочувати їх до обговорення виступів.

Саме в колективі порушується проблема формування особистості серед колег, відповідальності, створюється «спільнота учіння», що сприяє розвитку групового творення музичних програм. Мета навчання – формування творчої людини, пошук ними нових музичних творів, їх трактування. Концертні виступи дуже важливі для формування особистості, як музиканта, вони є життєвим засобом для підтвердження їхньої можливості реалізації себе через музику. [2, с. 82]

Концертна діяльність залучає учасників до пізнання різноманітних мистецьких подій, до вивчення культурної спадщини свого та інших народів [1, с. 77].

Виховання виконавців високого класу серед бандуристів, шліфування технічної майстерності, ускладнення та урізноманітнення репертуару,

рекламування та виведення ансамблів бандуристів в один рівень з іншими інструментальними колективами та оркестрами на академічній та естрадній сцені сприятиме виходу бандури на міжнародний рівень та утвердженню цього інструменту як повнокровного та повновладного на сучасній міжнародній концертній арені.

Література

1. Герасименко О. Становлення та розвиток професійного ансамблевого бандурного виконавства на Львівщині / О. Герасименко // Наукові збірки Львівської державної музичної академії імені Миколи Лисенка. Музикознавчі студії. – 2006. – Вип. II. – 163 с.
2. Жеплинський Б. Кобзарськими стежинами: науково-публіцистичне дослідження / Б. Жеплинський. – Львів, 2002. – 278 с.
3. З історії музичних інструментів. Бандура // Культура і життя. – 1984 – 22 січня.
4. Мандзюк Л. Ансамблево-виконавська творчість бандуриста: мистецтвознавчий та психолого-педагогічний аспекти: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства. – Х., 2007. – 19 с.
5. Мандзюк Л. Інтелектуально творчий аспект предмета «Ансамбль в класі бандури» / Л. Мандзюк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного ун-ту імені Володимира Гнатюка та Національної музичної академії ім. П. Чайковського. Серія. Мистецтвознавство. – 2006. – № 1 (16). – С. 80–84.
6. Хоткевич Г. Підручник гри на бандурі / Г. Хоткевич. – Львів, 1909. – 20 с.
7. Шевченко М. Методика роботи з ансамблем бандуристів / М. Шевченко. – Івано-Франківськ: Плай, 2003. – 56 с.

Лілія Гринь

ВОКАЛЬНИЙ ГОЛОС ЯК ПРОФЕСІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ АКТОРА МУЗИЧНО-ДРАМАТИЧНОГО ТЕАТРУ

У статті розглядаються такі питання, як багатоаспектність вокального мистецтва, складові голосового апарату, насамперед вокального голосу. Відзначається, що сучасний актор музично-драматичного театру повинен не тільки володіти вокальним голосом, вокальною технікою, використовувати вокально-технічні навички, а й розуміти специфіку вокального мистецтва, ідейно-емоційного змісту вокального твору. Вказується, що процес вокальної педагогіки неможливий без урахування психофізіологічних особливостей розвитку вокального голосу, будови голосового апарату, режиму його роботи.

Ключові слова: професійний інструмент, голосовий апарат, голосоутворення, голосові складки, фонація

Лилия Гринь

ВОКАЛЬНЫЙ ГОЛОС КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ АКТЕРА МУЗЫКАЛЬНО-ДРАМАТИЧЕСКОГО ТЕАТРА

В статье рассматриваются такие вопросы, как многоаспектность вокального искусства, состав голосового аппарата, в первую очередь вокального голоса. Подчеркивается, что современный актер музыкально-драматического театра должен не только владеть певческим голосом, вокальной техникой, использовать вокально-технические навыки, а и понимать специфику вокального искусства, идейно-эмоционального содержания вокального произведения. Акцентируется внимание на том, что процесс вокальной педагогики невозможен без учитывания психофизиологических особенностей развития вокального голоса, строения голосового аппарата, режима его работы.

Ключевые слова: профессиональный инструмент, голосовой аппарат, голосообразование, голосовые связки, фонация

VOCAL VOICE AS PROFESSIONAL INSTRUMENT ACTOR OF MUSICALLY-DRAMATIC THEATRE

In the article we examines such questions as multidimensionallness of vocal art, composition of vocal vehicle as vocal voice. An author underlines also, that modern actor of musically-dramatic theatre must not only own vocal voice, by a vocal technique, to use vocally-technical skills, and to understand the specific of vocal art, deological-emotional maintenance of part-song. An author accents attention on that the process of vocal pedagogics is impossible without taking into account psychical and physiological features of development vocal voice, structure of vocal vehicle, his office hours.

Key words: *professional instrument, vocal vehicle, phonation, vocal cords.*

Вокальне мистецтво (співацьке мистецтво, спів) – це виконання музики за допомогою голосу. Фізіологічною основою співу є голосовий апарат людини. Сучасний вокаліст повинен характеризуватися як своєю професійною компетентністю – бездоганним володінням вокальним голосом, вокальною технікою, використанням навичок різноманітних стилів світового музичного мистецтва, так і розумінням специфіки вокального мистецтва, ідейно-емоційного змісту вокального твору. Але щоби досягти цієї мети, співаку необхідно пройти певний шлях становлення та професійної підготовки.

Метою нашої статті є розгляд складових голосового апарату, насамперед вокального голосу як професійного інструменту актора музично-драматичного театру.

Вокальне мистецтво – це багатоаспектний вид музичного мистецтва: вокальне мистецтво = вокальний твір→вокальний голос→вокальна відготовка→вокальна майстерність. Ми виділяємо такий дефінітивний ряд складників вокального мистецтва, які мають взаємозалежність, послідовні, причинно-наслідкові зв'язки у процесі вокально-виконавської діяльності (рис. 1).

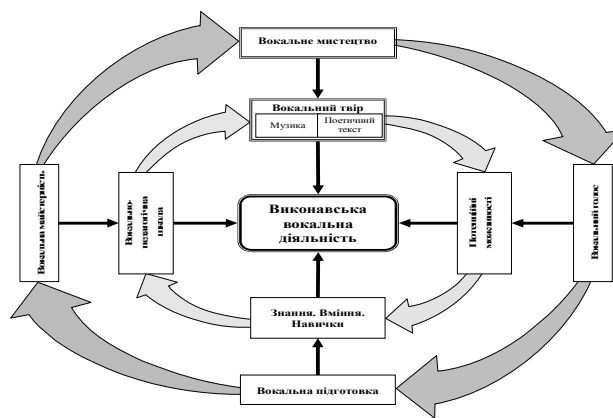


Рис. 1. Причинно-наслідкові зв'язки вокально-виконавської діяльності актора.

Розглянемо сутність цих дефініцій. *Вокальне мистецтво* – це різновид музичного виконавського мистецтва, який на відміну від інструментальної музики, передає художній зміст вокального твору засобами співацького голосу. *Вокальний твір* – це художній твір, який утворюється за допомогою музики та поетичного тексту. *Вокальний голос* – це виконавський інструмент, який передає єдність музики та поетичного тексту музичної тканини твору; засіб, за допомогою якого розкривається задум авторів. Вокальним творам властиві внутрішня завершеність й цілісність, індивідуалізованість змісту і форми, що визначена особистістю авторів, і припускає мистецтво виконавської інтерпретації.

Вокальне мистецтво включає і вокальну майстерність виконавця як результат, що ґрунтується на сформованих знаннях, вміннях, навичках володіння вокальним голосом, а також віддзеркалює вокально-педагогічну школу викладача, тобто професійну вокальну підготовку співака.

Під *вокальною підготовкою* ми розуміємо процес становлення та вдосконалення вокального голосу, оволодіння вокально-технічними навичками, формування вмінь передачі художньо-сценічного образу вокального твору. Для вдосконалення вокального голосу необхідно мати вокальний потенціал: голос, чисте інтонування мелодії та відчуття метро ритму.

Вокальна майстерність – це рівень досконалого володіння вокальним голосом: здатність голосом виражати найтонші почуття, емоційний стан шляхом застосування знань, умінь та навичок з вокального мистецтва, передавати і

розкривати художній образ вокального твору засобами виразності – такими, як характер звуковедення, динамічні відтінки, вокальні штрихи, стильові особливості композиторської школи та жанру вокального твору.

Вокальний голос є домінуючим складником у системі вокального мистецтва. Його розвиток ґрунтується на методичних засадах вітчизняної та зарубіжної вокальної педагогіки, глибокому вивченні музичних (вокальних) традицій українського народу.

Вокальний голос актора – це насамперед «професійний інструмент», який має складний механізм. Проте цей «інструмент» у процесі подальшого розвитку зазнає різних зовнішніх впливів (об'єктивних і суб'єктивних) у різні вікові періоди дозрівання організму й, відповідно, потребує застосування різноманітних спеціальних методичних прийомів для подолання психолого-фізіологічних чинників, які перешкоджають професійному становленню виконавця – актора-вокаліста.

Специфіка голосу актора як «професійного інструменту» полягає в тому, що він має два аспекти застосування: спів та сценічне мовлення. У музичному довіднику поняття «голос» тлумачиться від: «голос (італ. voce) – звуки, що утворюються голосовим апаратом людини і забезпечують спілкування людей та передачу думок звуковим шляхом. Залежно від характеру функціонування механізмів голосоутворення, людський голос поділяється на мовлення, спів та шепіт» [8, с. 115]. Здатність голосу передавати найтонші відтінки почуттів і думок цінується й використовується в акторській діяльності. Так, наприклад, відомий актор Т. Сальвіні на питання, що він вважає найголовнішим для актора, впевнено відповів: «Голос, голос і ще раз голос!» [1, с. 232]. Голос і слово даровані людині природою для висловлення думок і почуттів, отже, у роботі над вокальним голосом необхідним є розуміння органічної природи народження звуків. Для цього майбутньому актору музично-драматичного театру необхідно усвідомити сутність процесу утворення голосу (як під час мовлення, так і під час співу), вивчити будову голосового апарату та функцію кожної його частини, з'ясувати взаємодію цих частин. Щоб зробити вокальний голос «керованим», досягти

найкрасивішого співочого звуку, необхідна робота над точністю координації всіх частин голосового апарату та формуванням співацьких навичок.

Г. Панофка наголошував: «Співочий голос – це інструмент, формування якого залежить від індивідуальних здібностей кожної людини, від різних органів людини, голос повинен бути виявленням душі та розуму справжнього артиста» [6, с. 91].

Відомості з історії становлення вокально-педагогічних шкіл засвідчують, що процес вокальної педагогіки неможливий без урахування психофізіологічних особливостей розвитку вокального голосу, будови голосового апарату, режиму його роботи. Вивченням будови голосового апарату займалися ще лікарі у Стародавній Греції. Так, Гіппократ виявив, що верхні дихальні шляхи є джерелом виникнення звуку людського голосу. Описом анатомічної будови дихальних органів людини у II ст. н. е. займався римський лікар Гален. Досліджуючи роботу голосового апарату, він дійшов висновку, що сила видиху повітря впливає на інтенсивність звучання голосу людини, відзначив відмінності процесу голосоутворення в мовленні та під час співу.

Вперше правильне зображення м'язів гортані й голосових складок, а також опис їх дії в процесі мовлення та співу в XVI ст. здійснив Леонардо да Вінчі. А вже в XIX ст. науковці змогли отримати найбільш достовірні факти стосовно будови голосового апарату та процесу звукоутворення. Праці таких вчених, як М. Гарсія-сина, М. Грачова, Ф. Заседателева, І. Левідова, А. Музехольда, Л. Работнова, С. Ржевкіна, С. Сонкі, котрі займалися вивченням питань вокального мистецтва, створили наукове підґрунтя процесу постановки (формування) голосу, стали основою сучасної вокальної педагогіки.

Голосовий апарат – це система органів, яка слугує для утворення голосу та мовлення. За О. Здановичем, цю систему становлять:

1) органи дихання, що утворюють тиск під голосовими м'язами (складками), – джерело звукової енергії;

2) гортань, що містить у собі голосові складки, – джерело виникнення звукових коливань;

3) артикуляційний апарат, що слугує для утворення звуків чіткого вимовляння;

4) носова порожнина та порожнини, що знаходяться біля неї – беруть участь у створенні деяких звуків [4, с. 54].

Голосові складки (зв'язки) – це два парні м'язи, що розташовані в гортані, покриті еластичною з'єднувальною тканиною та оболонкою. Звучання відбувається в тому випадку, коли голосові складки змикаються. Будова голосових складок дає можливість коливатись як повністю, так і окремими частинами, від чого залежить характер звучання голосу. Наприклад, при звучанні голосу в головному регістрі голосові складки вібрують тільки краями, а в грудному регістрі – коливаються всією масою.

Поставлений в академічній манері співу голос повинен мати гарний, правильно сформований співочий тембр, рівний двооктавний діапазон, достатню силу. Під постановкою голосу розуміють процес його пристосування й розвитку для професійного використання. Вокалісту необхідно виробити техніку рухливості й кантилену, досягти природного й виразного звучання слова, розвинути великі звуковисотні можливості, вібрато, красу вокального тембру, що робить процес звукоутворення плавним та рівним. У декого ці якості є природними. Такі голоси називаються «поставленими від природи». Професійне звучання співочого голосу, на думку фізіологів, є результатом спеціально знайденого характеру роботи голосового апарату, тобто встановлення певних рухових динамічних стереотипів.

Розкриваючи проблему формування вокального голосу, зазначимо, що в сучасній вокально-педагогічній школі виокремлюють три теорії природи голосоутворення. Однією з них є міоеластична (від *mió* – м'язова, *elastic* – пружний) теорія фонації (звукоутворення), згідно з якою звук людського голосу виникає внаслідок впливу повітряного тиску на пружні голосові складки та приведення їх у коливальний рух. У 50-х роках XX ст. Р. Юссон розробив нейрохроноксичну теорію фонації, в якій доводив, що коливання голосових складок має церебральну (мозкову) природу, а не периферичну, як стверджувала

міоеластична теорія. Провівши низку ґрунтовних наукових досліджень фізіологічних та акустичних даних процесу фонації, учені встановили, що у процесі голосоутворення беруть участь одразу два взаємопов'язані механізми – міоеластичний та нейрохронаксичний [7, с. 162].

Також цікавою для вивчення є третя теорія голосоутворення, визнана у вокальній педагогіці як резонансна теорія мистецтва співу В. Морозова. Її основу становить визначення провідної ролі резонансної системи голосового апарату в процесі формування високотехнічних якостей співацького звуку. Увага акцентується на психолого-рефлекторному сприйманні співочого звуку. Автор наголошує на захисній функції роботи голосових резонаторів у співі й виділяє захисні механізми процесу резонування [5, с. 283].

Розглядаючи ці різні за своєю суттю теорії голосоутворення, приходимо до думки, що розвиток співочого голосу безпосередньо залежить від знань з фізіології голосового апарату: усвідомлення вокалістом сутності процесу звукоутворення, закономірностей резонування, специфіки вокального мовлення, артикуляції, дихальних рухів, їх ролі у процесі фонації.

На думку Л. Дмитрієва, техніку співу «потрібно розглядати як результат утворення численних зв'язків у мовноруховому аналізаторі, зв'язків, які виникають для здійснення певного виконавського завдання» [2, с. 232]. Звук народжується в гортані на голосових зв'язках як результат їхньої взаємодії з видихуваним повітрям з легень. Однак цей звук ще не є остаточно сформованим. Видихуване повітря надходить до гортані знизу з легень, проходячи через бронхи та трахеї. Формування мовленнєвої фонації відбувається за допомогою артикуляційних органів: глотки, м'якого та твердого піднебіння, язика та губ. Співочий звук при фонації формується в розташованих над гортанню порожнинах – таких, як глотка, носоглотка, порожнина рота. Під час видиху з ротового отвору звук голосу вже має закінчене забарвлення, формуючись у той чи інший голосний або приголосний.

Отже, у фонації беруть участь такі органи: гортань з її внутрішніми та зовнішніми м'язами – орган генерації (народження звуку); глотка, носоглотка,

порожнина рота – резонатори звуку; дихальний апарат (дихальні м'язи грудної клітки і живота та її діафрагма) – це джерело певної енергії для виникнення звуку. Такий погляд на функцію голосових органів відповідає сучасним науковим даним. Звідси виникає основний принцип роботи над розвитком голосу, який полягає в тому, щоб підпорядкувати всі елементи техніки звучання вокального голосу сценічній дії, акторській майстерності, сценічному мовленню.

Звичайний звук людського голосу є результатом руху м'язів і зчленувань голосового апарату. Під час співу ці рухи надзвичайно різноманітні; ними визначається сила, висота, темброві барви голосу, тривалість звуку, його динаміка й подача слова. Головним завданням вокальної підготовки актора є усвідомлення «дисциплінованого» руху м'язової системи голосового апарату, тобто розуміння відчуття процесу формування голосу під час співу.

Оскільки «дисциплінований» рух м'язової системи голосового апарату зі своїми фізіологічними механізмами є умовним рефлексом, то можна стверджувати, що загальні закони умовних рефлексів можуть бути застосовані й до вокально-технічних навичок. Постановка голосу актора (на заняттях з вокалу) – це процес встановлення правильного взаємозв'язку окремих частин голосового апарату. Процес співу здійснюється за допомогою системи периферичних механізмів, а саме: органів слуху та всього звукоутворювального рухомого апарату – легень, гортані глотки, язика, губ. Уся їх робота регулюється центральною нервовою системою та перебуває в тісному взаємозв'язку.

Анатомічна будова голосового апарату дуже складна, але необхідна для розуміння актором процесу формування вокальних звуків. М'язи голосового апарату під час фонації знаходяться в певному взаємовідношенні. Цей процес має назву «координація голосу». Координація, тобто злагоджена робота м'язів голосового апарату та музичного слуху, спрямована виконавцем на виконання технічних завдань (правильної інтонації співу), може бути більш чи менш досконалою. Тому координацію голосу слід вважати якісною характеристикою вокального звукоутворення.

Координація у співі пов'язується з м'язовими рухами в ділянці гортані, ротовою порожниною, органами слуху та диханням. Але самі по собі м'язи рухатись не можуть. Розглядаючи спів як одну з функцій організму людини, зазначимо, що він підпорядковується основним закономірностям діяльності нервової системи, яка керує життєдіяльністю всього організму. Ф. Заседателев зазначав, що «спів – це не лише функція гортані, а й складна інтегрована функція всього організму, в якій велику роль відіграють вищі функції центральної нервової системи» [3, с. 26]. Механізм роботи мозку, що керує процесом співу, є механізмом утворення умовно-рефлекторних зв'язків та діяльності аналізаторів. Даючи характеристику процесу фонації, Р. Юссон зазначає, що «фонація виникає як результат складних нервових та рухових процесів: руху м'язів гортані, установок рото-глоткових порожнин, особливих дихальних рухів» [9, с. 142].

За визначенням вчених і педагогів, постановка голосу полягає у виробленні правильної взаємодії всіх частин голосового апарату. Метою діяльності педагога-вокаліста є вдосконалення процесів координації цих рухів під час співу засобами розвитку вокально-технічних, слухових умінь та навичок студента. У процесі навчання співу й у подальшій професійній діяльності актор-співак за допомогою органів слуху повинен навчитися розрізняти всі тонкощі звучання свого голосу, розвивати слухові уявлення про нього, свідомо контролювати діяльність голосового апарату, а в умовах самостійної підготовки використовувати ці навички самоконтролю для відпрацювання необхідних якостей вокального голосу. Так, О. Зданович зазначав, що процес звукоутворення вокального голосу залежить як від роботи центральної нервової системи, так і від слухових уявлень, що виникають у процесі співу [4, с. 55]. Л. Дмитрієв наголошував, що «саме звукові образи мають диктувати виконавські прийоми, технічні засоби для їх звукового втілення, тоді вся техніка буде побудована як вираження певних музично-виконавських завдань» [2, с. 234].

Таким чином, на основі розгляду науково-методичної літератури ми дійшли висновку, що *вокальний голос як професійний інструмент актора* – це складна психофізіологічна функція голосового апарату людини, результатом діяльності

якого є виникнення музичних звуків. Конкретизуючи розуміння процесу розвитку вокального голосу, визначили, що основним завданням його формування як «професійного інструменту» актора є досягнення дисциплінованої узгодженості рухів м'язової системи голосового апарату, тобто набуття рухових навичок, що безпосередньо залежить від усвідомлення основних закономірностей звукоутворення, резонування, артикуляції, дихальних рухів, їх ролі у процесі фонації, знання фізіології голосового апарату, розвитку навичок координування роботи голосового апарату за допомогою вокально-слухового контролю.

Література

1. Гнидь Б. П. Історія вокального мистецтва: підручник / Б. П. Гнидь. – К.: НМАУ, 1994. – 320 с.
2. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики: учеб. пособие / Л. Б. Дмитриев. – М.: Музыка, 1968. – 676 с.
3. Заседателев Ф. Ф. Научные основы постановки голоса / Ф. Ф. Заседателев. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Музгиз, 1935. – 104 с.
4. Зданович А. П. Некоторые вопросы вокальной методики / А. П. Зданович. – М.: Музыка, 1965. – 148 с.
5. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В. П. Морозов. – М.: Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского; Институт психологии РАН; Центр «Искусство и наука», 2002. – 496 с.
6. Панофка Г. Искусство пения: Теория и практика для всех голосов / Г. Панофка. – М.: Музыка, 1968. – 216 с.
7. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Р. Юссон. – М.: Музыка, 1974. – 263 с.
8. Юцевич Ю. Є. Музыка : словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2003. – 352 с.

9. Юцевич Ю. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу: навч.-метод. посібник [для викладачів, студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу] / Ю. С. Юцевич. – К.: ІЗМН, 1998. – 160 с.

УДК 378.013+370.711+780

Лю Цяньцянь

**ВНЕДРЕНИЕ СПЕЦКУРСА «ОСНОВЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВКУ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ И ХОРЕОГРАФИИ**

В статье раскрыты содержание и структура спецкурса «Основы художественной компетентности». Его внедрение обусловлено актуальностью формирования компетентного учителя в области искусства, для которого профессионально значимой является художественная компетентность. В предложенном спецкурсе упор делается на художественную грамотность, недостатки которой обусловлены музыкальным и хореографическим образованием, полученным до поступления в университет.

Ключевые слова: компетентностный подход, художественная компетентность, функциональная грамотность, художественная грамотность.

Лю Цяньцянь

**ВПРОВАДЖЕННЯ СПЕЦКУРСУ «ОСНОВИ ХУДОЖНЬОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ» У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ»**

У статті розкрито зміст і структуру спецкурсу «Основы художньої компетентності». Його впровадження зумовлено актуальністю формування компетентного вчителя в галузі мистецтва, для якого професійно значущою є художня компетентність. У запропонованому спецкурсі наголос зроблено на художній грамотності, недоліки якої зумовлені музичною та хореографічною освітою, отриманою до вступу в університет.

Ключові слова: компетентнісний підхід, художня компетентність, функціональна грамотність, художня грамотність.

Liu Qianqian

**SPECIAL COURSE «BASIS OF ARTISTIC COMPETENCE»
IMPLEMENTATION INFO PROFESSIONAL TRAINING OF FURTHER
MUSIC AND CHOREOGRAPHY TEACHERS**

The article defines content and structure of this special course «Basis of artistic competence». Its implementation determined by actuality of competence art teacher formation, for which stands professionally important artistic competence. The proposed special course focused on artistic literacy. Its weakness determined by musical and choreographs under-graduate education.

Key words: *competence approach, artistic competence, functional literacy, artistic literacy.*

Одним из инновационных путей реформирования профессионального образования в Украине, а в последнее время и в Китае, является компетентностный подход. Методология его раскрыта в трудах В. Бондар, Е. Бондаревської, Т. Браже, И. Зимней, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, Д. Равена, Г. Серикова, А. Хуторского и других авторов. В контексте проблемы подготовки будущих учителей дисциплин искусства профессиональная компетентность интерпретируется сквозь призму художественности, что и определило введение в научный оборот понятия «художественная компетентность» (Л. Масол, О. Никитина, Е. Реброва, Ши Дзюнь-бо, О. Щолокова и др.).

Как утверждает Б. Гершунский, основой любой компетентности является грамотность [1]. В словаре по педагогике Е. Рапацевича приводится определение ЮНЕСКО, что более высокий, чем элементарная грамотность, уровень образования, которому присвоен термин «функциональное образование», означает теоретические и практические знания, необходимые для участия во всех видах культурной и общественной деятельности [6, с. 134–135].

Грамотность понимается как предпосылка качественного овладения глубокими знаниями, навыками и умениями в профессиональной области. В науке такая форма грамотности определена как *функциональная*. Профессиональный подход к функциональной грамотности рассматривает её как способность и готовность личности чётко и квалифицированно выполнять профессиональные задачи (С. Вершловский, О. Локшина, М. Матюшина, П. Фролова, Е. Херш).

Функциональная грамотность связана с формированием профессиональной компетентности личности: она является основой развития компетенций с учётом специализации. Если говорить о художественной компетентности будущего учителя музыки и хореографии, то речь идёт о том информационно-познавательном багаже, который становится содержательным материалом для активизации операциональных процессов образного (или художественного) мышления с последующими умениями использовать накопленный багаж знаний и операций мышления в художественной практике, в творческой исполнительской и педагогической деятельности. Для такой компетентности нужна художественная грамотность.

Таким образом, формирование художественной грамотности рассматривается в русле *актуальной проблемы* – формирования художественной компетентности будущих учителей музыки и хореографии.

Цель статьи – раскрыть содержательные и методические аспекты формирования художественной грамотности будущих учителей музыки и хореографии как основы их профессиональной компетентности. Достижение поставленной цели реализуется на основе описания спецкурса, разработанного в русле очерченной проблемы.

Актуализируя значение художественного фактора в исполнительской деятельности, некоторые ученые связывают его с культурологической подготовкой студентов-музыкантов (М. Берлянчик, Д. Кирнарский, Е. Просолов О. Щолокова). Авторы такого подхода понимают культурологическую подготовку как феномен, сочетающий в себе сформированность эстетического отношения к миру, ассоциативно-образный компонент художественной культуры,

способность обобщенного восприятия содержательных образов разных искусств, эстетическую эрудицию и общехудожественную компетентность. Другой подход больше ориентирован на концепцию интерпретации музыкального образа (Е. Гуренко, Д. Лисун, Е. Ёркина, О. Олексюк, Г. Саик).

Практически все исследователи профессиональной компетентности указывают на поэтапность процесса её формирования [1; 2; 3; 7]. Мы также применили поэтапную методику к формированию художественной компетентности. Если на первом этапе наблюдается процесс элементарного накопления необходимой суммы знаний и умений их применять в практической деятельности, то на втором этапе активно формируются базовые знания, умения, навыки, опыт деятельности в выбранном виде искусств. На последующих этапах наблюдается активная тенденция к постижению других видов искусства и мобильного использования полученных знаний в исполнительской практике.

Наше внимание обращено на первый этап, в рамках которого формируется художественная грамотность. Раскрывая сущность художественной грамотности будущих учителей музыки и хореографии, определяя её структуру с учётом специальности в области искусства, мы исходим из того, что она:

- является функциональной для будущих специалистов художественно-образовательного профиля;
- формируется как целостный профессиональный феномен, обеспечивающий успешность учебной деятельности будущего учителя в художественно-образовательном процессе;
- затрагивает все сферы учебной деятельности и художественно-педагогической практики в целом;
- многокомпонентна – все её элементы взаимосвязаны в творческом исполнительском процессе, однако могут формироваться и как отдельные самостоятельные структуры в учебном процессе (теоретическая грамотность, жанрово-стилевая и другие);

■ является продуктом воздействия целенаправленных педагогических актов, нормативных требований, а также полихудожественной среды и активной познавательно-творческой деятельности личности в ней [4; 5].

В нашем эксперименте существенным средством формирования художественной грамотности стал спецкурс-практикум «Основы художественной компетентности». В рамках указанного курса выполнение этой задачи предполагает чёткую установку на повышение спектра знаний терминологического, художественно семантического порядка. При этом важным и профессионально необходимым является компонент кросс-культурной грамотности: музыкальной – для хореографов, хореографической – для музыкантов. Кроме того, умение быстро использовать багаж полученных знаний в исполнительской деятельности требует специальных практических навыков. С целью решения оптимизации поставленных задач и был разработан данный спецкурс-практикум. Его целью было обеспечить студентов базовыми знаниями основ художественной компетентности, способствовать быстрому освоению и практическому применению музыкального и хореографического тезауруса, практического использования терминологической грамотности в исполнительской деятельности.

В ходе достижения поставленной цели решались определенные задачи.

1. Раскрыть студентам сущность художественной компетентности, основанной на грамотности, сформированной в довузовский профорientационный период; представить генезис развития теории художественной компетентности в соответствии с историческими принципами развития искусства.

2. Оптимизировать процесс усвоения знаний специфического языка музыки и хореографии, средств выразительности этих искусств, умения использовать знания в процессах восприятия произведений искусства, и их обсуждения; умения опираться на знания в разных видах интерпретации художественного образа произведения.

3. Активизировать мотивацию на самостоятельное освоение элементарной художественной компетентности.

4. Стимулировать развитие художественного мышления.

В спецкурсе предусмотрены два модуля:

Первый: «Художественная грамотность – основа художественной компетентности.

Второй: «Художественная компетентность в практике исполнительской деятельности».

Большое внимание уделено самостоятельной работе, которая охватывает:

- создание индивидуального терминологического словаря;
- теоретическую и терминологическую работу с музыкальными текстами и хореографическими композициями;
- мониторинг самооценки личностного роста грамотности (самооценка, самопроверка, самоконтроль, самокоррекция);
- исполнительскую практику для закрепления художественной грамотности.

Тематика первого модуля охватывала такие направления проблемы: сущность понятий «художественная грамотность» и «художественная компетентность»; художественно-исторические и жанрово-стилистические компоненты художественной грамотности; терминологическая грамотность в исполнительской деятельности; самостоятельная работа над художественной грамотностью в исполнительской деятельности.

Методическими дидактическими заданиями спецкурса предлагались следующие:

1. Блок заданий для самостоятельной работы с текстом:

- а) выписать все ремарки из музыкального текста, продемонстрировать звуковую сущность в исполнении на конкретных произведениях: с применением невербальных средств – мимики, жестов, пластики; в других произведениях; с пояснением вербально основной художественный смысл ремарок;

б) выявить такты полиритмии, синкоп, фрагменты изменений темпа и ритма;

в) графически представить динамический план произведения; обосновать его с точки зрения развития художественного образа или программы произведения;

г) самостоятельно подобрать целесообразную и художественно оправданную аппликатуру;

д) определить наличие программности в произведении; если она есть, то пояснить, какими выразительными средствами и исполнительскими приёмами следует её раскрыть.

Задания для хореографов были аналогичными, но на материале произведений, доступных хореографам для исполнения.

2. Блок дидактических метро-ритмических заданий:

а) расставить тактовые чёрточки в предлагаемом тексте в заданном размере, расписать группировку;

б) выбрать из предлагаемого перечня темпов соответствующие для следующих музыкальных иллюстраций:

- фрагмент для слухового восприятия;
- нотный текст без программы и указаний темпа;
- художественный образ для музыкального озвучивания.

в) продемонстрировать на предложенном музыкальном материале (хореографам в экзерсисе) скорость того или иного предложенного темпа в соответствии с образами.

3. Блок исполнительских заданий:

а) исполнить музыкальный дидактический материал в предложенном образном характере и настроении с использованием различных штрихов, динамике, темпе;

б) творческое задание на вариации темы с использованием знаний стилевой гармонии, разнообразия фактуры, с обоснованием подобранных средств для раскрытия художественного замысла;

в) для хореографов и музыкантов – используя методику Далькроза передать в пластике тела все услышанные средства музыкальной выразительности.

Таким образом, решая задачу формирования художественной компетентности в рамках спецкурса упор ставится на феномен художественной грамотности как функциональной в профессиональной подготовки будущего учителя музыки и хореографии. Эта стратегия отвечает современным требованиям ЮНЕСКО о функциональной грамотности специалиста.

Практическое внедрение данного спецкурса осуществлялось в Пивденноукраинском национальном педагогическом университете имени К. Д. Ушинского, технологии и методы формирования художественной грамотности внедрялись в лекционный и индивидуально-исполнительский процесс со студентами Аньянского университета (Китай). Полученные результаты подтвердили эффективность разработанного спецкурса.

Литература

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
2. Ермоленко В. А. Дидактические основы функциональной грамотности в современных условиях: пособие для работников системы образования / А. В. Ермоленко, Р. Л. Перченко, С. Ю. Черноглазкин. – М., 1999. – 228 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
4. Лю Цяньцян. Актуальные аспекты формирования художественной грамотности будущих учителей музыки в вузах Китая и Украины / Лю Цяньцян // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – К.: Вид-во НПУ, 2009. – Вип. 7 (12). – С. 131–136.

5. Лю Цяньцян. Музыкальная грамотность как основа художественной компетентности будущих учителей музыки и хореографии / Лю Цяньцян // Професійно-художня освіта України: зб. наук. Праць // редкол.: І. А. Зязюн та ін.] – Київ-Черкаси: Черкаський АНТЕї, 2008. – Вип. V. – С. 146–149.
6. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е. С. – Мн.: Современное слово, 2001.
7. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 56–64.

УДК 378. 147:78

Зіновій Стельмашук

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО»

У статті висвітлено інноваційні технології організації навчально-виховного процесу в умовах ЄКТС спеціальності «Музичне мистецтво» на базі факультету мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Зокрема, одним із напрямків інноваційних педагогічних технологій розглядається інтегративне навчання та його застосування в процесі індивідуальних занять з дисциплін музичного циклу. Поряд з цим пропонується удосконалення технології оцінювання навчальних досягнень студентів за 100-бальною шкалою ЄКТС як основи моніторингу якості освіти.

Ключові слова: *Європейський освітній простір, кредитно-трансферна система, навчально-виховний процес, інноваційні технології, інтеграція, модуль, індивідуальні дисципліни музичного циклу, оцінювання студентів.*

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В УСЛОВИЯХ ЕВРОПЕЙСКОЙ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЙ СИСТЕМЫ
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ
«МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО»**

В статье освещены инновационные технологии организации учебно-воспитательного процесса в условиях ЕКТС специальности «Музыкальное искусство» на базе факультета искусств Тернопольского национального педагогического университета имени Владимира Гнатюка. В частности, одним из направлений инновационных педагогических технологий рассматривается интегрированное обучение и его применение в процессе индивидуальных занятий с дисциплин музыкального цикла. Наряду с этим предлагается усовершенствование технологии оценивания учебных достижений студентов за 100-бальной шкалой ЕКТС как основы мониторинга качества образования.

Ключевые слова: *Европейское образовательное пространство, кредитно-трансферная система, учебно-воспитательный процесс, инновационные технологии, интеграция, модуль, индивидуальные дисциплины музыкального цикла, оценивание студентов.*

Zenoviy Stelmashchuk

**THE ESTABLISHING OF THE EDUCATIONAL PROCESS ACCORDING
TO THE EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM FOR THE SPECIALTY
«MUSIC ART»**

The article highlights the modern educational technologies of the educational process according to the ECTS for the specialty «Music Art» in the Faculty of Arts in Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk. In particular, the article describes one of the areas of innovative educational technologies integrative learning and its application to individual lessons in the disciplines of musical cycle. Besides, the improvement of assessment technology of students' academic achievements on a 100-point scale of the ECTS as the basis for monitoring of the quality of education is proposed.

Key words: *European educational space, credit transfer system, the educational process, innovative technology, integration, module, individual disciplines of musical cycle, the assessment of students.*

Розвиток вищої освіти України на сучасному етапі визначено стратегією її приєднання до Європейського освітнього простору – так званого Болонського процесу, акт підписання якого відбувся 19 травня 2005 р. у м. Берген (Норвегія).

У змісті державних документів України [2, с. 9], зокрема, зазначено, що функціонування сучасної вищої освіти ґрунтується на збереженні досягнень та традицій національної вищої школи, інтеграції системи вищої освіти зі світовим простором, державній підтримці підготовки кадрів з вищою освітою для забезпечення потреб ринку праці, розширенні доступу до якісної вищої освіти, мобільності студентів, забезпеченні працевлаштування випускників.

Пріоритетними завданнями розвитку педагогічної освіти на сучасному етапі є:

- вдосконалення змісту освіти й організації навчально-виховного процесу з метою розвитку педагогічної майстерності вчителя як системи його педагогічних компетентностей;
- зміцнення зв'язку педагогічної освіти з фундаментальною і прикладною наукою;
- забезпечення соціальної підтримки суб'єктів педагогічної освіти;
- підвищення соціального престижу педагогічної праці.

Виконання цих завдань можливе за умов створення у вузі високого рівня матеріального, кадрового, навчально-методичного та інформаційного забезпечення.

З урахуванням вищесказаного основним змістом організації навчально-виховного процесу за ЄКТС з музичної спеціальності на факультеті мистецтв ТНПУ ім. В. Гнатюка було створення інноваційного освітнього середовища, де передбачалось:

- оновлення організації і змісту навчально-виховної роботи з метою інтеграції зі світовим освітнім і науковим простором;
- підвищення рівня інформаційного забезпечення та матеріально-технічних умов для якісного вирішення освітніх завдань за європейськими вимогами;
- удосконалення технології об'єктивного оцінювання навчальних досягнень студентів за 100-бальною шкалою ЄКТС як основи моніторингу якості освіти студентів.

Мета статті: висвітлити особливості організації навчально-виховного процесу в умовах європейської кредитно-трансферної системи підготовки майбутніх вчителів музики.

У новому освітньому середовищі одним із напрямків інноваційних педагогічних технологій може бути інтегративне навчання. Інтеграцію (лат. *integratio* – поповнення, відновлення) вчені розглядають як об'єднання раніше ізольованих частин [10, с. 128–129].

Поєднання споріднених елементів змісту дисциплін у певну цілісність повинно відбуватись послідовно за певними законами. Серед них, на думку І. Козловської, можна виокремити такі:

- 1) закон корелятивності: елементи інтеграції повинні мати властивості, які забезпечують їх здатність до узгодженої взаємодії;
- 2) закон доповнювальності: інтегративні процеси викликають процеси диференціації [8, с. 16–17].

Музична педагогіка інтегративне навчання розглядає як художньо-конструктивний засіб активного впливу на розвиток музичних здібностей особистості. Л. М. Масол розділяє мистецьку інтеграцію на:

- духовно-світоглядну (на основі спільного тематизму);
- художньо-мовну, за допомогою якої поєднуються та співставляються засоби виразності різних видів мистецтв;
- жанрову, за допомогою якої поєднуються твори за жанровим принципом;

- естетико-мистецтвознавчу, що орієнтує на засвоєння учнями естетичних категорій і понять [4, с. 3].

Враховуючи ці методологічні положення, суть технології інтегративного навчання на індивідуальних заняттях, наприклад, музичного циклу, полягає у поєднанні окремих елементів змісту навчальних програм з основного музичного інструмента, вокалу, диригування, додаткового музичного інструмента, концертмейстерського класу.

У навчальних планах освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» напрямку підготовки «Музичне мистецтво» за чотирирічним терміном навчання на індивідуальні заняття музичного циклу (музичний інструмент, диригування, вокал, додатковий музичний інструмент, концертмейстерський клас) виділено по 1 годині в тиждень. За умов кредитно-трансферної системи навчання, за яких 50% часу вивчення предмета виділяється для самостійної роботи студентів, викладач відчуває певні труднощі щодо реалізації вимог навчальної програми, оскільки базова музична підготовка студентів, як правило, неякісна. Аудиторного часу для опрацювання елементарних елементів інструментального, вокального та диригентського виконавства та їх удосконалення не вистачає. Названі фактори помітно впливають на результати музично-виконавської діяльності в процесі індивідуальних занять. Традиційний спосіб організації навчального процесу на індивідуальних музичних заняттях, на нашу думку, є не зовсім продуктивним і потребує удосконалення.

Одним з ефективним шляхів вирішення окресленої проблеми могла би бути реалізація інтегративного підходу в процесі проведення індивідуальних занять з дисциплін музичного циклу. Такий підхід передбачає об'єднання споріднених елементів змісту музичних дисциплін, запланованих для індивідуальної роботи, для спільного освоєння одночасно на кожному із занять, оскільки ці види діяльності репрезентують музичне мистецтво і є спорідненими. Такий підхід дає можливість позбутися ізоляції щодо вивчення предмета як замкненої системи, призводить до розширення музично-естетичного мислення, образно-асоціативних уявлень студентів, глибинного розуміння стильових особливостей музичних

творів, здатності адекватно естетично оцінити їх і в майбутньому передати свої знання учням та сформувати таким чином в них інтерес до мистецтва.

Однак, щоби подолати складності застосування інтегративного навчання, студенту необхідно добре володіти музичним інструментом, вокальними та диригентськими навичками, а викладачу пам'ятати, що така технологія потребує від нього старанної підготовки завдань, системи оцінювання творчих досягнень, диференційованого підходу до кожного студента на індивідуальних заняттях.

Педагогічний досвід показує, що доцільним є інтегрування змісту програми індивідуальних музичних дисциплін з елементами курсу методики музичного виховання. Це забезпечує єдність, взаємодоповнення виконавського та педагогічного компонентів у системі цілісної професійної підготовки вчителя музичного мистецтва.

Одним з факторів інтегративного підходу може бути підбір музичного шкільного програмного репертуару на індивідуальних заняттях з дисциплін музичного циклу для майбутнього використання під час проходження студентами педагогічної практики з музичного мистецтва у загальноосвітній школі. Так, наприклад: пісню Я. Степового «Зоре моя вечірняя», яка передбачена навчальною програмою «Музичне мистецтво» для вивчення у першій чверті 4 класу, можна включити у індивідуальний навчальний план студента з основного музінструмента, диригування, вокалу, концкласу та запланувати у ході лабораторного заняття з методики музичного виховання вивчення цього твору у формі ділової гри, де група студентів виступає у ролі учнів, а один зі студентів – в ролі вчителя.

Обсяг обов'язкових вокально-хорових творів, які вивчаються на уроках, наприклад, в початковій школі, що за музичною формою і фактурою є нескладними, варто запропонувати студентам для вивчення у процесі самостійної роботи. Вокально-хорові твори для учнів 5–8 класів введені у семестровий навчальний план студентів з індивідуальних музичних дисциплін, зокрема у структуру одного з модулів, і саме їх виконують під час складання цього модуля у формі контрольних уроків, академконцертів, підсумкових контролів.

Таким чином, музичний твір студент опрацьовує всебічно з точки зору методики, вокально-хорового та інструментального виконавства. Водночас інтегративний підхід дає можливість студенту використати накопичений, «золотий запас» музично-виконавського матеріалу не тільки під час проходження педагогічних практик у школі, й в майбутній фаховій діяльності.

Комплексне опрацювання можна застосовувати і під час освоєння певних елементів засобів музичної виразовості в процесі вивчення творів на індивідуальних заняттях, зокрема поняття темпу і ритму. Ці засоби музичної виразовості є важливими для розкриття музичного образу і закладені у навчальні програми для опанування вокального, інструментального і диригентського виконавства. Або вивчення такого фахового поняття, як музична форма. Ми не можемо вивчати будь-який вокально-хоровий чи інструментальний музичний твір, не торкаючись його тематичного розвитку: починаючи від найпростішої побудови музичного твору – мотиву і до циклічних форм. Таким способом ще одна навчальна дисципліна «Аналіз музичних форм» інтегрується в індивідуальні музичні дисципліни і на таких заняттях можна поглиблювати їх вивчення за умови чітко складеного плану освоєння окремих елементів за певною послідовністю. Такий інтеграційний підхід дасть можливість глибше розкрити, наприклад, тему IV чверті у 3-му класі «Будова (форма) музики» і використовувати знання, поняття під час вивчення споріднених тем у середніх класах.

Перелік форм і методів інтеграції можна продовжувати, однак треба пам'ятати, що така технологія вимагає інтегративних навчальних програм, де будуть враховані всі особливості інтегративного підходу в процесі індивідуальних занять з дисциплін музичного циклу.

Таким чином, інтегративний підхід у підготовці вчителя музичного мистецтва може стати однією з основ сучасних інноваційних технологій і забезпечити оптимізацію організації навчально-виховного процесу в кредитно-трансферній системі підготовки фахівців освітньої музичної галузі.

I, нарешті, такий підхід ефективно формуватиме музично-педагогічну компетентність майбутнього вчителя, його готовність до професійної конкурентноспроможності на ринку праці.

Разом з організаційними заходами, де основною проблемою є принцип підвищення відповідальності викладачів і студентів за якість освітньої діяльності, важливу роль у структурі якості освіти відіграє оцінювання студентів. Важливим фактором впровадження ідей Болонського процесу є визначення єдиних вимог до системи оцінювання навчальних досягнень студентів. Як відомо, шкала ЄКТС, що функціонує сьогодні у вишах з метою оцінювання знань, умінь і навичок студентів, включає сім позицій у буквеному і числовому еквіваленті і, як передбачено Болонською угодою, враховується для перезарахування навчальних досягнень при переході студента з одного закладу освіти в інший.

ЄКТС-технологія оцінювання, порівняно з традиційною, національною чотирибальною системою, є більш прогресивною, оскільки становить цілісний, всеохоплюючий алгоритм і дає можливість врахувати весь спектр навчальних досягнень студентів, починаючи від поетапного складання модулів (змістових модулів) і закінчуючи підсумковим контролем. При цьому оцінюється практична, індивідуальна, самостійна, науково-творча робота в процесі проміжної (поточний контроль) та підсумкової (підсумковий контроль) атестації. Оцінювання, таким чином, охоплює повне навантаження студента, а не обмежується лише аудиторними годинами, які є кількісним показником і не пов'язані з якістю. ЄКТС-технологія оцінювання передбачає поступовість в освоєнні змісту навчальної програми і визначається кількістю балів, які потрібно набрати студенту для позитивної оцінки. Шкала оцінювання від найнижчої до позитивної оцінки становить 60 балів, а від позитивної до найвищої — 40 балів. Отже, 100-бальну оцінку можна набрати студенту тільки поступово протягом навчального семестру (навчального року). Така методика дає можливість викладачеві всебічно об'єктивніше оцінити якісні показники знань студентів

З навчальних індивідуальних дисциплін (музичний інструмент, вокал, диригування) пропонуються, наприклад, такі критерії оцінювання під час

підсумкового контролю, з метою рейтингування успішного виконання студентом того чи іншого виду робіт:

- майстерність виконання музичного твору;
- технічно-виконавська довершеність твору;
- інтерпретація музичного твору;
- дотримання стилевих особливостей музичного твору;
- сценічна культура виконавця [11, с. 92].

Звичайно, кожна навчальна дисципліна має свій зміст, форми і методи його засвоєння. Тому структура і критерії оцінювання з фахових дисциплін мають свої особливості, але сам принцип оцінювання залишається єдиним, тобто всі елементи оцінювання ЄКТС-технології зберігаються.

Варто зазначити, що окремим модулем з фахових дисциплін визначена науково-творча діяльність студента. Зміст, обсяг завдань та оцінювання такої діяльності передбачено на старших (III–IV) курсах. Вказана діяльність оцінюється, як правило, за сольні виступи на естраді (участь у конкурсах, концертах, олімпіадах). За науково-творчу роботу студент отримує від 10 до 30 балів. Як виняток, студенту зараховується один із модулів за систематичну творчо-наукову діяльність у межах одного семестру чи за період часу, відведеного на підготовку програми того чи іншого модуля. Такі форми роботи стимулюють студента до навчальної діяльності, самостійної роботи над фаховим самовдосконаленням і активізують науково-творчу роботу інших студентів, заохочуючи їх до знань в процесі навчання.

Отже, рейтинг студента за вивчення навчального матеріалу з кожного модуля є сумою рейтингових балів за змістові модулі. Семестрова (річна) оцінка з навчальної дисципліни визначається як за традиційною 4-х бальною системою, так і за системою ЄКТС.

Усім студентам, які з навчальної дисципліни мають семестровий (річний) бал 60, підсумкова оцінка виставляється автоматично. Якщо студент бажає покращити свій підсумковий рейтинг, він складає екзамен (залік), тобто проходить підсумковий контроль наприкінці семестру.

Оцінювання навчальних досягнень студентів за такою схемою дає можливість їм систематично набувати знання, уміння і навички протягом семестру, а викладачам, кафедрам, деканату в цілому здійснювати моніторинг якості знань і, за необхідності, вносити відповідні корективи в організацію і хід навчально-виховного процесу.

Таким чином, запроваджена у навчальний процес схема оцінювання забезпечує перманентну роботу студентів над програмним матеріалом протягом всього періоду вивчення дисциплін, активізує їхню діяльність, сприяє розвитку конкуренції у навчанні, об'єктивному оцінюванню знань, скорочує час на проведення традиційних заліково-екзаменаційних сесій, підвищує відповідальність студентів за результати навчальних і науково-творчих досягнень. Вказана схема оцінювання за кредитно-модульною технологією дає можливість виробити єдині підходи і забезпечує більш чітку послідовність та системність набуття умінь і навичок з предметів фундаментального циклу порівняно з традиційною, оскільки зміст дисципліни за такого підходу студенти послідовно накопичують в ході освоєння навчального курсу. Зміст освіти при цьому трактується як засіб його власного самовиявлення та самовдосконалення.

Як бачимо, застосування інноваційних технологій в організації навчального процесу має свої особливості та специфіку і вимагає від викладача компетентності, творчого підходу в організації своєї діяльності на новій інноваційній методологічній базі в зв'язку із тими змінами, які ведуть до удосконалення навчально-виховного процесу в системі вищої освіти.

Література

1. Бондарчук Б. Удосконалення форм і методів навчання відповідно до вимог Болонського процесу / Б. Бондарчук, Т. Чуйко, Н. Чуйко // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 36–41.
2. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти: затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 14 серпня 2013р. № 1176. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua>

3. Вайс К. Европейская система взаимозачета кредитов: опыт австрийского университета / К. Вайс, Т. И. Монастырская // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 9. – С. 34–37.
4. Масол Л. М. Концепція загальної мистецької освіти / Л. Масол // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1. – С. 2–5.
5. Основні підходи та етапи формування зони європейської вищої освіти // Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.) / за ред. В. Г. Кременя; авт. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
6. Положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. – 48 с.
7. Положення про систему оцінювання навчальних досягнень студентів за 100-бальною шкалою ЄКТС. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. – 12 с.
8. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика / За ред. І. Козловської та Я. Кміта. – Л.: Сполом, 2004. – 244 с.
9. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013р. № 344/2013 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/344/2013>
10. Професійна освіта: словник: навч. посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за заг. ред. Н. Г. Никало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
11. Стельмашук З. М. Технологія оцінювання навчальних досягнень студентів з індивідуальних музичних дисциплін за шкалою ECTS / З. М. Стельмашук // Удосконалення змісту й технологій оцінювання якості підготовки майбутніх фахівців відповідно до вимог європейської асоціації якості освіти: Матеріали регіонального науково-практичного семінару / за ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – С. 92.

Нина Татаринцева, Наталья Платохина

ПРИБЛИЖЕНИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К КУЛЬТУРНОМУ НАСЛЕДИЮ НАРОДА

В статье раскрываются условия приобщения ребенка дошкольного возраста к культурному наследию народа. Основным механизмом сбережения и трансляции достижений культуры выступает музей. Даны рекомендации по организации музея в дошкольном образовательном учреждении. Описаны формы работы, технологии и методы освоения ребенком истории, художественной культуры, традиций своего народа.

Ключевые слова: духовно-нравственное образование, средства музейной педагогики, нравственно-этический, искусствоведческий диалог, принципы отбора художественных произведений.

Ніна Татаринцева, Наталія Платохіна

ЗАЛУЧЕННЯ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ НАРОДУ

У статті розкрито педагогічні умови залучення дітей дошкільного віку до народної культурної спадщини. Основним регулятором цього процесу є музей як механізм збереження та трансляції цінностей народної культури. Подано рекомендації щодо організації музею в дошкільній освітній установі. Розкрито форми роботи, технології та методи засвоєння дитиною історії, художньої культури та традицій свого народу.

Ключові слова: морально-духовна освіта, засоби музейної педагогіки, морально-етичний, мистецтвознавчий діалог, принципи відбору художніх творів.

Nina Tatarintseva, Nataliya Platokhina

FAMILIARIZING OF A PRESCHOOL CHILD WITH THE CULTURAL HERITAGE OF THE NATION

The article speaks about the conditions of familiarizing of preschool age children with the cultural heritage of the nation. The main mechanism of saving and transferring of cultural achievements is Museum. The article gives recommendations on the

organization of the museum in the pre-school educational institutions, describes the forms of work, technology and methods of child development history, art and culture, the traditions of the peoples.

Key words: *spiritual and moral education, the museum education, moral, ethical, artistic dialogue, guidelines for the selection of works of art.*

Становление человека, гражданина, личности происходит в самый нежный и чувственный период жизни, когда мир представлен яркими образами и красками, динамикой и разнообразием. В глазах ребёнка он кажется большим и удивительным, наполненный чудесами и неожиданностями, его хочется познавать. Ребёнка-дошкольника окружает любопытный для него мир природы как нечто неизведанное, загадочное, мир сказки, песни, побуждающий к воображению, мир города, в улицах которого кроется тайна жизни и многие другие детские забавы, мир людей, по образу которого ребёнок творит свой собственный внутренний мир. Картина мироздания строится в детстве благодаря способности ребёнка самостоятельно элементарно – чувственно воспринимать, познавать и принимать многообразие внешнего мира. Способность же оценивать его, разумно жить, творчески его преобразовывать, бережно сохранять и гуманно взаимодействовать с ним рождается благодаря педагогическим усилиям взрослых людей – родителей, педагогов, психологов и тех, кто оказывается с ребёнком рядом в каждый миг его жизни.

Современное образование, начиная с дошкольного возраста, создаёт возможности для ребёнка не только усваивать внешние признаки мира, но и погружает его в более глубинные, вечные категории жизни, определяющие не только внешнее поведение человека, но и его судьбу, успех в деятельности, позицию в обществе. Такими категориями являются общечеловеческие ценности, доступные каждому живущему на Земле, к ним стремится ребёнок и взрослый, без них человек не мыслит своей жизни – это Любовь, Добро, Красота, Истина. Именно поиск этих ценностей, осмысление их определяет тип личности – созидательный или разрушительный, способный жить в мире людей в со = гласии,

в со = творчестве, в со = действии. Постижение вечных ценностей открывает перед человеком смысл его собственной жизни, назначение в обществе, своей семье, социальном пространстве взрослых и детей. Благодаря осмыслению ценностей человек приобретает черты ментальности той группы людей, к которой принадлежит по образу жизни, социокультурному окружению, родословной и т. п. Идентифицируя себя с окружающим миром, ребёнок начинает постепенно впитывать ценность своей нации, культуры, семьи, близких людей, откладывающие неизгладимые впечатления на мысли, образы, поведение ребёнка.

Ребёнок-дошкольник стоит вначале своего жизненного пути и постигает смысл ценностей, которые и будут определять его образ Человека. Родители и педагоги несут нравственную, гражданскую и личную ответственность за духовную и физическую жизнь ребёнка, за складывающую в его сознании картину мира, за отношения с миром. Мир родного края воспет живописцами, поэтами, писателями, архитекторами. Они вложили в свои творческие создания ценности и смыслы, которыми наполнен их собственный мир, навеянный красотой края, в котором жили и живут люди, призванные сохранять и передавать Красоту и Добро из поколения в поколения. Назначение родителей и педагогов состоит в том, чтобы открыть глубинный смысл вечных ценностей.

Цель статьи – раскрыть условия приобщения ребёнка дошкольного возраста к культурному наследию народа средствами музейной педагогики.

Механизмом сбережения и трансляции достижений культуры является музей, привлекательность которого определяется тем, что он хранит и предъявляет человеку материализованные результаты его творческого потенциала, подчеркивая важность системы связей человека с миром в их богатстве, разнообразии и противоречивости [2]. А. Вербенец, Ю. Мяленко [1] подчеркивают, что уникальность образовательного пространства музея состоит в возможности организовать общение детей с подлинником как частью культурного наследия. Цель создания музея в дошкольном учреждении: приобщение детей дошкольного возраста к материальной и духовной культуре своего народа. Занятия, проводимые в музее, закладывают основы гуманизма в душу каждого

ребенка, предоставляют детям возможность прикоснуться к культуре своего народа, обогащают духовный мир педагогов, работающих с детьми, вызывают у них желание самосовершенствоваться, оказывают помощь в процессе формирования уважительного отношения между родителями и детьми, способствуют сближению детского сада и семьи.

Приобщение детей к культуре своего народа является средством формирования у них патриотических чувств и развития духовности. Патриотизм нами понимается как социально-политический и нравственный принцип, выражающий чувство любви к Родине, земле, где человек родился и вырос. Патриотическое воспитание рассматривается как процесс формирования политически сознательного человека, любящего свою Родину.

Духовный патриотизм прививается ребенку с раннего детства. Но подобно любому другому чувству, патриотизм обретается самостоятельно и переживается индивидуально. Он прямо связан с личной духовностью человека, ее глубиной. Духовно-нравственное образование в педагогической литературе трактуется как процесс содействия формированию у детей мировоззрения, основанного на базовых ценностях традиционной и общенациональной культуры. Духовно-нравственное образование затрагивает весь спектр отношений ребенка к себе и окружающему миру (семье, соотечественникам и т. д.) и определяет направления и пути профилактики асоциальных и антигуманных проявлений [2; 3; 4].

С чего следует начать работу по организации музея? Мы рекомендуем начать с подбора помещения: это должна быть хорошо освещенная, проветриваемая, в зимнее время отапливаемая комната. Стены музея должны быть покрашены или обклеены обоями светлый нейтральных тонов, пол паркетный или из материала, имитирующее дерево. В помещении должно быть несколько столов разного размера и высоты, несколько полок для выставления экспонатов, детские стульчики для занятий детей по подгруппам. Определитесь, кто из коллектива сотрудников детского сада сможет взять на себя руководство музеем. Этот человек должен быть не только знатоком искусства, музыки, литературы, архитектуры, скульптуры, но и прекрасным психологом, поскольку

ему необходимо уметь расположить ребенка к себе, вызвать желание общаться, делиться впечатлениями, только тогда процесс овладения материалом будет действительно эффективным. Руководитель музея должен установить деловые контакты с методическими центрами музеев, находящимися в городе (заключить договор о сотрудничестве, разработать план проведения занятий на базе музея на учебный год) и др. Руководитель музея совместно со старшим воспитателем и заведующим организывает работу по повышению этнокультурной компетентности педагогов по обозначенной проблеме: разрабатывает план проведения семинаров, лекториев, тематических педсоветов, консультаций, подбирает для изучения историческую, искусствоведческую, художественную и методическую литературу, слайды, видео- и аудиоматериалы; оформляет тематические уголки (по изучаемой детьми культурологической теме); оформляет папки-передвижки, фотовыставки, организует встречи с работниками музеев, психологами; проводит игровые тренинги с педагогами и т. д.

Каждый коллектив детского сада стремиться к тому, чтобы родители стали его единомышленниками и друзьями. На общем родительском собрании поделитесь с родителями идеей создания в детском саду этнокультурного музея, объясните цель его организации, ожидаемые результаты, выскажите надежду на взаимное сотрудничество в процессе оформления интерьера музея, подборку экспонатов, проведения праздников. В работе с родителями мы рекомендуем использовать следующие формы работы: совместные экскурсии к памятникам архитектуры и скульптуры, посещение краеведческого музея, музея изобразительного искусства, филармонии, музея созданного на базе детского сада и т. д.; совместное проведение игр-конкурсов «Разгадай кроссворд», «Лучшая поделка из природного материала», «Лучшее блюдо народной кухни», конкурс на «Лучший маршрут к памятникам истории и культуры родного края» и т. д.; проведение открытых занятий, в которых принимают участие и дети, и родители, «Строительство города будущего», «Город из песка», «Волшебная улица», «Архитектурный торт» и т. д.; подготовка и проведение народных праздников, вечеров-встреч, посиделок, спортивных праздников, посвященных празднованию

Рождества, масленицы, пасхи и т. д.; создание генеалогического дерева семьи; оформление семейных альбомов, в которых отражена жизнь нескольких поколений семьи; создание мини-библиотеки, с подбором книг и иллюстративного материала о родном крае; совместно с родителями подборка материалов для стенной газеты «Люби и знай свой край»; также: родительские конференции, тематические родительские собрания, заполнение анкет, тестов, вечера-встреч с представителями науки в области дошкольной педагогики и т. д.

Необходимо обратить особое внимание на подборку экспонатов для музея. Здесь прежде всего надо ориентироваться на особенности детей разных возрастных групп. Принципами отбора произведений выступают: ценностно-смысловой, суть которого заключается в раскрытии общечеловеческих ценностей различных предметов быта, видов искусств родного края; эмоциональной насыщенности, определяющей яркую образность и выразительность «языка» в предлагаемых произведениях искусств, отражающий палитру чувств, вызывающий различные эмоциональные переживания; региональности, обуславливающий подбор экспонатов произведений искусств родного края.

Изучив необходимую историческую и искусствоведческую литературу, педагоги МБДОУ № 312 г. Ростова-на-Дону (Россия) предприняли попытку воссоздать в небольшом помещении детского сада основные детали и обстановку казачьего куреня: стол, скамья, скамья-диван с резной спинкой, лавка, печь-ширма, полки резные, тумбочка, рукомойник, ушат, люлька, прялка и др. атрибуты. Широко представлены в среде наборы открыток, иллюстраций, фотографий с достопримечательностями родного города, Донского края, памятники архитектуры, скульптуры, музыкальные произведения донских авторов, народная музыка, изобразительные произведения; слайды, диафильмы, видеофильмы, раскрывающие особенности произведений донских авторов, жизнь казаков в далеком прошлом; литературные произведения, посвященные родному городу, краю, альбомы со схематичным изображением зданий родного города, края и т. п. Руководитель музея – хозяйка куреня тетушка Акси́нья, – встречает гостей в традиционной одежде казачек: юбка с большим количеством оборок по

подолу, украшенная пуговицами, бисером, лентами, кружевами; кофточка-«кираса» с небольшой базкой; фартук; на голове колпак, это тканый мешочек, украшенный бисером и вышивкой, одет на уложенные в узел на затылке волосы. Хозяйка естественным образом привлекает детей к своим повседневным делам и заботам (приготовление еды, уход за ребенком, уборка в доме, занятие рукоделием и др.).

Первые посещения куреня детьми младшего дошкольного возраста посвящаются знакомству с предметами быта, их названиями, предназначением, способами действий с ними. При работе с детьми старшего дошкольного возраста подчеркивается историческая преемственность старинных предметов с современными аналогами, например, казаки для освещения использовали керосиновую лампу, а сегодня – электрическую и т. п. Особое внимание уделяется расширению активного словаря детей за счет введения новых слов – для этого широко используются соответствующие загадки, пословицы, поговорки, народные песни. Занятия, проводимые в «курене», включают знакомство детей с декоративно-прикладным искусством родного края: изготовление глиняной посуды, вышивка, вязание, плетение из лозы и т. п. Многие занятия завершаются чаепитием из самовара или дегустацией блюд национальной кухни. При организации работы этнокультурного музея мы рекомендуем использовать следующие технологии:

Посещение музея. Цель: знакомство с историей своих предков, их жизненным укладом, одеждой, ролью казачества в жизни нашей области, сущностью казачьего круга, казачьими символами, знаками, предметами казачьей доблести, подвигами казаков-атаманов; развитие представлений детей о декоративно-прикладном искусстве Дона, в частности, Семикаракорском народном промысле, особенностях его изготовления, мастерах, которые стояли у его истоков, тематической направленности, средствах выразительности; воспитание интереса к истории Донского края, к своей малой родине, гордости за своих предков. Любое посещение музея включает в себя три этапа: подготовительный этап, далее – непосредственное знакомство с экспонатами и

заключительный – как воспоминания об увиденном. Подготовительный этап включает проектировочную часть, где педагог вместе с детьми промышливает цель посещения, объекты изучения, способы познания и проверки себя. Процесс знакомства или процессуальная часть представляет собой продвижение ребёнка по собственному пути познания, где он приобретает способы познания. На заключительном этапе дети делятся впечатлениями об увиденном в музее, отражают полученные представления в рисунке, лепке аппликации, конструировании.

Нравственно-этический диалог «Донской станичный атаман». Цель: знакомство детей с подвигами казаков, историческим прошлым казачества. Воспитание гордости за своих предков, желание служить на благо Отчизны, защищать её рубежи от врагов. В беседе педагог задаёт вопросы, помогающие детям расширить представления о легендарных личностях донского казачества, осознать их героические подвиги как нравственно-эстетические ценности: «Какими качествами должен обладать атаман? Почему их называют легендарными личностями? Какой подвиг совершил И. М. Краснощёков? Почему М. И. Платова называли «Вихрь-атаман»? Какие подвиги совершил М. И. Платов? Как оценили его подвиги? Почему казаки чтят память об этих атаманах? Как чтят казаки память об атаманах?».

Искусствоведческий диалог по картинам донских художников: Н. Н. Дубовского «Туча надвигается», «Радуга»; И. И. Крылова «Степь ковыльная», «Зима»; М. С. Сарьяна «Зима», «Апрельский пейзаж» и др. Цель: учить детей понимать основной замысел, выделять средства выразительности (цвет, композицию), развивать эстетическое видение, воспитывать интерес к живописи донских художников, ценностное отношение к ней. Воспитатель предлагает детям внимательно посмотреть на картину, а затем проводит беседу по вопросам: «О чём художник написал картину? Как вы догадались? Что именно об этом художник хотел сказать? Какое настроение исходит из этой картины? Каким образом художнику удалось передать такое настроение? Что в картине самое красивое, яркое и сразу бросается в глаза? Почему художник использовал именно

такие цвета? Чем понравилась картина? Как бы назвал картину? Почему? О чём вспоминается, когда вы смотрите на эту картину? Какие ещё вопросы можно задать, чтобы больше узнать об этом произведении?».

Диалоги об архитектуре и скульптуре. Диалоги использовались по трём направлениям: содержательной стороне произведений архитектуры, средствам выразительности, отношении детей к памятникам архитектуры и скульптуры родного края.

1. Вопросы, побуждающие детей к целостному восприятию архитектурных и скульптурных произведений: «Что это за здание (скульптура)? Что можете рассказать о нём? Что это здание (скульптура) может рассказать о людях, которые в нём жили. В честь кого воздвигнуто данное произведение? В чём ценность здания (скульптуры) для людей?».

2. Вопросы, помогающие детям выделить средства выразительности (форма, объём, композиция, светотень, ритм, строительные материалы и т.д.): «На какую геометрическую фигуру похоже здание? На какую часть здания (скульптуры) падает больше света (тени)? Какой строительный материал был использован в процессе строительства здания (скульптуры)?».

3. Вопросы, побуждающие детей к бережному отношению к памятникам архитектуры и скульптуры: «Почему люди сохраняют красивые здания (произведения скульптуры)? Что ты можешь сделать для того, чтобы наш город (деревня, поселок) стал красивее?».

Игры-конкурсы «Поле чудес». Цель: активизировать знания детей о культуре Донского края. Побуждать детей к содержательному общению друг с другом. Воспитывать интерес к истории родного края. Суть игры: детей делят на команды, каждая команда выбирает капитана. Капитан получает конверт с заданием, например: угадать название картины, рассказать о ней, назвать донского художника; из нескольких видов декоративно-прикладного искусства выбрать семикаракорскую посуду, рассказать о ней, назвать художника; рассмотреть книжные иллюстрации, узнать название рассказа, назвать писателя

Дона; прослушать фрагмент музыки, узнать название, донского композитора, определить характер музыки и т. п.

«Путешествие во времени». Цель: активизировать знания об исторических событиях и памятниках архитектуры, полученные во время экскурсии и прогулок по родному городу. Побуждать дошкольников выражать в речи свои знания, впечатления, переживания. Материал: схемы – модели исторических и культурных мест родного города, по которым дети должны составить развёрнутые сообщения. Суть задания: руководитель музея, переодетый в одежду пещерного человека, появляется перед дошкольниками, объясняет детям, что его доставила машина времени. Дети делятся на «племена», выбирают «вождей», разгадывают схемы машины времени, составляют рассказы о родном городе. Первое племя – совершит путешествие в прошлое; второе племя – останется в настоящем времени, а третье племя – заглянет в будущее.

«Колесо истории». Цель: активизировать знания детей об исторических событиях и памятниках. Побуждать высказываться об увиденном и пережитом, сопоставлять факты, рассуждать. Способствовать созданию радостной атмосферы, закреплению интереса к истории г. Ростова-на-Дону, Донского края. Суть задания: «Королева – История» (эту роль берет на себя руководитель музея) делит детей на команды, показывает несколько изображений, среди них только одно соответствует заданному вопросу. Задача: выбрать верное изображение памятника (здания).

Таким образом, процесс освоения ребенком истории, художественной культуры, традиций своего народа – сложный и длительный, осуществляющийся на протяжении всей его жизни. Средства музейной педагогики позволяют сделать этот процесс ярким и радостным, научить ребенка глубоко воспринимать искусство и красоту окружающего мира, бережно относиться к художественному и культурному наследию своего народа.

Литература

1. Вербец А. М. Старший дошкольник в художественном музее: проблемы и перспективы / А.М. Вербец, Ю.М. Мяленко // Детский сад от А до Я. – 2007. – № 6. – С. 30–39.
2. Столяров Б. А. Детский сад и музей: проблемы и перспективы взаимодействия в культурном пространстве / Б. А. Столяров // Детский сад от А до Я. – 2007. – № 6. – С. 6–16.
3. Татаринцева Н. Е. Приобщение мальчиков и девочек дошкольного возраста к ценностям русской традиционной культуры // Человек в мире культуры: духовно-нравственное воспитание и развитие: материалы докладов международного педагогического форума / Н. Е. Татаринцева. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. – С. 441–447.
4. Чумичева Р. М. Ценностно-смысловое развитие дошкольников (на материале истории и культуры Донского края) / Р. М. Чумичева, О. Л. Ведмедь, Н. А. Платохина. – Ростов-на-Дону, 2005. – 311 с.
5. Чумичева Р. М. Методическое обеспечение к программе «Родники Дона» / Р. М. Чумичева, О. Л. Ведмедь, Н. А. Платохина. – Ростов-на-Дону, 2005. – 234 с.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 37.037

Любовь Абдульманова

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО МЫШЛЕНИЯ У ПЕДАГОГОВ, ГОТОВЫХ К ВОСПИТАНИЮ ЗДОРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье рассматривается проблема выживания человечества как одна из планетарных проблем, решение которой связано с воспитанием здорового поколения. Определено содержание и компетенции профессионально-педагогической подготовки будущих воспитателей в системе многоуровневой подготовки.

Ключевые слова: стратегия, глобализация, ценности, профессиональные компетенции, здоровьесберегающая деятельность.

Любов Абдульманова

СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО МИСЛЕННЯ У ПЕДАГОГІВ, ГОТОВИХ ДО ВИХОВАННЯ ЗДОРОВОГО ПОКОЛІННЯ

У статті розглядається проблема планетарного рівня про виховання здорового покоління молоді. Визначено зміст і компетенції професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів у системі багаторівневої освіти.

Ключові слова: стратегія, глобалізація, цінності, професійні компетенції, здорова життєдіяльність.

Lubov Abdulmanova

SOCIO-CULTURAL DEVELOPMENT STRATEGY OF THINKING OF TEACHERS, PREPARING FOR THE UPBRINGING OF HEALTHY CHILDREN

This paper addresses the problem of the survival of humanity as one of the planetary problems, the solution of which is associated with raising a healthy generation. The content of the competence and professional - pedagogical training of future teachers in the system of multi-level training.

Key words: strategy, globalization, values, professional competence, health creative activity.

Основополагающей особенностью современного мира является его высокая скорость перемен, изменений уклада жизни. По этой причине складывающуюся глобальную цивилизацию иногда называют «цивилизацией ускоренного времени». Вопрос о безопасности человека в возникшем на наших глазах глобальном мире стал приоритетным. Преодолев рубеж двух тысячелетий, человечество оказалось перед лицом глобальных проблем, представляющих угрозу для существования цивилизации. Одна из них – приближение экологической катастрофы. Люди слишком безответственно относились к природе. Они видели в ней не «храм», а «мастерскую». Не ведая что творят, разрушали гармонию в природе. Это привело к драматическим последствиям. Человек, долгое время считавший себя хозяином природы, вынужден признать, что был слишком самоуверен. Мир, который нас окружает, нуждается в помощи и защите. Человек, будучи частью природы, наконец, пришел к пониманию, что сохранение природы означает сохранение человеческой цивилизации.

Проблема выживания человека рассматривается как одна из планетарных проблем. Ее решение связано с воспитанием здорового поколения. Человек является эпицентром данной экосистемы и сохранение его здоровья напрямую зависит от взаимосвязей человека с окружающим миром. Распространение и поддержание идей здравостроительства и здравосбережения может рассматриваться как одно из условий решения проблемы воспитания здорового поколения. И образованию в этом отводится активная роль.

Разрушение экосистемы явилось прямым следствием стремительных темпов научно-технического прогресса, построения техногенной цивилизации. Научно-техническая революция способствовала значительному улучшению условий жизни людей, уменьшение физических нагрузок, но при этом повышение эмоциональной напряженности труда в индустриальных странах создало угрозу для состояния здоровья людей. Как следствие этого широкое распространение

получили суждения о «болезнях века», «издержках цивилизаций», «негативных последствиях научно-технического прогресса».

Давая многочисленные преимущества современному человеку, постиндустриальное общество в то же время таит в себе множество опасностей, на первый взгляд незаметных для людей. Научно-техническая революция вызвала к жизни быстро развивающиеся процессы глобализации, следствием которых стало усиление власти информации над человеческим сознанием. Информационные технологии делают доступной для потребителя любую информацию. Она не ограничивается никакими морально-нравственными установками, не получает подчас никакой этической оценки. Неподготовленное массовое сознание не дифференцирует получаемые сведения в соответствии с собственными мировоззренческими установками. Сами эти мировоззренческие установки утрачивают четкость.

Современный период можно назвать периодом кризиса культуры. Из-за все увеличивающейся открытости общества происходит смешение культурных пластов. Люди получают доступ не только к высоким ценностям, но и к сомнительным и спорным моральным установкам и ориентирам. Не все сегодняшние культурные реалии способствуют укреплению нравственной устойчивости людей. Не всегда человек может сделать правильный выбор. Размытость нравственных и культурных ориентиров делает особенно незащищенным ребенка. Для большинства же людей проще и удобнее «питаться» продуктами массовой культуры, не усложняя свою жизнь сложными духовными исканиями. Поэтому позитивный процесс либерализации сознания сопровождается разрушением незыблемых культурных ценностей, подменой их упрощенными, примитивными стремлениями.

Обозначенные реалии актуализируют подготовку учителя, способного относиться к воспитанию жизнотворчества и жизнедеятельности подрастающего поколения с позиций ценностей культуры и их глобализированного значения. Данная стратегия рассматривается как путь укрепления здорового образа жизни.

Сложная экономическая и социокультурная ситуация, сложившаяся в нашей стране, актуализирует роль образования в кардинальном изменении разрушительных реалий современного мира, подчеркивает необходимость обращения общества к общечеловеческим ценностям и возвращения образования в контекст культуры.

Цель статьи – охарактеризовать стратегию подготовки кадров в системе многоуровневого педагогического образования на основе осознания студентами-магистрантами идеи о воспитании здорового поколения.

Помимо отечественных исследований, в которых поднимается вопрос о сути понятия «здоровье», данная проблема отражается в трудах зарубежных психологов Ш. Бюллера, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла.

Сравнительный анализ существующих концепций здоровья и здорового образа жизни позволил выделить несколько концепций:

- адаптивная концепция здоровья – рассматривает это понятие как способность приспосабливаться. Этот процесс определяется как «взаимодействие организма со средой (биотической и абиотической), обеспечивающее ее сохранение с помощью соответствующих структурно-функциональных изменений организации биосистемы» (Г. Г. Наталов, О. С. Шнейдер);

- концепция космической детерминации здоровья – определяет важность нахождения оптимальных механизмов балансировки целостной биосоциальной системы «человек» в современном мире и обществе (А. Л. Чижевский);

- концепция здоровья, в основе которой лежит подход динамического равновесия организма, взаимодействия его функций и факторов окружающей среды – суть обмена веществ, рассматривает данное понятие как «такое состояние организма человека, когда функции всех его органов и систем уравновешены с внешней средой и отсутствуют какие-либо болезненные изменения» (А. М. Изуткин);

- социально-биологическая концепция – характеризует здоровье как процесс сохранения и развития психических, биологических (физиологических) функций человека, его оптимальной трудоспособности и социальной активности

при максимальном сохранении продолжительности активной жизнедеятельности (В. П. Петленко, В. П. Казначеев);

- культурологическая концепция – рассматривает здоровье как ценность личности, выбор личной жизненной стратегии, направленной на самосохранение, самопознание, самосовершенствование, устремление к осознанию и выполнению своих эволюционных задач (В. И. Бондин, Г. А. Вишнева, Р. И. Гималетдинова, В. Е. Давидович, В. П. Петленко, В. Ф. Сержантов, А. И. Субетто, Г. И. Царегородцев, А. Е. Чекалов и др.).

Пространство детства втягивается в культурный хаос. Ребенок, не имеющий четких культурных ориентиров, легко принимает ложные идеалы за истинные. В условиях глобализации те явления, которые раньше находились за гранью культуры, оказались включенными в культуру. Современные информационные технологии создают мифологию, антагонистическую по отношению к традиционным нравственным, христианским ценностям. Великая христианская заповедь «Не убий!» уже не может остановить разгул насилия, жестокости, ненависти, царящих в обществе. Правым считается тот, кто сильнее. Ему «все позволено», он решает, «кому жить, а кому умирать».

В средствах массовой информации происходит глобальная девальвация ценностей. В качестве идеала утверждается культ сильного, крепкого, тренированного тела, несущего стихию разрушения. Человек, владеющий им, использует его как инструмент убийства, если это необходимо для достижения цели – накопления капитала. Подчас даже изображая так называемого положительного героя, который как будто сражается за добро и справедливость, кинематограф и телевидение гипертрофируют представление о том, что «добро должно быть с кулаками». Герой культового фильма «Брат» и «Брат-2» – это человек-бессеребренник, равнодушный к материальному комфорту, сильный, верный суровой воинской чести, ненавидящий «сытых». При этом он уверен, что служит правде и справедливости, но средства их достижения «покрыты кровью». Также ведут себя и мужественные российские спецназовцы, уничтожая врагов, и голливудские супергерои, сакрализованные С. Сигалом, К. ван Дамом и др.

Данный пример не единичен и тем самым кино, телевидение создают пространство, в котором маленькому ребенку трудно различить грани культуры и антикультуры, ценности и антиценности, добра и зла. Образование призвано смягчать, корректировать телевизионный фон, отражающий «физически развитую личность» и культивировать в сознании ребенка мысль о том, что его тело есть сосредоточие силы как красоты, ловкости движения как средств коммуникации; оно хранилище здоровья как важного условия наращивания «капитала» духа и души человека в течение жизни.

Сложная экономическая и социокультурная ситуация, сложившаяся в нашей стране, актуализирует роль образования в кардинальном изменении разрушительных реалий современного мира, подчеркивает необходимость обращения общества к общечеловеческим ценностям и возвращения образования в контекст культуры. Сначала III тысячелетия образованию отводится главная роль в воспроизводстве и повышении интеллектуального, духовного и культурного потенциала общества, что является одним из основополагающих факторов экономического и социального прогресса. Как отмечает В. В. Розанов, «образование в правильных своих формах есть высший для человека дар его истории». Образование – это процесс освоения определённых обществом уровней культурного наследия и связанных с ним уровня индивидуального развития личности. Основными функциями образования является: воспроизводство общественного интеллекта, экономики, исторического здоровья нации, культуры; формирование социального человека, укоренённого в национальной культуре, ценностях цивилизации.

Образование является одним из механизмов преодоления «кризиса семьи» и «кризиса здоровья» через изменение системы ценностных приоритетов, а также человековедческого, историко-этнического, валеологического просвещения. Неслучайно в современном образовании происходит смена приоритетов: вместо социального контроля над образованием – развитие самоконтроля, основанного на рефлексии и положительном самоотношении личности. Как следствие этого социальная реальность конструируется на основе ценностей образования. Именно

в образовании формируется прообраз завтрашнего образа мира. Как отмечает Ж. Делор, для решения проблем XXI века необходимо пересмотреть этические и культурные аспекты образования и обеспечить каждому возможность понять другого и окружающий его мир в его хаотичном движении к некоему единству. Для этого в первую очередь нужно научиться понимать себя, прилагать внутренние усилия, основанные на знаниях, размышлениях, опыте, самокритике. Образование должно позволить человеку содействовать выполнению его социальной роли в процессе труда и жизни в обществе [3, с. 5].

Оценивая современную ситуацию, Б. М. Бим-Бад делает акцент на том, что без ценностной определённости невозможно развитие цивилизации. Человека необходимо обучать искусству правильной жизни, искусству умного счастья, искусству «просвещённой свободы». Автор полагает, что просвещение является единственной альтернативой насилию, разрушению и деградации. Необходимо «помочь в становлении человека, желающего и способного бережно сохранять и транслировать лучшее в истории, не продолжать худшего, а осторожно приумножать культурные достижения» [2, с. 337]. В связи с этим Е. В. Бондаревская отмечает, что век техники уступает место веку человека. В настоящее время в мире идёт творческий поиск оптимального перехода от техногенной цивилизации XX века к антропогенной цивилизации будущего.

Все последствия глобализации должны быть осознаны и восприняты человеком. Для их преодоления необходима системная перестройка сознания многих людей. Судьба нашей планеты, выживание человечества зависит от того, какие цели побуждают человека к деятельности, то есть сущность человека определяется тем, какой системой ценностей он руководствуется. В этой связи новой задачей образования становится обучение людей искусству жить в новом сложном мире. Воспитание большого числа людей, уверенных в своих силах и способностях, активно сохраняющих себя, здоровье и окружающий мир, способных к успешной жизни в обществе быстрых перемен, становится одной из приоритетных целей современного образования.

Сложившаяся ситуация требует изменений прежде всего в содержании профессиональной подготовки педагогов, способных осуществлять воспитание здорового поколения. Только педагог с новым типом социокультурного мышления, готовый и способный сохранять себя как здорового индивида может создавать педагогические условия развития потребности в здоровом образе жизни и радостных ощущений ритма и гармонии движений, определяющих связь с миром, средой и местом жизни. Современный педагог обеспечивает ребенку возможность адаптироваться в среду жизни и творчески самореализовываться посредством движения, игры, правил, диалога, обуславливающих осознание смысла жизни, здоровья, культуры. Система ценностей и приоритетов педагога-профессионала, его педагогическая и нравственная позиция, владение новыми культуросообразными, здоровьесберегающими образовательными технологиями становится тем цементирующим началом, который организует здоровьесберегающее пространство образовательного учреждения [1, с. 194–195].

В ходе нашего исследования мы апробировали содержание профессионально-педагогической подготовки будущих воспитателей в системе многоуровневой подготовки на основе компетентного подхода. В нашем вузе реализуется подготовка бакалавров по профилю «Управление дошкольным образованием» и магистрантов – магистерская программа «Дошкольное образование». Готовность будущего педагога к здоровьесберегающей деятельности осуществляется в ходе реализации курсов «Теории и технологии физического развития и воспитания детей дошкольного возраста», изучаемом на уровне бакалаврата и «Теоретико-методологические основы формирования физической культуры детей дошкольного возраста», изучаемых в магистратуре. Нами выделены те компетенции, которые должны быть сформированы при изучении вышеобозначенных курсов.

Мы полагаем, что среди социально-личностных и общекультурных компетенций наиболее важными являются те, которые направлены на формирование у будущих педагогов способности строить собственную безопасную жизнедеятельность. Прежде всего – это информационная

компетенция как способность понимать и анализировать последствия процесса глобализации, преобразовывать и применять информацию для решения проблем безопасности жизнедеятельности, а также коммуникативная (умение эффективно сотрудничать с другими людьми) компетенции. Будущие воспитатели должны быть готовы к самоорганизации, т. е. ответственно относиться к собственному здоровью и здоровью окружающих, уметь ставить цели, планировать, строить свою жизнедеятельность, полноценно используя личностные ресурсы и таким образом сохраняя свое здоровье. Они должны овладеть способностью к самообразованию (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность).

В нашем исследовании были разработаны профессиональные компетенции. В учебно-воспитательной деятельности мы определили следующие компетенции: умение овладевать источниками научной, общекультурной и профессиональной информацией о здоровье, здоровом образе жизни; способность транслировать полученные знания о здоровье; проектировать здоровьесберегающий образовательный процесс ДОУ; конструировать содержание дошкольного образования, способствующее сохранению здоровья ребенка, формированию его культуры здоровья; способность определять и комбинировать средства и методы воспитания, обучения и развития детей, адекватные поставленным образовательным задачам, уровню развития дошкольников и их индивидуальным психолого-педагогическим особенностям, состоянию здоровья; способность осуществлять комплексную диагностику и анализ здоровьесберегающего образовательного процесса, моделировать на этой основе систему мониторинга качества физкультурно-оздоровительной работы.

В научно-методической деятельности нами выделены следующие компетенции: готовность к сбору, анализу и систематизации информации о здоровье и здоровом образе жизни; готовность к обоснованному выбору программы, учебно-методического обеспечения, направленных на формирование культуры здоровья детей и адаптации этих программ к условиям

образовательного процесса в дошкольном учреждении; умение применять универсальные способы практической и теоретической образовательной деятельности, а также способы исследовательской деятельности по проблемам сохранения здоровья детей дошкольного возраста; использовать современные технологии сбора и обработки экспериментальных данных в соответствии с проблемой исследования в этой области; иметь современный взгляд на управление процессом оздоровления детей дошкольного возраста; решать образовательные и исследовательские задачи, ориентированные на анализ научной и научно-практической литературы в области оздоровления детей; владеть теоретическими основами организации здоровьесберегающего образовательного пространства дошкольного учреждения.

В культурно-просветительной деятельности определены следующие компетенции: готовность к формированию культуры здоровья детей и к организации культуросообразного здоровьесберегающего пространства ДОО. В организационно-управленческой деятельности выделены наиболее существенные компетенции: готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья детей в образовательном процессе ДОО; умения планировать, организовывать, руководить и контролировать здоровьесберегающей деятельностью дошкольного учреждения; владеть способами проектирования и осуществления психолого-педагогической поддержки развития и сохранения здоровья детей дошкольного возраста; активно взаимодействовать с родителями в решении оздоровительных задач; разрабатывать программы развития субъектов педагогического процесса ДОО и собственной профессиональной деятельности; способность к организации контроля над результатами развития и оздоровления детей дошкольного возраста; способность к организации деятельности детей дошкольного возраста, направленной на сохранение их здоровья.

В содержание теоретической подготовки воспитателя к организации здоровьесберегающей деятельности в дошкольном образовательном учреждении необходимо включать такие понятия, как «здоровье», «здоровый образ жизни». На уровне бакалаврата у студентов развивают представления о физическом,

психическом, социальном здоровье, о содержании понятия «здоровья» относительно детей дошкольного возраста, о критериях оценки состояния здоровья детей.

Рассматриваются педагогические условия воспитания здорового ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения:

- режим дня – основа здорового образа жизни ребенка. Научное обоснование режима дня как ведущего фактора укрепления здоровья ребенка. Понятие оздоровительного, охранительного, оптимального двигательного режима;

- особенности культуры питания в разные эпохи (традиции, обычаи, кухни разных народов); современные концепции питания: сбалансированная калорийная раздельная, новейшие теории адекватного питания; современные технологии приготовления пищи; особенности питания детей раннего и дошкольного возраста в разное время года; организация питания в ДОО в разных возрастных группах; воспитание у дошкольников культуры питания;

- двигательная активность (ДА) как один из компонентов здорового образа жизни; влияние ДА на рост и развитие детского организма; понятие ДА (организованная, самостоятельная); особенности ДА дошкольников: непрерывное нарастание объема, цикличность, индивидуальные и половые различия; пути повышения ДА в дошкольном образовательном учреждении;

- закаливание – основа здорового образа жизни. Развитие научных основ закаливания. Принципы закаливания. Системы закаливания детского дошкольного возраста в различные исторические периоды. Анализ современных технологий закаливания (традиционный и нетрадиционный).

В магистратуре содержание теоретической подготовки усложняется. Студенты изучают разные подходы к пониманию здоровья и здорового образа жизни. С философских позиций здоровье есть результат сочетания выполняемой человеком видовой программы и оптимальных условий внешней среды, а здоровый образ жизни как экосоциальная категория. Это значит, что здоровье определяется состоянием всех его уровней: не только физического, но и

психического, ментального, социального и др. (В. И. Бондин, Р. И. Гималетдинова, А. Я. Иванюшкин, Л. П. Чисталев).

Магистранты изучают исторически сложившиеся этапы развития в науке представлений о здоровом образе жизни. Анализируют два взаимосвязанных подхода к пониманию данного феномена. Один из них – «сферный», или объективный подход, характеризующий данное понятие с позиции анализа условий жизнедеятельности: труда, семьи, быта, образования, культуры, социальной и экономической ситуации, уровня и качества жизни. Другой – «субъективный», изнутри рассматривающий как люди организуют свою жизнь (Д. А. Изуткин, Г. А. Кураев, Ю. П. Лисицын, А. В. Сахно, С. К. Сергеев, А. Д. Степанов, Ю. В. Шлёнов).

Понятия «здоровья» и «здоровый образ жизни» в теории и практике образования с позиций гуманистического, личностно-ориентированного, культурологического подходов рассматриваются как главные ценности человека, ценности физической культуры, а культура здоровья – как интегративное личностное образование, являющееся выражением гармоничности, богатства и целостности личности, универсальности её связей с окружающим миром и людьми, а также способности к творческой активной жизнедеятельности.

С позиций культурологического образования важным является осмысление магистрантами сущности феномена культуры здоровья, который, по мнению ученых, обеспечивает отношение к здоровью как ценности и есть условием самореализации личности, ее социальной адаптации, освоения способов укрепления здоровья (Т. С. Грядкина, В. И. Реброва и др.). Культура здоровья рассматривается как интегративное личностное образование, являющееся выражением гармоничности, богатства и целостности личности, универсальности её связей с окружающим миром и людьми, а также способности к творческой активной жизнедеятельности. Показывается зависимость уровня сформированности культуры здоровья от осознания личностью здоровья и культуры как общечеловеческих ценностей. Выделяются особенности освоения понятия «культура здоровья», которое связано с формированием в сознании

ребенка понимания здоровья и болезни не только как медицинской помощи человеку, но и как работы над собой, выработки индивидуального здоровья, здорового образа жизни. Образ здорового человека необходимо формировать, не касаясь понятия «болезнь», что связано с развитием опыта поддержания активности, здоровья, двигательной деятельности разнообразными средствами, сложившимися в культурно-историческом опыте развития народов.

Таким образом, основной стратегией подготовки кадров в системе многоуровневого педагогического образования является осознание педагогами основной идеи в воспитании здорового поколения – идеи целостности и гармонии отношений человека с самими собой и с окружающим миром. Новое содержание теоретической подготовки будущих воспитателей должно ориентировать их на осознание глобальных проблем человечества. Воспитатель в современных условиях прежде всего сам является носителем накопленных человечеством ценностей, позволяющих ему сохранить свою жизнь и окружающий его мир.

Литература

1. Абдульманова Л. В. Методология и теория развития физической культуры у детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / Л. В. Абдульманова. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 280 с.
2. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: учеб. пособие / Б. М. Бим-Бад. – М.: УРАО, 1998. – 576 с.
3. Делор Ж. Образование: необходимая утопия / Ж. Делор // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 3–17.

УДК 373.5.015.31:7]:004.032.6(043.3)

Олександр Базелюк

ІНФОРМАЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНА ВИХОВНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті на основі аналізу сучасних наукових джерел і нормативно-правових документів, дається визначення терміна «інформаційно-естетична

виховна технологія». Наголошується на зусиллях держави і суспільства щодо створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх інформаційно-комунікативних технологій для формування різнобічно розвиненої особистості. Обґрунтовується необхідність базування інформаційно-естетичної виховної технології на положеннях особистісно-орієнтованого підходу. Визначені структурні складові інформаційно-естетичної виховної технології та умови успішності її реалізації.

Ключові слова: естетичне виховання, виховна технологія, ІКТ, інформаційно-естетична виховна технологія.

Александр Базелюк

ИНФОРМАЦИОННО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье на основе анализа современных научных источников и нормативно-правовых документов, дано определение термина «информационно-эстетическая воспитательная технология». Подчеркиваются усилия государства и общества по созданию системы образования, ориентированной на использование новейших ИКТ с целью формирования всесторонне развитой личности. Обосновано необходимость базирования информационно-эстетической воспитательной технологии на положениях личностно-ориентированного подхода. Определены структурные составляющие информационно-эстетической воспитательной технологии и условия успешности ее реализации.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, воспитательная технология, ИКТ, информационно-эстетическая воспитательная технология

Oleksandr Bazeliuk

INFORMATIONAL AND AESTHETIC EDUCATIVE TECHNOLOGY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The author defines the term «informational and aesthetic educative technology», analyzing the current scientific sources and legislation documents. The government's efforts to create an education system oriented on the use of new ICT in order to form the

comprehensively developed personality are stressed. It is grounded that informational and aesthetic educative technology should be based on the concepts of student-centered approach. The components of informational and aesthetic educative technology and conditions of its successful implementation are determined.

Key words: *aesthetic education, educative technology, ICT, information and aesthetic educative technology.*

Динаміка культурно-історичних процесів, які переживає людство, актуалізує проблеми становлення й розвитку гуманістичного світобачення, естетичного виховання, місця та ролі мистецтва у виховному процесі. Законодавчі та нормативно-правові документи про освіту – Національна доктрина розвитку освіти, закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» і «Про інноваційну діяльність» тощо орієнтують педагогів на активне впровадження інноваційних технологій і засобів, спрямованих на оновлення змісту, форм і методів навчання й виховання учнів, формування системи ключових та художньо-естетичних компетентностей як засобів розуміння й пізнання світу і місці людини у цьому світі.

Утім проблема інформаційно-естетичних освітніх технологій не була предметом спеціального дослідження.

Проблеми виховання учнів загальноосвітніх шкіл вивчали багато вітчизняних і зарубіжних вчених і науковців. Так, психолого-педагогічні основи формування цілісної особистості обґрунтовано в працях Б. Ананьєва, І. Беха, М. Боришевського, О. Леонтьєва та ін. Міжпредметні зв'язки у сфері загальної і професійної мистецької освіти досліджували вчені Т. Рейзенкінд, О. Рудницька, Т. Стратан, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін.

Різнманітні аспекти проблеми взаємодії людини з комп'ютером та реалізації його специфічних функцій у процесі навчання із застосуванням програмних педагогічних засобів висвітлювали В. Биков, М. Жалдак, Н. Морзе, Н. Задорожна та ін.

Теоретичну основу технологічного підходу склали роботи Г. Селевко, С. Сисоевої. Особливостями технологічного підходу у вихованні та різноманітні способам його реалізації у шкільній мистецькій освіті присвячені роботи Н. Миропольської, О. Комаровської, Л. Масол, І. Руденко, С. Ничкало.

Мета статті – виявити особливості інформаційно-естетичної виховної технології у сучасному педагогічному процесі.

У Законі України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» вказано, що одним з головних пріоритетів України є прагнення побудувати орієнтоване на інтереси людей, відкрите для всіх і спрямоване на розвиток інформаційне суспільство, в якому кожен міг би створювати і накопичувати інформацію та знання, мати до них вільний доступ, користуватися і обмінюватися ними, щоб надати можливість кожній людині повною мірою реалізувати свій потенціал, сприяючи суспільному і особистому розвитку та підвищуючи якість життя [3].

Основними стратегічними цілями розвитку інформаційного суспільства в Україні, крім іншого, визначено: впровадження новітніх конкурентоспроможних ІКТ та забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності населення, насамперед шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх ІКТ у формуванні різнобічно розвиненої особистості [3].

В інформаційному середовищі, вважає О. Удовик, створюються умови для розкриття творчого потенціалу учнів, що, відповідно, не може не впливати на підвищення рівня естетичної культури сучасної молоді.

У контексті дослідження інформаційного середовища як чинника розвитку естетичної культури дослідниця визначає кілька складових блоків:

- 1) ціннісний, що включає сукупність цінностей освіти, важливих для розвитку досягнення поставленої мети – розвитку естетичної культури;
- 2) методичний, який містить необхідну інформацію щодо програм, методик, технологій розвитку естетичної культури;
- 3) інформаційний, який включає інформацію, що є основою змісту освіти;

4) комунікативний, за якого входять форми взаємодії між учасниками освітнього процесу;

5) технологічний, що включає використання нових ІКТ, у тому числі телекомунікаційних мереж [9].

Для вірного розуміння поняття «інформаційно-естетична виховна технологія» постає необхідність відділити її від таких омонімічних понять, як естетика інформації та інформаційна естетика, які з'явилися еволюційно, у процесі переходу до інформаційного суспільства.

Поняття «естетика інформації» часто трактується як естетична складова будь-якої інформації, як феномена чи розкриття інформаційних можливостей (інформаційної системи) твору мистецтва (М. Афанасьєв, В. Петров, Г. Локарева, В. Очерет та ін.). Відповідно термін «інформаційна естетика» є більш практично-орієнтованим означає «візуалізацію інформації або графічного представлення даних, використовуючи дизайнерські принципи проектування з різних дисциплін» [1].

Інформаційно-естетична виховна технологія ґрунтується та активно використовує можливості ІКТ в освітньому процесі. Включення до виховного процесу вказаних технологій завдяки інтенсифікації виховних впливів, вимагає застосування активних форм педагогічної роботи.

Успішність естетичного виховання з використанням ІКТ істотно залежить від детального проектування навчально-виховного процесу з усіма його компонентами – мета, завдання, зміст, навчально-виховні засоби й ін. Таким чином, виникає необхідність переведу його на технологічну основу, що значно активізує процес виховання.

Сучасний навчально-виховний процес передбачає використання особистісно орієнтованих педагогічних технологій, які дають змогу вчителям досягати високої результативності виховних впливів одночасно зводячи до мінімуму експромти в практичній освітній діяльності. Використання ІКТ створює умови для індивідуалізації виховного впливу, що посилює його скерованість на особистість вихованця.

Технологічний підхід до навчально-виховного процесу передбачає трансформацію педагогічного задуму у технологічний ланцюжок педагогічних дій, що вибудовуються відповідно до цільових установок і перетворюються в форму конкретного результату. Він відкриває нові можливості для концептуального і проектувального освоєння різних галузей та аспектів освітньої, педагогічної і соціальної дійсності та дозволяє:

- з більшою визначеністю передбачати результати і управляти педагогічними процесами;
- аналізувати і систематизувати на науковій основі наявний практичний досвід і його використання;
- комплексно вирішувати освітні та навчально-виховні проблеми;
- забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості;
- зменшувати ефект впливу несприятливих обставин на дитину;
- оптимально використовувати наявні в розпорядженні ресурси;
- вибирати найбільш ефективні і розробляти нові технології і моделі для вирішення педагогічних проблем.

З терміном «технологічний підхід» пов'язане поняття «технологія». Найбільш загальне, метапредметне його трактування в тому, що технологія є науково та/або практично обґрунтованою системою діяльності, яка застосовується людиною з метою перетворення навколишнього середовища, виробництва матеріальних або духовних цінностей [11, с. 11].

Освітня технологія, як зазначено у російському «Педагогічному енциклопедичному словнику», це – «система діяльності педагога та учня, заснована на певній ідеї, принципах організації і взаємозв'язку цілей, змісту і методів навчання» [6, с. 174].

Г. Селевко дає наступне визначення педагогічної (освітньої) технології: «Це система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудована на науковій основі, запрограмована в часі і в просторі і яка спрямована на досягнення визначених результатів» [7, с. 9].

С. Сисоєва в «Енциклопедії освіти» стверджує, що педагогічні технології – це «технології, які забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів» [8, с. 661].

«Педагогічна технологія – сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дозволяють успішно реалізувати поставлені освітні цілі» [6, с. 191].

Важливе для нашого дослідження визначення має поняття «виховна технологія». В «Енциклопедії освіти» І. Бех дав таке його визначення: «Виховна технологія – науково-обґрунтований засіб, що містить необхідні і достатні умови для розвитку та реалізації особистісного потенціалу вихованця, свідомого залучення його до системи вироблених людством цінностей» [2, с. 94].

Досліджуючи проблеми педагогічної майстерності, М. Лещенко зазначає, що сучасні технології естетичного виховання орієнтують на створення педагогом такої навчально-виховної ситуації, яка би стимулювала діяльність учнів на позитивному чуттєво-емоційному фоні. Вони безпосередньо спрямовані на формування естетичних почуттів, смаків, поглядів, ідеалів, на розвиток художніх здібностей особистості, її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини [4, с. 26].

Відповідно до наказу МОНМС України № 1243 від 31 жовтня 2011 р. «Про основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» [5] виховна технологія повинна мати таку орієнтовну структуру: конкретизована (конкретна) мета виховної діяльності (1); завдання, що конкретизують цю мету (2); цільова група виховної діяльності (конкретний учень, група, клас, школа) (3); очікуваний кінцевий результат (4); критерії, за якими будуть оцінюватись результативність та ефективність виховних впливів (5); власне зміст виховної діяльності як спільної діяльності вихователя і вихованця (6); форми виховання (7); методи здійснення виховної роботи (8); часовий проміжок, протягом якого буде здійснюватись виховна робота за певним проектом (9).

Дослідники зазначають, що будь-яка педагогічна технологія повинна задовольняти основні методичні вимоги – критерії технологічності, а саме:

- концептуальність – передбачає опору на наукову концепцію, яка включає філософське, психологічне, дидактичне й соціально-педагогічне обґрунтування освітніх цілей;
- системність – вимагає від педагогічної технології наявності всіх ознак систем: логіки процесу, взаємозв'язку його частин, цілісності;
- керованість – передбачає можливість діагностичного цілепокладання, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобів і методів з метою корекції результатів;
- ефективність – вказує на те, що сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання;
- відтворюваність – має на увазі можливість застосування педагогічної технології в інших однотипних освітніх закладах, іншими суб'єктами [10, с. 115].

Отже, узагальнюючи наведене вище, під інформаційно-естетичною виховною технологією ми пропонуємо розуміти науково обґрунтовану та практично перевірену систему діяльності педагога й учнів з використанням ІКТ, яка гарантує досягнення достатнього або високого рівня естетичної вихованості.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів поставленої проблеми. У подальшому необхідно конкретизувати та наповнити змістом складові запропонованої технології. Особливо це стосується змісту інформаційно-естетичної виховної технології, її завдань, критеріїв тощо.

Література

1. The University of Utah. J. Willard Marriott Library. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://campusguides.lib.utah.edu/content.php?pid=317952&sid=2618234>
2. Бех І. Д. Виховна технологія / І. Д. Бех // Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 94–95.

3. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» // Урядовий кур'єр. – 2007. – № 6.
4. Лещенко М. П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності: навч.-метод. посібник / М. Лещенко. – К.: АСМІ. – 2003. – Ч. 1. – 304 с.
5. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» від 31 жовтня 2011 р. №1243. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/24565/.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: Большая Рос. энциклопедия, 2003. – 528 с.
7. Селевко Г.К. Социально – воспитательные технологии // «Школьные технологии». – № 3. – 2002. – С. 176.
8. Сисоєва С. О. Педагогічні технології / С. О. Сисоєва // Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юринком Інтер, 2008. – С. 661–662.
9. Удовик О.Е. Информационная среда как фактор развития эстетической культуры учащихся / Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2010. – 2.[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-2-2011/udovik-07-06-2011.pdf>.
10. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. – М., 2006. – Т.1. – 816 с.
11. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. – М., 2006. – Т.2. – 816 с.
12. Яковенко М. Л. Теорія естетичної інформації Абраама Моля в контексті сучасного прочитання / М. Л. Яковенко // Філософські дослідження: зб. Наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Вип. № 12. – Ч. 1. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2010. – 288 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Phd/2010_12_1/13_jak.pdf.

Дмитро Бондаренко

ОСНОВНІ ПСИХОТИПИ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті здійснено дослідження психотипів у вищій школі майбутніх вчителів музики з позиції оригінально сформульованої теорії розподілу студентів за способами здійснення ними навчальної діяльності на основі такого складного явища, як психіка людини. Охарактеризовані чотири основні психотипи студентів.

Ключові слова: майбутній вчитель музики, адаптація, диригентсько-хорове навчання, психотип.

Дмитрий Бондаренко

ОСНОВНЫЕ ПСИХОТИПЫ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

В статье исследованы психотипы в высшей школе будущих учителей музыки с позиции оригинально сформулированной теории разделения студентов за способами осуществления ими учебной деятельности на основе такого явления, как психика человека. Дана характеристика четырех основных психотипов студентов.

Ключевые слова: будущий учитель музыки, адаптация, дирижёрско-хоровое обучение, психотип.

Dmytro Bondarenko

THE MAIN PSYCHO STUDENTS - FUTURE TEACHERS OF MUSIC

The article deals with investigation of psychological types of future teachers according to the theory that based on different learning abilities of students and human psyche during the process of studying. It is also characterized four main psychological types of students.

Key words: teacher of music, adaptation, choral conducting education, psychotype.

На початку ХХІ ст. відбуваються зміни в усіх сферах суспільного життя, в т. ч. мистецькій освіті, підвищуючи інтерес до творчої, самодостатньої особистості. Пріоритети навчання у педагогічному вузі розставляються так: підготовка, по-перше, фахівця, по-друге – креативно мислячої людини, а по-третє – фахово мобільного випускника. В зв'язку з цим Б. Гершунський зазначає: «Життєва самореалізація особистості може розглядатися в наш час як мета освіти» [1, с. 34].

Нині педагогічні університети орієнтовані на впровадження інноваційних педагогічних технологій. Це потребує відповідного відгуку студентів, що мають усвідомлювати цінність набутих під час навчання у виші адаптаційних якостей для практичного їх використання у майбутній фаховій діяльності як вчитель музики в загальноосвітній школі. З огляду на ситуацію, на сучасному ринку праці важливим у процесі фахового розвитку майбутніх учителів музики постає формування правильного стереотипу студентської навчальної діяльності на основі подальших перспектив («сьогодні я старанний студент, завтра – успішна людина»). Зорієнтованість студента на майбутню діяльність як вчителя музики – взірця для школярів, постає поштовхом для здійснення ним самоаналізу навчальних дій, визначення власної ролі в навчальному середовищі з обов'язковим окресленням висновків на основі чіткого усвідомлення навчальної мети.

Однак, як показує аналіз процесу підготовки майбутніх учителів музики, разом із позитивними результатами перетворень існують і деструктивні явища, зокрема: не всі сучасні вимоги до формування компетентного фахівця враховуються, як наслідок – є недостатньою психолого-педагогічна підтримка студентів у ході адаптаційного процесу, що, як правило, має загальний характер. У цьому процесі переважно не враховується інтегративна природа адаптаційних здібностей студента і відсутні адекватні механізми формування адаптаційних умінь майбутніх учителів музики в диригентсько-хоровому навчанні.

Разом із набуттям майбутніми вчителями музики фахових знань, оволодінням уміннями й навичками актуальним є звернення до потреб розвитку адаптаційних

здібностей особистості кожного студента, до їх практичного застосування в навчальному середовищі під час вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін. Увагу викладачів вузів привертають питання формування в майбутніх учителів музики готовності до активної побудови траєкторії фахового розвитку у взаємодії з навчальним середовищем, розвитку особистого адаптаційного потенціалу в навчально-пізнавальній діяльності.

Теоретичною базою адаптації майбутнього вчителя музики до диригентсько-хорового навчання є концепції: про співвідношення природного й соціального (С. Рубінштейн), загальнопсихологічної теорії діяльності (О. Леонтьєва), типології особистості (К. Юнг). Водночас основою для визначення умов успішної адаптації студентів у процесі вузівської освіти слугують: висвітлення аспектів адаптації студентів до умов вузу Г. Медведєвим, В. Рубіним, Ю. Колесніковим; сучасні позиції взаємодії викладача зі студентами на основі рівноправного співробітництва, відображені в роботах В. Кондрашової, Г. Падалки; розгляд питання соціально-психологічної адаптації студентів у дослідженнях Ф. Березіна, В. Штифурак; переосмислення цінностей і переконань студентів, на що вказують Б. Гершунський, В. Сластьонін, Г. Чижакова, Б. Яворський та інші науковці.

Метою статті є аналіз психотипів майбутніх учителів музики в процесі вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін з урахуванням специфіки професійної підготовки.

Проблема психологічної підтримки студентів у процесі адаптації до вивчення диригентсько-хорових дисциплін є достатньо значущою в педагогічній діяльності викладача. З одного боку, у професійній підготовці майбутніх вчителів музики немає дисциплін, котрі б навчали їх інтегровано виконувати всі необхідні в майбутній фаховій діяльності навчальні дії, що взаємопов'язані і діалектично поєднані. Раніше вважалося, що розроблений цикл диригентсько-хорових дисциплін автоматично забезпечує готовність студентів до навчальної діяльності, хоча і не завжди гарантує її плановірність. З іншого боку, в музичній підготовці важливо оцінювати як стан індивідуального розвитку, так і рівень музичної

обдарованості майбутнього вчителя музики. У вирішенні цієї проблеми важлива роль належить формуванню адаптивної готовності студентів до диригентсько-хорового навчання, що передбачає їх формування як майбутніх учителів музики. Останнє постає як «процес складний та довготривалий, в його основі повинна бути закладена послідовна система виховання майбутнього педагога, яка спирається на загальнолюдські цінності, досвід світової педагогічної практики з урахуванням особливостей розвитку сучасного суспільства» [3, с. 242].

На нашу думку, психолого-педагогічна підтримка майбутнього вчителя музики в процесі адаптації до вивчення диригентсько-хорових дисциплін має здійснюватись із врахуванням знань про особливості кожного студента. Студента прийнято розглядати як суб'єкта навчального середовища, де він активно взаємодіє з іншими учасниками навчального процесу, що мають дотримуватися встановлених норм і правил, а також поєднані спільною навчальною метою і цілями. Останнє, на думку Р. Солсо, постає як «загальна доля (*common fate*) – гештальтпсихологічний принцип організації, який полягає у твердженні: якщо деякі елементи виділяються з великої групи своєю схожістю, тоді вони будуть прагнути до групування разом» [5, с. 514]. Тому для загального розуміння мотивації студентів до навчальної діяльності у педагогічному вузі необхідним постає розгляд поняття «тип». Згідно з психологічним словником цей термін (з грецької мови – відбиток, зразок, порядок, форма) використовується для «позначення класифікації різних груп індивідів, що якісно відрізняються одна від одної за істотними ознаками. У психології розрізняють індивідуальну і групову типологію, що відбивають об'єктивно існуючі індивідуальні і групові відмінності між психічними факторами. Психотип вбирає особливості нервової системи (темперамент), мислення, пам'ять, уяву тощо» [4, с. 192–193].

На цій підставі необхідно зазначити, що специфіка диригентсько-хорового навчання студентів передбачає розуміння їх здатності до розвитку музичних здібностей через відповідний комплекс навчальних умінь. Надання процесу творчого самовиявлення студентів пріоритетного місця у фаховій підготовці майбутніх учителів музики, формування у них особливої відповідальності за

підвищення індивідуального рівня фахової підготовки у навчанні у вузі є одними з дієвих шляхів втілення основних засад диригентсько-хорової підготовки майбутніх вчителів музики. Визначення типологічної класифікації майбутніх фахівців у період навчання у виші, на думку А. Козир, «дає можливість встановити залежність якості підготовки студентів від структури цієї діяльності, принципів її організації та типів взаємодії керівника з хоровим колективом» [2, с. 72]. Спираючись на це, ми вбачаємо необхідним здійснення виокремлення певних психотипів студентів на основі порівняльного аналізу особистісних підходів майбутніх вчителів музики до вивчення диригентсько-хорових дисциплін зі знаходженням причинно-наслідкових зв'язків та проведенням необхідних узагальнень.

Студент-відмінник. Знання «здобуваються» найбільш поширеним природнім шляхом – постійним контролем сприймання, осмислення і оцінювання студента, а також виконання ним музичного твору. При цьому: а) оскільки навчання здійснюється систематично й регулярно, то гарантовано забезпечується чи не найвищий рівень свідомого фахового розвитку; б) спрямованість до сприйняття занять як навчального обов'язку – студент здійснює пошук особистісної мотивації в цьому процесі, надалі постійно підживлює бажання «виокремитися» серед інших студентів; в) стабільність і знання необхідних етапів навчальної діяльності забезпечує впевненість викладача у результаті фахового зростання студента; г) цілеспрямований самостійний пошук додаткових відомостей, прослуховування візріців хорових творів неодмінно породжують потребу викладача постійно підвищувати власний рівень компетентності як музиканта-виконавця, оптимально використовувати педагогічні технології; д) навчальна діяльність студента-відмінника стає ефективною за умови, коли набуває систематичного характеру, для чого також необхідні значні зусилля волі студента, що відбивається на амбітності інших студентів, яким не завжди хочеться постійно напружено здійснювати навчально-пізнавальну діяльність.

Навчання студент-відмінник сприймає як «фахову лабораторію», де він є активним учасником її функціонування на основі побудови власного піару та

іміджу суперінтелектуала. У навчальній діяльності студент демонструє блискучі знання, а отже, і свою захопленість навчальною дисципліною як найважливішою у професійній підготовці. Його вольові зусилля спрямовуються, як правило, на необхідність «точного» запам'ятовування і на «точність» відтворення вже вивченого. Однак через високу самооцінку соціалізація студента такого типу під час диригентсько-хорової підготовки у вищому педагогічному вузі може набувати проблемного характеру. При цьому необхідно враховувати той факт, що студенти-відмінники виявляють, як правило, фасилітативність, і тому педагогічний вплив у цьому процесі є ефективним. З метою педагогічної підтримки під час адаптації такого студента до диригентсько-хорової підготовки постає необхідність виховання в нього поваги до всіх учасників навчального процесу, що потребує здійснення оцінки музичної обдарованості однокурсників. Така педагогічна робота щодо підвищення рівня психологічного комфорту студента-відмінника допоможе йому спрямовувати свої зусилля на підвищення рівня загального розвитку всієї групи, навчального хорового колективу, вокального ансамблю тощо.

Студент-психолог. Характерною рисою цього типу студента є спосіб здійснення навчальної діяльності, що передбачає схематичність, яка видається йому виправданою, адже дає змогу економити «дорогоцінний» час, виділений на самопідготовку, як для вирішення особистих справ, так і для роботи (здебільшого студенти вказаного типу паралельно намагаються працювати, інколи не за фахом). Крім того, цей спосіб навчання дозволяє студенту-психологу нібито уникати «зайвих» навчальних проблем. Це можливо за умови спрощення схеми контролю з боку викладача, який зараховує студента до «надійних». На демонстрацію задовільних навчальних результатів (хоч і несистематичних) особливо довірливо покладаються ті викладачі, які, можливо, й самі навчалися або ж музична обдарованість такого студента вражає і викликає повагу до «Божого дару». Крім того, такий студент намагається перейняти навчальний досвід від студентів старших курсів і на цій основі здійснює свідомий психоаналіз кожного викладача. Це стає підґрунтям для визначення подальшої стратегії

поведінки майбутнього вчителя музики у навчальній діяльності. Найважливішим прийомом навчання студента-психолога постає побудова шаблів ієрархії навчальних предметів, вибіркоче вивчення змісту навчального матеріалу. Такий студент під час групової навчальної роботи звертає увагу на вподобання, які демонструє педагог при викладанні навчального матеріалу, а згодом під час опитування впливово оперує влучними словами авторитетного музиканта, хорового диригента тощо або поверхово переказує цікаві уривки з навчального матеріалу і цього виявляється достатньо, щоб переконати викладача у своїй захопленості певною дисципліною. При цьому на індивідуальних заняттях студент-психолог демонструє музичний твір не скільки технічно, скільки емоційно. Таким способом він полегшує собі завдання, а викладач, оцінюючи його самостійну роботу, неодмінно вкаже на помилки та недоліки, однак помітить хоч якусь самостійну роботу над музичним твором, що є краще, ніж нічого. Оскільки процес особистого саморозвитку схематизується і спрощується до нагромадження знань, умінь і навичок, студенти-психологи першими починають «встановлювати» свій імідж й авторитет, а також впливати на викладача. У разі невдач вони звертаються до своєрідних «груп підтримки» з авторитетних викладачів, які свідомо, з певних причин впливають на своїх колег.

Студент-споживач. До такого типу належать студенти різних рівнів музичної підготовки та різних здібностей. Причини переходу більшості з них на найпростішу схему навчальної діяльності у кожного свої (від небажання марнувати вільний від навчання час на саморозвиток до небажання занадто «напружуватись» у навчально-пізнавальній діяльності). Студент-споживач систематично відвідує групові та індивідуальні заняття, але його спосіб здійснення навчальної діяльності визначається споживчим характером, а саме як споживачу (що хочу, те й споживаю) йому властива вибіркочість. Останнє проявляється в оволодінні тими знаннями, які запам'ятовуються без особливого напруження пам'яті і надмірних зусиль волі. Студент цього типу, як правило, виконує навчальне завдання, однак не більше заданого, а також не реагує на пропозиції викладача щодо самостійного пошуку додаткової інформації,

глибшого вивчення певного питання тощо. Як показує практика, більшість студентів-споживачів важко і без бажання приймають пропозиції викладача щодо зміни форм навчальної роботи (адже вони просто вимушені це робити). Водночас навчальна діяльність спростовується студентом до мінімуму. Студент такого типу іноді проявляє активність у навчанні, не обходиться й без його активної участі в дискусії щодо музичного твору, який він навіть не слухав. Тут у пригоді стає вміння миттєво робити висновки із сказаного іншими, та заперечувати чийось висловлену думку (не обов'язково знати, щоб заперечувати). Просто спрацьовує механізм «самозбереження», а саме – за будь-яких умов отримати оцінку. Таку активність ми визначаємо як виявлення студентом-споживачем бажання залишатись «на плаву» для підтримки обраного ним середнього рівня успішності. Безперечно, обрана позиція є показником низької самооцінки студента й потребує педагогічного впливу з боку викладача (для визначення навчальної мети, а також окреслення перспектив майбутньої фахової діяльності).

Студент-митець. По-перше, такого студента не можна розглядати як психотип людини-митця, що засвоює навчальний матеріал у художніх моделях: художніх образах, образно-символічних процесах тощо. Йдеться передусім про творче мислення майбутнього вчителя музики, яке засвідчує наявність елементів художньо-мисленнєвого характеру у сприйманні, оцінюванні й висловлюванні ним навчальних відомостей. Початкова демонстрація музичного твору містить власне бачення студента до його трактовки. По-друге, питання про наявність у студента певних усталених позицій та сформованість у нього з музичної школи виконавської впевненості, яка підкріплюється усвідомленням власної неповторності, впливає на «гнучкість», відкритість студента до знань у навчальній діяльності, а також впливає на адаптацію майбутнього вчителя музики до диригентсько-хорової підготовки.

Студент такого типу є «знахідкою» для викладача. Він помітно «активізує» останнього у викладацькій діяльності, що призводить до спільної творчої праці викладача і студента, залучення до «творчого кола» інших учасників навчального процесу. Отже, студент-митець не обмежується вивченням музичних творів за

навчальним планом у вигляді їх статичного відтворення, не представляє їх трактовку абсолютною, а використовує методи художнього моделювання у вигляді своєрідних образно-схематичних уявлень. Стосовно цього не менш показовим є прослуховування в позааудиторний час споріднених музичних творів, які сприяють розвитку музичного слухового досвіду, спонукають студента до вдосконалення диригентської техніки.

Звичайно, кінцевою метою залишається набуття майбутнім учителем музики фахових знань, умінь і навичок. Однак вони не самоціль, а радше є засобом для саморозвитку за умови, якщо студент-митець не поринає з головою у процес творчості заради творчості. Це може призвести до зворотнього ефекту, за якого студент відкидає «зайві», на його думку, навчальні дисципліни і розвивається неповноцінно. У розвитку студента-митця необхідним постає застосування викладачем найрізноманітніших технологій з обов'язковим плануванням і контролем його самостійної навчальної діяльності. Визначені навчальні цілі студента такого типу далеко не одновекторні, як у студентів інших типів, а спрямовані на глядача, аудиторію (цього вимагає фах). Так, під час педагогічної практики студент-митець активно застосовує свої музичні здібності й експериментує, відхиляється від навчальної програми, що сприяє справжній співпраці між студентом-практикантом і школярами. Саме тому студенту в такому разі не потрібно зосереджувати увагу учнів, не виникає потреби створювати навколо себе атмосфери тиску щодо їх поведінки на уроці – взаємоповага та взаєморозуміння між ними складаються у творчому процесі, а згодом переростають у захопленість цим процесом. Школярі для студента-митця – це його творчий інструмент, який звучить тільки тоді, коли він художньо впливає на нього. Водночас, коли студент починає невиправдано захоплюватися не стільки естетичним розвитком учнів, скільки демонстрацією власного музичного таланту, намагається пригнічувати їх «високою музикою», починає звертатися до них з висоти створеного п'єдесталу, це стає недоліком у проходженні майбутнім учителем музики педагогічної практики. Найкращими навчальними досягненнями таких студентів під час педагогічної практики стають

уміння прищеплювати школярам любов до прекрасного, захоплювати їх мистецтвом і вивченням дисциплін музично-естетичного циклу.

Звичайно, вказаними вище чотирма психотипами студентів – майбутніх вчителів музики обмежитися не варто, оскільки їх є більше. Своє дослідження ми розглядаємо як порушення проблеми для глибокого розуміння адаптації студентів до диригентсько-хорової підготовки. На нашу думку, в її основі повинні бути: вихідні емоційно-чуттєві установки студентів; способи сприймання й оцінювання студентами навчання; орієнтація студентів на саморозвиток у фаховому навчанні; цілі навчання та способи самовираження майбутнього вчителя музики під час вивчення ним диригентсько-хорових дисциплін: визначення студентом своєї ролі в навчальному процесі – як активного суб'єкта чи пасивного слухача. Зазначимо також важливість педагогічного впливу на формування адекватного ставлення студентів до диригентсько-хорової підготовки, що уможливлюється через забезпечення майбутніх учителів музики знаннями про базові психотипи студентів, спонукання їх до самовизначення стосовно належності до певного психотипу на основі самохарактеризації з метою змінити чисамовдосконалювати обрану позицію здійснення навчальної діяльності.

Отже, спроба окреслити чотири базові психотипи студентів сприяє вирішенню проблеми адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової підготовки, висвітлює показники розвитку їх навчальної активності, завдяки чому вони фахово розвиваються і здобувають певне місце в навчальному середовищі. Останнє стає можливим за умов реалізації студентом у навчанні своїх творчих здібностей і можливостей, вибору особистісної позиції для досягнення поставлених навчальних цілей, а згодом – спрямування здобутих знань, вмінь та навичок в русло фахової діяльності як вчителя музики загальноосвітньої школи.

Література

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.

2. Козир А. В. Акмеспрямовані стратегії формування фахової майстерності майбутнього вчителя музики / А. В. Козир // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки: колективна монографія; під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, доп. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 56–92.
3. Микитюк І. А. Роль вчителя як суб'єкта педагогічної культури / І. А. Микитюк // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг: КДПУ, 2009. – Вип. 26: Мистецька освіта в Україні (теорія, методи, технології). – С. 242–245.
4. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – Київ: Вища школа, 1982. – 215 с.
5. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – СПб.: Питер, 2002. – 592 с.

УДК 78. 01 (477)

Зоряна Гнатів

УКРАЇНСЬКЕ МИСТЕЦТВО ЯК КУЛЬТУРНА ПРАКТИКА ТА ФОРМА СУСПІЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У ВИМІРІ МУЗИЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

У статті порушується проблема антропологічних підходів в українському мистецтвознавстві. Обґрунтовуються теоретичні аспекти музичної антропології, людина розглядається як суб'єкт мистецтва – творець і реципієнт музики.

Ключові слова: *музична антропологія, мистецтво, художня культура, особистість, суспільна свідомість, буття.*

Зоряна Гнатив

УКРАИНСКОЕ ИСКУССТВО КАК КУЛЬТУРНАЯ ПРАКТИКА И ФОРМА ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ В ИЗМЕРЕНИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ АНТРОПОЛОГИИ

В статье поднимается проблема антропологических подходов в украинском искусствоведении. Обосновываются теоретические аспекты

музыкальной антропологии, человек рассматривается как субъект искусства – автор и реципиент музыки.

Ключевые слова: *музыкальная антропология, искусство, художественная культура, личность, общественное сознание, бытие.*

Zoriana Gnativ

UKRAINIAN ART AS A CULTURAL PRACTICE AND A FORM OF PUBLIC CONSCIOUSNESS IN THE DIMENSION OF MUSICAL ANTHROPOLOGY

The problem of anthropological approaches in the Ukrainian art history is raised in the article. Argued that the special interest for the musical anthropology represents man as it is a subject of art, the author and recipient of music.

Key words: *musical anthropology, art, culture, identity, social consciousness, existence.*

Проблема вивчення мистецтва як феномена художньої культури, форми суспільної свідомості та культурної практики є центральною для мистецтвознавчої науки, що зумовлює необхідність врахування особистісно-екзистенційних характеристик людини як творця і реципієнта мистецтва, становлення його соціальної ролі, значення мистецтва у бутті спільноти крізь призму інтересів і потреб людини.

Необхідність застосування напрацювань світової та вітчизняної музичної антропології в контексті вивчення світоглядно-ментальної парадигми української художньої культури в минулому та сьогоденні визначена рядом об'єктивних та суб'єктивних чинників, зокрема: потребою пошуку шляхів співіснування традиційної та модерної культури в добу тотальної глобалізації та модернізації. Проблема сучасного періоду розвитку української культури полягає у збереженні власної етнонаціональної ідентичності, яка закладена у специфіці народної та професійної культури, природа якої полягає у пізнанні людиною та спільнотою себе і світу навколо себе.

Науковий фундамент музичної антропології сформувався на міжгалузевому рівні. Увесь обсяг наукової літератури, яка виявляє стан розробленості проблеми,

умовно можемо поділити на два блоки: мистецтвознавчий (об'єктивований на такі мистецтвознавчі дисципліни, як етномузикологія, порівняльне музикознавство, музична фольклористика та ін.) та культурологічний, включаючи напрацювання світової та вітчизняної науки у сфері соціальної та культурної антропології, філософії, психології, культурології, етнології тощо. Окремі аспекти музичної антропології досліджуються спорадично, здебільшого у межах філософії мистецтва, психології творчості.

Проте українське мистецтво як основа художньої культури у вимірі музичної антропології не було предметом окремого мистецтвознавчого дослідження. Серед праць, присвячених дослідженню української музичної культури в історичному, філософсько-естетичному, теоретичному аспектах, слід згадати наукові розвідки М. Антоновича, В. Барвінського, М. Грінченка, Н. Герасимової-Персидської, М. Загайкевич, Л. Кияновської, О. Козаренка, Л. Корній, С. Людкевича, С. Павлишин, О. Цалай-Якименко, Я. Якуб'яка, Л. Яросевич, Ю. Ясиновського та ін.

Метою статті є обґрунтування українського мистецтва як культурної практики та форми суспільної свідомості у вимірі музичної антропології, що визначає наступні завдання: з'ясувати роль мистецтва в бутті особистості та спільноти, визначити його мета як на рівні творення, так і на рівнях сприйняття, інтерпретації, пізнання, дослідження.

Людина як суб'єкт пізнання отримує інформацію про себе і навколишній світ шляхом чуттєвого до раціонального пізнання. Сьогодні помітне зростання науково-дослідницької уваги до проблем духовно-емоційної сфери особистості процесів самопізнання, пізнанням, екзистенційного буття. Власне, акцент на вивченні внутрішнього стану особистості, суспільства загалом, робить антропологія (від грец. *antropos* – людина, і *logos* – розум, знання) – гуманітарна наука про людину в її духовних, соціальних, культурних і біологічних вимірах.

Прийнято вважати, що поняття «антропологія» першим вжив Аристотель для позначення галузі знання, що вивчає насамперед духовну сторону людської природи. Антропологи культури вивчають її об'єкти – систему цінностей,

вірування, символи, традиції, звички, мову, мистецтво, релігію тощо. Це свідчить про тісний інтегративний зв'язок антропології з багатьма іншими суміжними науками. Культурна антропологія сьогодні – це особливий напрям наукових досліджень, що концентрує увагу на процесі взаємини людини і культури. Ця галузь пізнання сформувалася у європейській культурі у XIX ст. Культурна антропологія концентрує увагу на проблемах генезису людини як творця і творіння культури у філогенетичному та онтогенетичному аспектах. Головні проблеми культурно-антропологічних досліджень пов'язані зі становленням людини як феномена культури [6].

Музична антропологія, відповідно, – це наука про музику як вид мистецтва, культурну практику та форму суспільної свідомості. Особливий інтерес для музичної антропології представляє людина як суб'єкт мистецтва – творець і споживач музики. Як відомо, процес творення і сприйняття музики є предметом мистецької (музичної) педагогіки. Таким чином, музична антропологія як інтегративна галузь наукових знань включає вивчення музики, як вид мистецтва, культурної практики та форми суспільної свідомості, процес її сприйняття та інтерпретації.

Музичну антропологію часто ототожнюють з музичною фольклористикою, яка протягом століть виходила з позицій глибоко гуманістичної народної мудрості, моралі, етики тощо. «Крона дерева української музичної культури визначається кореневою основою звичаєвої традиції», – твердить О. Бенч-Шокало у праці «Український хоровий спів» [1, с. 5]. Адже саме поняття фольклор дослівно означає «мудрість і обрядово-звичаєва законність народу» [5, с. 616]. До предметного кола музичної антропології входять проблеми генезису музики, еволюція когнітивних механізмів музичної творчості, інтерпретації та рецепції, і у цьому контексті розглядається еволюція музичної культури. На цій основі можливо розглядати спільні та відмінні риси функціонування музики як універсального для усіх *homo sapiens* символічного комунікату, але водночас і такого, який вельми чутливо реагує на всі зовнішні імпульси – як «по

горизонталі», тобто в різних регіонах планети, національних спільнотах, так і «по вертикалі», тобто на різних етапах розвитку світової цивілізації [3, с. 125].

Л. Кияновська визначає кілька напрямів у широкому колі можливих застосувань антропологічних підходів в українському музикознавстві, зазначаючи, що: «Антропологічного пояснення передусім потребує феномен життєздатності українського фольклору. Аналіз розгалуженої народномузичної структури та її найрозмаїтіших суспільних виходів з пункту бачення антропології музики є не лише плідним науково, але й важливим в плеканні національної самоідентифікації та звільнення від комплексу меншевартісності щодо «селянського походження», «шароварщини» національної культурної спадщини» [3, с. 126].

«Народна культура, – зазначає О. Бенч-Шокало, – як духовно-матеріальна цілісність передбачає цілісний підхід до осмислення, який забезпечує єдність наукового пізнання та практичного втілення. Традиційна обрядова культура – не просто собі архаїка. У ній закодовано реальне знання про Людину і Всесвіт. І хоч живемо ми в епоху тотальної писемності, однак маємо поверхове знання про цілісне життя як неподільний позачасовий процес у минулому, нині і в майбутньому. Тому увага проникливої людини звернута не до проминутих форм минулого буття: марна річ братися за їх реанімацію, бо все матеріальне в земному світі має свій вік. Лишається у безвічності лише надбання людського духу – традиція культури, в якій живе духовний тип народу» [1, с. 18]. Причому духовний тип народу визначений з-поміж інших, перш за все, світоглядно-ментальними настановами щодо себе самого і світу навколо себе. Враховуючи те, що обрядова традиція є основою української хорової культури, а концепція виконавського фольклоризму – засадничий принцип хорової практики, ми робимо акцент на цих принципових положеннях саме у контексті музичної антропології.

Мистецтво є однією з форм культури, її знаково-семіотичною галуззю, яка пов'язана із здатністю суб'єкта естетично опановувати навколишній світ, образно-символічно відтворювати його з використанням ресурсів творчої уяви. У процесі мистецької комунікації текст є повідомленням, засобами вираження якого

є знаково-семіотичний склад художнього тексту, і перш за все, художній образ, який будь-якій конкретності надає універсального характеру.

Мистецтво – це форма культури, у якій відбувається чуттєво-образне розв’язання протиріч людського життя і створюється особливе художнє буття. Художнє розв’язання протиріч людського життя в мистецтві означає, що протиріччя розв’язується образно, і відбувається це в об’єктивованій формі твору, у якому дисгармонійні відносини світу гранично загострюються й переходять у гармонійні. Справжнє мистецтво, як зазначає Н. Хамітов, не береться розв’язувати протиріччя, що можуть бути розв’язані в стихії життя і без нього. Воно – як філософія і релігія – тяжіє до постановки і розв’язання трагічних протиріч людського буття [4, с. 228].

Спроба аналізу музичного мистецтва крізь призму одного з найгрунтовніших філософських учень – філософії серця зроблена у дослідженнях Н. Завісько, що відкриває нові шляхи до розуміння композиторських традицій українських митців: «художній твір є вираженням найглибших структур суб’єктивної реальності. Такі структури дуже важко, а то й просто неможливо передати засобами природної мови. Але існує особлива – художня мова, і митець, завдяки притаманній тільки йому здібності до об’єктивного опосередкування суб’єктивного відображення та вираження, об’єктивує те, що існуючий категоріальний апарат науки ще не дозволяє вербалізувати. Саме художня творчість допомагає людям виразити, підняти з глибин своєї суб’єктивності структури, про наявність яких самі вони можуть і не здогадуватися» [2].

У цьому контексті музична антропологія набуває більшої актуальності, спонукаючи до осмислення музики як особливого роду художнього світовідчуття, відкриваючи нові шляхи реконструювання систематичного музичного знання, його виходу в суміжні галузі.

Запропонований вимір музичної антропології щодо інтерпретації, вивчення та дослідження мистецтва може бути доцільним як у царині сучасного наукового дискурсу, так і в освітньо-виховному просторі України. Така практика пов’язана, насамперед, з потребою осмислювати мистецтво у контексті творчо-

інтелектуальних досягнень минулого і сучасності, що відкриває перед дослідниками нові напрями наукового пошуку.

Література

1. Бенч-Шокало О. Український хоровий спів. Актуалізація звичаєвої традиції: навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / О. Бенч-Шокало. – К.: Редакція журналу «Український світ», 2002. – 440 с.
2. Завісько Н. Історичний еккурс музичного кордоцентризму / Н. Завісько. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/MuzS/2010_6/statti/24-zavisko.pdf
3. Кияновська Л. Музична антропологія і її перспективи в сучасній гуманістичній науці / Л. Кияновська // Наукові збірки Львівської національної музичної академії ім. М. В. Лисенка: зб. статей. – Вип. 26. – Л.: ЗУКЦ, 2012. – С. 125–161.
4. Хамітов Н. В. Філософський словник. Людина і світ / Н. Хамітов, С. Крилова. – К.: КНТ, Центр навчальної літератури, 2007. – 264 с.
5. Шаян В. Віра предків наших / В. Шаян. – Гамільтон, Канада: Об'єднання Української Рідної Віри, 1987. – Т. 1. – 893 с.
6. Энциклопедия культурологии. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/

УДК 378.14

Олена Безсмертна

**ВПЛИВ КОМПЛЕКСУ МИСТЕЦТВ НА ФОРМУВАННЯ
ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ
ПОЛЬЩІ (КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ І АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХОДИ)**

Розглядається процес формування естетичного досвіду студентів класичних університетів у працях провідних українських і польських вчених з позицій культурологічного і аксіологічного підходів. Обґрунтовується доцільність їхнього застосування.

Ключові слова: естетичний досвід, культурні цінності, вплив мистецтва, творча експресія, духовна гармонія.

Елена Бессмертная

**ВЛИЯНИЕ КОМПЛЕКСА ИСКУССТВ НА ФОРМИРОВАНИЕ
ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОПЫТА СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКИХ
УНИВЕРСИТЕТОВ ПОЛЬШИ (КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И
АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ)**

Рассматривается процесс формирования эстетического опыта студентов классических университетов в трудах выдающихся украинских и польских ученых с позиций культурологического и аксиологического подходов. Обосновывается целесообразность их использования.

Ключевые слова: эстетический опыт, культурные ценности, влияние искусства, творческая экспрессия, духовная гармония.

INTERACTION OF ART TYPES AND THEIR IMPACT ON AESTHETIC EXPERIENCE FORMATION AMONG UNIVERSITY STUDENTS OF POLAND (CULTUROLOGICAL AND AXIOLOGICAL APPROACHES)

The article concerns the formation of aesthetic experience of university students by Polish and Ukrainian scholars. The research is based on culturological and axiological approaches.

Key words: *aesthetic experience, culture values, art impact, creative expression, spiritual harmony.*

Педагогічне дослідження потребує визначення і практичного застосування культурологічного і аксіологічного підходів у цілісному навчально-виховному процесі серед студентів класичних університетів і формування у них естетичного досвіду. Розвиток студента з гуманістичних позицій як суб'єкта культури, самоцінної та унікальної особистості викликає жвавий інтерес в українських та польських дослідників. У цьому контексті доцільним є погляд на виховання як засіб трансляції культури таких вітчизняних вчених, як Ю. Бойчук, О. Бонадаревська, І. Гусленко, М. Долматова, Є. Зеленов, Б. Ліхачов, Н. Миропольська, О. Рудницька, Г. Шевченко та ін. С. Анісімова, О. Арнольдов, Ю. Єфімов, В. Малахов, Л. Столович сходяться на думці, що сукупність духовних і матеріальних цінностей, створених людством і складає сутність культури [1, с. 122].

На початку ХХІ ст.. педагогічні теорії в Польщі почали розвиватися дуже активно, зокрема, новий напрямок у вихованні полягав у розкритті сутності мистецтва через культурні цінності. Свіжий погляд на горизонти культури і мистецтва впроваджено і розроблено у педагогічних теоріях Я. Білостоцького, Б. Наврочинського, Б. Суходольського і Сергіуша Несена. Науково-теоретичні дослідження творчої експресії і впливу мистецтва представлені польськими теоретиками – такими, як І. Войнар, М. Квятковська-Парновська, В. Лама, В. Оконя, С. Попек, А. Трояновська-Качмарська, С. Шуман та ін.

Мета статті – дослідити розвиток польської традиції естетичного виховання, що ґрунтується на давніх філософсько-педагогічних традиціях, охоплює формування естетичної сприйнятливості людини, сприйняття прекрасного і піднесеного, що гармонізує розвиток людини під впливом мистецтва.

Польська традиція формування естетичного в людині включає дві виховні методики. Перша називається «виховання до мистецтва» (оригінал *wychowanie do sztuki*) і передбачає виховання тих, хто сприймає мистецтво, здатен осмислювати і переживати його естетично, прагне спілкуватися з мистецтвом, ставитися до різних його видів з повагою і любов'ю. Ця методика супроводжує суб'єктів у світ художньої культури, дає можливість насолоджуватися цінністю мистецтва у всіх його проявах. Інша методика ініціює і культивує розвиток суб'єкта через діяльність і називається «виховання через мистецтво» (оригінал *wychowanie przez sztukę*). Вона веде безпосередньо до творчої активності, що народжує досвід створення мистецтва і його формування. Він дозволяє бачити глибше, відчувати інтенсивніше і більш концентровано, зосереджено. Обидві методики вчать вихованню таким способом, щоб людина завжди «тримала відкритими очі, вуха й серце» для сприйняття і засвоєння мистецтва, щоб вона могла увібрати весь зміст твору, що споглядається.

За методикою польської традиції, збагачувати естетичний досвід особистості студента і розвивати його свідомість можуть тільки великі твори, визнані як оригінальні і досконалі, що посідають почесне місце у скарбниці світового мистецтва. Виховання через мистецтво передбачає безпосереднє спілкування з його видами, бо у спілкуванні з мистецтвом посередництво перешкоджає творенню глибоких естетичних переживань. Необхідною умовою для ефективного формування естетичного досвіду студента є сприятливий ґрунт у вигляді його власної зацікавленості у процесі формування, а головна перешкода – пасивність, байдужість і невігластво [6, с. 35].

Концепція «виховання через мистецтво», яка виводиться з положень естетичного виховання, підготовляє до позиції «відкритої душі» І. Войнар. Вона

вказує, що «підготовка для позиції відкритої душі припускає не лише необхідність отримання і поповнення знань про культуру, а ще й пробудження інтересу, активізації загальних інтелектуальних інтересів, пристрасті до пошуків і ставлення різних питань», особливо у молодіжний період, у час інтенсивного дозрівання, емоційних переживань, відкриття світу, пізнання самого себе, підвищення культурного рівня, у час обрання власного шляху в житті чи формування та обґрунтування вибору цінностей. Виховання відіграє у цей період величезну роль, воно має вказати певний напрямок, скерувати до переживання того, що прекрасне, а також вказати на те, що потворне. Так відбувається розвиток естетичної сприйнятливості через визначення різниці. Мистецтво, всі його види, є джерелом досвіду, емоцій і переживань. Їх застосування в освіті дозволяє дивитися вглиб самого себе, визначити свою індивідуальність [7, с. 176].

Б. Наврочинський вважає, що знайомство і спілкування з творами мистецтва, а також присвоєння їхніх благ і культурних доробків обумовлює формування внутрішньої структури особистості, її світогляду, створення нових культурних цінностей. Концепція індивідуального виховання мистецтвом полягає в тому, що молода людина приходить до нього власною дорогою. Безпосереднє залучення до світу культурних цінностей дає плоди і веде особистість до духовної гармонії, високої моральності вчинку.

С. Хесен переконаний, що світ культурних цінностей, які, поміж інших, несе мистецтво у його єдності і розмаїтті видів, має «безумовну цінність» і вимагає від людини діяти за їхніми законами. Так молода людина, що живе у світі культури, здатна подолати етап моральної аномії, віднайти автономію і виплеснути себе у творчості. Моральна і духовна культура молоді веде її до ідеалу, якого треба прагнути. Проблему виховання мистецтвом С. Хесен бачить у складі більш широкої культурної проблеми.

Б.Суходольський розглядає виховання мистецтвом як відданість принципам, в основі яких лежать загальнолюдські неминущі цінності. Вони роблять молоду людину вільною, викликають в ній нестереотипні оригінальні переживання, відкривають її для світу, вчать аутентичному і творчому

розв'язанню проблем. Цінності є результатом реалізації певного ідеалу, взірця, духовною ціллю. Їхній розвиток і кристалізація – основне завдання гуманістичної педагогіки. Педагог наголошує на доцільності багатопляхової гуманізації освіти, розповсюдженні культурних цінностей, що містяться в мистецтві. Причому йдеться не лише про художньо-інтелектуальну сторону, а й про культуру життя молоді у найглибшому сенсі цього слова, рівень і якість її екзистенції, життєвий курс, спрямований на загальнолюдські естетичні цінності й ідеали.

На думку Б. Суходольського, у кожному виховному процесі беруть участь три партнери: вихователь, вихованець і «суспільно-культурний об'єктивний світ», де вони живуть і діють. Цей світ визначає завдання і оцінює їх. І передусім у естетичному вихованні світом художньої культури є мистецтво. У мистецтві культура розкривається якнайкраще, «її виховна і мотиваційна сила, що має відбиватися у життєвому потоці, відроджує прекрасне і оформлює естетичний досвід», а також «згладжує шерехатості і долає розбіжності» в суспільстві задля відновлення гармонії. Ціннісний спосіб життя народжує співтворчість, а сприйняття прекрасного виражається у ставленні людини до себе і оточуючих [5, с. 112].

Виховання через мистецтво, на думку польського дослідника, впливає на всі психічні плани, долаючи штучний розподіл особистості на сфери: емоційну, інтелектуальну і вольову. Виховання через мистецтво активізує прагнення до естетичної діяльності, творчих змагань у майбутньому, що все ускладнюються. Ефектом інтегрального виховання засобами мистецтва є підвищення сприйнятливості молоді людини стосовно дійсності, що її оточує, розвиток її здібностей, експресивності, разом зі збагаченням, динамізацією особистості. Виховання мистецтвом передбачає безпосередній контакт з творами, що відрізняється залежно від віку суб'єктів і їхніх потреб, а також рівня підготовки до сприйняття того чи іншого художнього об'єкта. Формувально-виховний вплив у вихованні засобами мистецтва характеризується двома процесами: творча експресія і перцепція творів мистецтва. Під першою Х. Семенович розуміє

психічний стан самовираження і самореалізації, під другою – процес сприйняття і переосмислення естетичних об'єктів.

Ці процеси у польській традиції широко вивчав педагог С. Попек. Він називав ці процеси провідними у формувально-виховному впливі в межах навчальної програми, а також будь-якого контакту з творами мистецтва. Вони взаємодоповнюють один одного. Вплив різних видів мистецтва на молодь і виховання його засобами є істотним для її формування як у межах інституцій освіти, так і у процесі самостійного розвитку. В. Лам досліджує і обґрунтовує вплив мистецтва на внутрішній світ людини, її переживань, що формуються протягом вдосконалення естетичного світогляду студентів, причому зауважує «правдивість і безпомилковість» мистецтва, що передбачає співпрацю творця і суб'єкта. А. Трояновська-Качмарська визначила чотири види експресії залежно від потреб молодшої людини і рівня сформованості її естетичного досвіду: реалістична експресія, яка виражається у розумовій позиції стосовно світу; імпресіоністична – зорова позиція, споглядання світу; експресіоністична – позиція, що передбачає емоційне особистісне відчуття світу; «атракційна» - емоційно-логічна позиція стосовно світу.

Г.Рід вбачав у експресії спосіб «сполучення і обміну, а також вияв емоцій і переживань». Вчений детально розглядає різні сторони експресії. На його думку, «розвиток, оминаючи фізичне дозрівання, проявляється лише у експресії, в зовнішньому прояві через слухові і візуальні знаки та символи. Тому виховання можна визначити як створення форм експресії. Виховувати – означає вчити, як створювати звуки і картини, рухатися, виготовляти інструменти та інші предмети» [4, с. 4]. Педагог стверджує, що «форма» твору мистецтва – функція сприйняття, коли творча діяльність є функцією уяви. Він аналізує зв'язки мистецтва з формою, яка виконує функцію сприйняття, разом із оригінальністю, новизною, що впливають з уявлення. Сприйняття і уява формують основу будь-якого роду творчих процесів, а також є відповідним пунктом для повного розуміння мистецтва [4, с. 6].

Завдання стосовно формування в студентів класичних університетів естетичного досвіду, що ґрунтується на культурі як системі цінностей, і має вирішуватися на всіх етапах освіти, передусім у найсприятливіший період емоційно-чуттєвого розвитку студентів класичних університетів, коли їхні естетичні переживання характеризуються найвищою концентрацією і глибиною. Подальша інтеграція виховання і освіти в культуру, а виховання мистецтвом як могутнім засобом трансляції культури орієнтують університетську еліту на загальнолюдські цінності, світову і національну духовну культуру, гуманізацію процесу і змісту виховання.

Література

1. Бойчук Ю. Д. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів вищих навчальних закладів / Ю. Д. Бойчук // Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. – 2009. – № 3. С. 121–127.
2. Гусленко І. Ю. Сучасні підходи до визначення сутності поняття «виховання» та його завдання в контексті культури / І. Ю. Гусленко // Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. – 2010. № 5. – С. 5–13.
3. Зеленов Є. А. Культурологічний підхід до виховання спеціаліста в умовах інформаційного суспільства / Є. А. Зеленов // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць. – 2009. – №2. – С. 23–32.
4. Овдійчук Л. М. Формування естетичних почуттів старшокласників на основі взаємодії мистецтв у процесі вивчення літератури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. М. Овдійчук. – К., 2005. – 19 с.
5. Lach-Rosocha J. Zabytki sztuki i wychowanie / Jadwiga Lach-Rosocha. Bełsko-Biała, 2003. – S. 320.
6. Lach-Rosocha J. Przeżycie estetyczne jako metoda wychowania twórczego / E. Kochanowska, J. Wojciechowska red. Edukacyjne konteksty wspierania rozwoju dziecka, red. Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno – Humanistycznej. Bielsko-Biała, 2012. – S. 34–45.

7. Stojak G. Świat wychowania przez sztuki piękne w polskiej szkole / Grażyna Stojak. 2006. – S. 174–180.

УДК 008:17.022.1(520) „04/14”

Марина Ратко

ДУХОВНО-СВІТОГЛЯДНІ КОНСТАНТИ ТРАДИЦІЙНОЇ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯПОНІЇ

В статті розглядаються світоглядні константи японської духовної культури Стародавнього періоду та Середньовіччя. Висвітлюються їх прояви у різних сферах художньо-естетичної творчості японців (поezії, музиці, живопису, мистецтві саду, чайної церемонії, театру тощо) та частково мистецької освіти (зокрема, з'ясовуються особливості навчання гри на традиційних японських музичних інструментах). Акцентується увага на тому, що збагнути повною мірою «душу» японської культури за допомогою методів наукової раціональності неможливо.

Ключові слова: японська культура, константа, краса (бі), істина (макото), природа, порожнеча (му), шлях (Дао), мить, гармонія (ва), серце (кокоро).

Марина Ратко

ДУХОВНО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ КОНСТАНТЫ ТРАДИЦИОННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЯПОНИИ

В статье рассматриваются мировоззренческие константы японской духовной культуры Древнего периода и Средневековья. Освещаются их проявления в различных сферах художественно-эстетического творчества японцев (поezии, музыке, искусстве сада, чайной церемонии, театра и пр.) и частично художественного образования (например, освещаются особенности обучения игре на традиционных японских музыкальных инструментах). Акцентируется внимание на том, что постичь в полной мере «душу» японской культуры с помощью методов научной рациональности невозможно.

Ключевые слова: японская культура, константа, красота (би), истина (макото), природа, пустота (му), путь (Дао), момент, гармония (ва), сердце

(*kokoro*).

Marina Ratko

SPIRITUALLY-IDEOLOGICAL CONSTANTS TRADITIONAL ARTISTIC AND AESTHETIC CULTURE OF JAPAN

The article considers the world-outlook constants of Japanese spiritual culture of the ancient period and the epoch of the Middle Ages; analyses their manifestations in the different spheres of artistically – aesthetic creation of Japanese (poetry, music, painting, art of garden, the tea ceremony, theatre and etc.) and partially artistically education (for example, describing the features of learning to play the traditional Japanese musical instruments); focuses on the fact that comprehend fully the «soul» of Japanese culture with the help of methods of scientific rationality impossible.

Key words: Japanese culture, constant, beauty (*Bi*), truth (*Macoto*), nature, emptiness (*Mu*), path (*Dao*), moment, harmony (*Va*), heart (*Kokoro*).

Ще відтоді, коли в XVI ст. в епоху Великих географічних відкриттів португальські кораблі після тривалої одисеї досягли овіяних легендами і сповнених екзотики японських островів, культура невеликої острівної країни Ямато заповонила серце допитливих європейців своєю магнетичною силою, особливою вишуканістю і витонченістю.

Японська традиційна культура дійсно загадкова. Японці виявилися здатними із багатьох запозичень (хоча і вибіркових) створити унікальний культурний Універсум, чарівний і захоплюючий своєю духовною своєрідністю. «Душу» Японії, її культурний специфікум найбільш яскраво репрезентує національний символ – хризантема і меч, «японський варіант єдиного Шляху» (Т. Григор'єва), що визначає первинність світлого початку, ніжності японської душі, а ширше – боготворіння хисткої і швидкоплинної Краси (Інь), яку має захищати вольовий і по-справжньому гострий меч – «дух» Бусідо (Ян).

У пошуках відповіді на одвічне питання «Що є істина?» сучасна гуманітаристика, педагогіка мистецька зокрема, все частіше звертає свій погляд до глибин далекосхідної мудрості. Останнім часом зросла кількість робіт,

присвячених дослідженню японської культури (Т. Главєва, Т. Григор'єва, Н. Семенов, О. Чабанець, Т. Юнак), особливостей художньо-естетичної свідомості японців (Н. Анаріна, С. Бішарова, Н. Ніколаєва, А. Савельєва, Г. Фар-Бекер та ін.). Сучасна япоїністика збагатилася науковими працями, в яких висвітлена методологія вивчення японської традиційної музики, її стилістика (М. Єсіпова, О. Южакова). Наукова рефлексія історичного становлення освіти в Японії, філософсько-світоглядних традицій та інституціональних особливостей художнього виховання в цій країні зафіксована у доробку А. Прасол, Н. Гвоздєвської, О. Железняк.

І все ж у зв'язку з очевидною «євроцентричністю» сучасної вітчизняної наукової думки світ японської художньо-естетичної культури та традиційних способів передачі художнього досвіду, що склалися в цій країні, як і раніше, залишаються незбагненою таїною.

Мета статті – здійснити спроби експлікації духовно-світоглядних констант традиційної художньо-естетичної культури Японії – універсалій, які водночас є духовно-ціннісними основами художньої освіти в цій країні.

Духовне життя японців Стародавньої доби та Середньовіччя визначала складна динамічна система міфологічних, релігійних, філософських ідей синтоїзму, даосизму, конфуціанства, буддизму і дзен-буддизму. Більшість із них, будучи запозиченими, під впливом місцевих традицій трансформувалися й утворили в синтезі з автохтонними релігійно-світоглядними цінностями певні духовно-світоглядні інваріанти – синкрезиси онтологічних, гносеологічних, етичних, естетичних уявлень, які й становлять основу японського традиційного світосприйняття. Ці універсалії виявилися конститутивними чинниками культуротворчого процесу в Стародавній та Середньовічній Японії, вихідними принципами специфічного художнього мислення японців та способів передачі їх художнього досвіду.

«Якщо греки запитують про те, чи існує світ; якщо китайські мудреці задаються питанням, як прожити життя, – то японець міг би запитати про те, як прожити світ у його красі», – цілком справедливо зауважує Н. Семенов

[11, с. 232]. Отже, естетична категорія краси (бі) становить стрижень японського світосприйняття і світорозуміння.

Що таке краса з точки зору японського менталітету, визначити важко. Ямадзукі Масао писав, що чим більше намагаєшся дати їй визначення, тим менше розумієш, що це таке [цит. за: 8, с. 41]. Японці вважають, що про красу неможливо мовити прямо (це суперечить її духу); красу треба відчувати, створювати особливий настрій на її переживання і сприймання.

Я красотой цветов пленяться не устал
И слишком грустно потеряь их сразу –
Всегда жалею их,
Но так их жаль
Как этой ночью, – не было ни разу.

Арівано Наріхіра [14, с. 114]

Японці виробили певну філософію Краси, сенс якої полягав у тому, що світ первісно прекрасний, і краса (бі) становить внутрішню суть кожної речі. Краса має божественне походження. Вона універсальна, існує всюди і у всьому, навіть у незначних, непримітних речах – у нерозквітлому бутоні, нерозкритій бруньці. Вона є той потенціал, який має бути виявлений талантом і майстерністю художника... Притім прекрасне народжується невимушено, саме по собі, у відповідний момент. І якщо митцю вдалося схопити цей момент – це означає, що його «облагодіяв» сам бог Краси [9, с. 46–47].

Водночас краса невіддільна від Істини (макото). Істина ніби існує в оболонці краси, висвічує різні її грані. Оскільки краса є першосубстанцією сущого, то, як вважали японці, слідуючи їй, осягаєш правильний лад речей, установлений порядок. А хто осягнув красу, той відкрив і істину буття.

Звёзды в небесах.
О, какие крупные!
О, как высоко!

Сьохаку [14, с. 218]

Безумовно, японці віддавали належне розуму й освіті. Однак не вважали їх самодостатніми речами, а лише чинниками витончення почуттів, розвитку духовно-емоційного відгуку на побачене і почуте, що супроводжується захоплюючим подивом. Мурасакі Сікібу пише, що «людина, яка глибоко проникла у внутрішній сенс речей, ... стає занадто прозорливою, але втрачає душевну чуйність і витонченість розуму, що не робить її більш досконалою, скоріше, навпаки» [цит. за: 5, с. 153]. А славнозвісний поет Басьо у своїх дорожніх щоденниках висловлюється більш радикально: «Коли те, що ти бачиш, не є квітами, ти все рівно, що грубий варвар. Коли немає квітів у твоїх думках, ти подібний дикому звіру» [цит. за: 5, с. 155].

В японській традиційній культурі склався навіть особливий напрям естетики – естетика квітки (хана). Її генеалогія виразно прослідковується у буддійській релігії, за переказами якої із квітки лотоса виникають всі царства нірвани, праведники народжуються у цій квітці і сам Будда сидить на троні у вигляді розкритого лотосу. Тому не випадково один із засновників театру Но – Дзеамі – у своїх трактатах із театрального мистецтва сутність акторської майстерності і стилі гри також асоціює з поняттям-символом Квітки як уміння «здійснювати в акторській грі дивний початок усього» [1, с. 144–145].

Естетика Квітки у традиції японській культурі пов'язана з тим, що в цій країні на протязі століть склався справжній культ природи – благоговіння перед нею, бажання жити з нею одним життям. Не трансцендентне Божество, а природа була осереддям духовного життя японців. Вона виявилася резонатором їх національної душі. У цьому контексті доречні слова відомого японського вченого і поета XVIII ст. Мотоорі Норігана:

Если спросят:
«В чем душа
Островов Японии?»
В аромате горных вишен
На заре.

[цит. за: 5, с. 218]

Це специфічне екологічне світобачення виникло на самобутньому японському ґрунті, в лоні синтоїтських уявлень про одухотвореність сушого, про те, що в кожному явищі природи є своє божество – камі. А буддизм поклоніння природи доповнив філософським і художнім усвідомленням її космічної значущості, співвіднесенням її із високими регістрами людського духу.

Нет, то не снег цветы в садах роняет

Когда от ветра в лепестках земля, –

То седина!

Не лепестки слетают,

С земли уходят не цветы, а я...

Нюдо-сані-но Дайдзьодайдзін [14, с. 168]

«Природа – та основа, на якій японці зіткали полотно своєї культури», – акцентує російський японознавець Д. Главєва [4, с. 19]. У цій країні склалися самобутні «ландшафтні культуроформи» (природна поезія і проза, пейзажний живопис, садово-паркове мистецтво, ікебана, бонсаї), які виявляють бажання японців органічно вбудуватися в світ природи, не порушуючи його зв'язки.

В Японії, зокрема в епоху Хейан, існував також взаємозв'язок між порами року, годинами доби і ладами, в яких виконувалися твори палацової музики гагаку. Подібні зауваження зустрічаються в повісті «Гендзі-монагатарі»: «В імператорському палаці виконувалися тільки твори в ладі сьо-дзьо, який відповідав порі року» [цит. за: 2, с. 194]. Або: «Як тільки на небі з'явився місяць, почалося виконання музики. П'єси, вибрані відповідно до пори року, звучали дивно і гармонійно, поєднувалися із шумом вітру, що дув з ріки» [цит. за: 2, с. 197].

Склалися в Японії й акти цілеспрямованого естетичного спілкування з природою – «милування»: милування квітами (ханамі), милування місяцем (цукімі), милування листям клену (моміді), милування снігом (юкімі). Причому милування – це не просто спостереження, «глядіння», але обов'язково переживання, гостре сприйняття усіма органами чуттів – зором, слухом, органами нюху, дотику.

Природність, простота, чистота стали естетичними принципами традиційної японської художньої творчості. Так, Басьо давав таку настанову митцям: «Вчись у сосни, що таке сосна, вчись у бамбука, що таке бамбук» [цит. за: 5, с. 156]. А один старий японський художник на питання, скільки часу йому треба, щоб намалювати бамбук, відповів так: «П'ятдесят років і п'ять хвилин – п'ятдесят років, щоб вивчити бамбук, і п'ять хвилин, щоб його намалювати» [13, с. 510].

Фундаментальне значення для усієї далекосхідної культури має категорія Великої Порожнечі (му). Притім, якщо порожнеча для європейця асоціюється з онтологічним Ніщо, з екзистенційною скінченністю, від якої віє подихом невизначеності, страху і розпачу, то для японця – із «благим всеоб'ємлючим універсумом», первинними й істинно сущим Небуттям, що втілює повноту можливостей, царину свободи. «Чи не приховане в основі східної культури прагнення бачити форму безформного, чути голос беззвучного? Наша душа постійно прагне до цього», – зізнається Нісіда Кітаро [цит. за: 5, с. 64]. Ця «краса небуття» (моно-но бі) є тією вершиною, якої має досягнути майстер.

Вплив даоської філософії на свідомість японців виявився у визнанні універсальності Дао (Великого Шляху). Г. Григор'єва стверджує, що «японська культура – це культура Шляху» [5, с. 104]. Навіть онтологічний статус традиційних видів мистецтв визначався як до (шлях): тя-до (шлях чаю), ка-до (шлях поезії), ногаку-до (шлях театру Но) тощо.

Дао за своєю суттю також порожнє і виявляється прабатьком усіх речей [6, с. 115]. Воно дає можливість збагнути логіку виявлення буття із небуття, внутрішнього у зовнішнє як процесу росту, а не створення; процесу природного, спонтанного і не детермінованого іншою зовнішньою першопричиною. «Велике Дао розтікається повсюди. Завдяки йому все суще народжується і продовжує своє зростання», – йдеться в Дао-де цзині [6, с. 125].

Однак Дао, як і Велика Порожнеча, незбагненне, тому не піддається вираженню в конвенційних знаках. «Дао, яке може бути виражене словами, не є постійне Дао» [6, с. 115]. Світ видимий – ілюзорний, він є лише відблиском істинного небуття. У цій світонастанові і криються особливості художнього

мислення японців, такі як: зосередженість на внутрішньому житті речей, незавершеність художнього вислову, метафоричність, асоціативність, натяк, особливе відчуття незаповненого простору, паузи тощо. Цілком справедливо Т. Григор'єва називає японську культуру особливою «культурою підтексту» [5, с. 209]. А Дзеамі переконаний, що справжнє мистецтво покликане виростити в душі «потаємну Квітку» [1, с. 114].

Філософема Порожнечі визначила одну із головних особливостей японського музичного мислення – «вслуховування в реверберації звуку, що щезає з реалій буття, але залишається в людській свідомості як образ, що породжує ланцюг символічних асоціацій» [3, с. 25].

Колокол смолк вдалеке,
Но ароматом вечерних
Цветов отзвук его плывёт.

Басьо [цит. за: 3, с. 25]

Особлива семантична значущість вібрацій «розчинення» звуку і паузи, що слідує за ним, зумовила практикування специфічних прийомів гри на японських музичних інструментах: *otoshi* на кото (вібрато, що досягається особливим прийомом заняття струни), *uigi* на флейті сякухаті (вібрато, що досягається за рахунок кружляння головою опісля «взяття» звуку). Ці прийоми дозволяють виконавцю досягти ефекту поступового «щезання» звуку.

Специфічне відчуття аромату «краси не-буття», образу Порожнечі (Дао) японці називали словом «йодзьо». Вони кажуть, що йодзьо – це сфера «понад», почуття без почуття, вихід за межі звичайних явищ; стан про який у «Сутрі Серця» сказано так: «форма – порожнеча, порожнеча – форма. Тому всі імена і форми – суть порожнеча» [12, с. 84].

Поетика йодзьо пов'язана з характерним для дзен-будизму «відчуттям часу як онтологічної константи» [4, с. 94]. Адже згідно з буддійським вченням, кожна річ – це безперервний потік дхарм, що виникають і затухають і їх тривалість дорівнює миті. Ямамото Цунетамі пише: «Воістину немає нічого, крім мети теперішньої миті. Все життя людини є послідовністю миттєвостей. Якщо людина

розуміє справжню мить, їй нічого більше не треба робити і ні до чого прагнути» [цит. за: 11, с. 228].

Отже, мить стає світоглядною константою японської традиційної культури. В японській естетиці склалися чотири основні настрої – «фурю», які відтворюють атмосферу «смаку Дзен» до миттєвостей життя. Якщо настрої даної миті виражає самотність і спокій, його називають сабі. Якщо почуття спустошені і митець при цьому помічає щось просте, невибагливе, непримітне – цей настрій можна назвати вабі. Якщо схоплена мить виражає подив, захоплення й водночас швидкоплинність життя і легкий смуток – це аваре. Якщо в побаченому проступає щось містичне і дивне, що натякає на невідоме і недосяжне – це юген.

Внаслідок надзвичайної чуткості японців до миті, детальної її фіксації відбувається її продовження до вічності, досягнення через одиничне всезагальне. І зосередженості на одному невибагливому явищі досить, щоб відчувати глибину буття: «...в одній квітці побачити всі квітки, в одному звуці відчувати всі звуки Всесвіту» [5, с. 92].

Філософема «миті» зумовила таку специфічну рису японського естетичного ідеалу, як мініатюрність, відчуття неповторності кожної речі як «єдиної» в піднебесній. На зазначених естетичних принципах засновувалося мистецтво складання хайку, ікебани, чайної церемонії. А в японському живописі в епоху Камакура поширився стиль «одного кута» (пов'язаний з традицією «бережливого пензля»), який передбачав використання мінімуму художніх засобів. Взагалі спроможність відчувати той момент, коли сказати досить, ототожнюється у японців із витонченим художнім смаком.

На голой ветке

Ворон сидит одиноко.

Осенний вечер.

Басьо [14, с. 740]

Водночас в японській філософсько-культурній традиції жодна річ не має власного «своєбуття», як і не існує за рахунок іншого. «Те, що відособлене, існує лише по відношенню до власної протилежності, адже те, що є, визначилося тим,

чого немає: насолода визначається болем, життя – смертю, рух – спокоєм» [12, с. 45]. А Ланкаватара Сутра вчить: «...світло і темрява, довге і коротке, чорне і біле суть відносні терміни, але не незалежні одне від одного; ... всі речі – не-два» [12, с. 28].

Отже, в основі культури Далекого Сходу лежить ідея про те, що протилежності відносні й утворюють Гармонію, яка в Японії ще з глибокої давнини позначалася ієрогліфом Ва. З погляду японців, гармонія не є правильним співвідношенням частин, механічною симетрією. Японська гармонія «означає рухливу рівновагу, процес пульсуючий, слідування природному ритму або Шляху» [5, с. 107]. Звідси схильність до асиметрії, композиційної незавершеності художніх форм, наприклад: вазу з квітами в ніші токонома ставили не точно по центру, а квіти розташовувати так, щоб вони були ближче до однієї із сторін вази. На картинах баланс контрастів створювався завдяки співіснуванню Великої Порожнечі (не-форми) і невеликої завершеності (форми). Не існувало двох однакових предметів і в чайній кімнаті, а глиняний чайний посуд (наприклад, чайна коробочка чахе) часто мав неправильну форму.

Вираженням специфічних уявлень японців про гармонію став також естетичний принцип дзьо-ха-кю: спосіб структурної і просторової організації композиційного процесу в японській традиційній музиці, музично-театральному і танцювальному мистецтві. Відповідно до нього форма художнього твору базується не на законі симетрії (АВА), а має тричастинну безрепризну форму (АВС), де дзьо – повільно, ха – більш швидко, кю – ще більш швидко [7, с. 111].

Рухлива рівновага досягається все ж таки завдяки наявності Центру (вертикальної вісі), який поєднує не лише речі, але й Небо та Землю. «Центр в спокої, а все інше самостійно (природньо – *М. Р.*) виникає. Священний Центр і є тим незмінним, до якого все повертається» [5, с. 205].

Одвічний зв'язок «незмінного – мінливого» (фуекі – рюко), «свого – чужого» (вакон – кінсай), установлений богами (насамперед, Аме-но Мінаканусі-но камі – Богом управителем священного Центру Небес), визначив логіку розвитку японської культури загалом. Це логіка «самооновлювальної основи».

Культурний і цивілізаційний розвиток цієї країни здійснювався не за гегелівським законом заперечення, а як постійне повернення до основи в новій якості, «нарощення» нового на сталу вертикальну вісь традиційних ціннісних констант. В образній формі зберезувальну функцію своєї культури японці називали так: «слідування первісній пісні» (хонкадорі). У мистецтві її найбільш яскравим репрезентантом виявився конструктивний принцип пагоди.

Проте не варто забувати, що специфіку японського шляху неможливо збагнути на рівні ratio. Взаємозв'язок «Єдине у Всьому і Все в Єдиному» досягається в сердечному відгуці – кіін.

Віра в існування «світлого, чистого, прямого серця» – кокоро – має синтоїстську генеалогію. В традиційній синтоїстській філософії універсалія серця є першорухом людського життя. Водночас японська лексема «кокоро» має широкий спектр смислових відтінків. В широкому значенні – це «духовна основа», «душа речей», «я», «осереддя», «свідомість» [10, с. 1]. «Кокоро», серце має кожний предмет і явище...

Как безмолвен сад!

Проникает в сердце скал

Тихий звон цикад.

Басьо [14, с. 178]

«Серце», про яке йде мова в японських поетичних трактатах – це і серце природи, і серце людини, і серце пісні. Кокоро єдине і у кожного своє. Цей синтез природного і людського у всіх його проявах стверджується у передмові Кі-но Цураюкі в антології «Кокінсю»: «Пісні країни Ямато проростають із насінин сердець людських, перетворюючись в численні листя слів... Слухаючи трелі солов'я, які він розспівує серед квітів, або голоси жаб, які мешкають у воді, ми розуміємо, що кожна жива істота складає свої пісні» [10, с. 2].

Універсалія серця перетворилася згодом у провідний естетичний принцип. Якщо в слові, звуці, лінії живе «дух», здатний рухати ним, то це означає, що вони можуть жити за власними законами. Тому митець може довіряти їм і творити за натхненням. Зокрема, японські хайку народжуються ніби самі по собі і між його

рядками немає рими. Якщо ж до цього процесу додається думка або художник хоче продемонструвати свою вмільсть, то це вже не хайку. (Цій настанові співзвучне мистецьке кредо китайського майстра Чень Шидао: «Краще невмільсть, аніж майстерність, краще простота, ніж пишність, краще замкненість, аніж вульгарність» [цит. за: 8, с. 89]).

Загалом японська традиційна культура має інтровертний характер. Із розповсюдженням дзен-буддизму провідною стає настанова: істинна суть речей розкривається у стані саторі – раптовому пробудженні, яке виявляється нічим іншим, як «поверненням людини до самої себе через споглядання» [12].

У стані саторі відновлюється первинна чистота «серця» – кокоро, свідомість стає спустошено-прозорою і уподібнюється звільненому від пилу дзеркалу, на якому з'являється істинний образ світу в його гармонійній цілісності. Цей стан ще називають мусін-муга («безпристрасність», «не – я»). Він асоціюється із душевним спокоєм, врівноваженістю і досягається у процесі медитації.

Двор лежит, покрытый
Иглами
Сосны.
Ни одна пилинка не летает,
И спокойна душа моя.

Сен-но Рікю [14, с. 510]

Оволодіння мистецтвом медитації вважалося первинним щодо освоєння тих чи інших технічних прийомів гри на старовинному японському інструменті сякухаті. Н. Гвоздєвська, апелюючи до історичних джерел, пише, що в регламенті монастирських шкіл Японії практикувався метод медитативного зосередження, який передбачав досягнення природнього повільного вдиху і видиху, тренування дзенського дихання у процесі інтонування партитури голосом за допомогою Phoga; тренування дзенського дихання у процесі інтонування окремо взятого звуку на сякухаті з метою «розчинення духу в Великій Порожнечі» [3, с. 101].

Отже, в межах нашого дослідження здійснена спроба системної наукової рефлексії базових духовно-світоглядних констант японського художньо-

естетичного універсуму. Реалізуючись у широкому предметно-смісловому полі духовної культури, універсалії краси (бі), природи, миті, порожнечі (му), шляху (дао), гармонії (ва), серця (кокоро) визначають специфіку не лише японської поезії, музики, живопису, театру, чайної церемонії, а й способів трансляції художнього досвіду – мистецької освіти. Водночас досягнути сповна чарівності і таїну квітки «японської душі», послуговуючись усталеними в європейській та вітчизняній традиції методами наукової раціональності, є справою відчайдушною і загалом марною. Задля цього треба народитися і бути японцем.

Література

1. Анарина Н. Г. Японский театр Но / Н. Г. Анарина. – М.: Глав. ред. вост. лит-ры изд-ва «Наука», 1984. – 211 с.
2. Всё о Японии / сост. Г. И. Царьова. – М.: Профит Стайл, 2008. – 608 с.
3. Гвоздевская Г. А. Музыкальное воспитание в странах Востока в контексте философско-мировоззренческих традиций периодов древности и средневековья (на материале Индии, Китая, Японии): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г. А. Гвоздевская. – М., 1999. – 154 с.
4. Главева Д. Г. Традиционная японская культура: Специфика мировосприятия / Д. Г. Главева. – М.: Вост. лит-ра, 2003. – 264 с.
5. Григорьева Т. П. Япония: путь сердца / Т. П. Григорьева. – М.: Культурный центр «Новый Акрополь», 2008. – 392 с.
6. Древнекитайская философия: собр. текстов в 2 т. / [сост. Ян Хин-Шун; ред. кол. В. Г. Буров, Р. В. Вяткин, М. Л. Титаренко]. – М.: Мысль, 1972. – Т. 1. – 363 с.
7. Есипова М. В. Традиционная японская музыка: энциклопедия / М. В. Есипова. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2012. – 296 с.
8. Железняк О. Н. Эстетическое воспитание в Японии: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.04 / О. Н. Железняк. – М., 2005. – 160 с.
9. Каватаба Янусари. Существование и открытие Красоты / Янусари Каватаба. – Токио, 1969. – 245 с.

10. Кокоро [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.haikupedia.ru>
11. Семенов Н. С. Философские традиции Востока: учеб. пособие / Н. С. Семенов. – Мн.: ЕГУ, 2004. – 304 с.
12. Уотс А. Путь дзэн / пер. Ю. Михайловой; под ред. В. Данченко. – М., 2001. – 120 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.e-purle.ru>.
13. Фар-Бекер Г. Искусство Восточной Азии / Г. Фар-Бекер / пер. с нем. Бушуева Ю. С., Яшина Г. А., Цымбалова О. Б.. – М., 2007. – 739 с.
14. Японская поэзия: сборник / пер. с япон.; сост. и перев. А. Е. Глускина и В. Н. Маркова. – М.: Гос. изд-во худ. лит-ры, 1956. – 610 с.

АВТОРИ ЗБІРНИКА

Абдульманова Любов Віталіївна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної педагогіки Южного федерального університету (м. Ростов-на-Дону, Росія)
Базелюк Олександр Васильович	науковий співробітник лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ)
Безсмертна Олена Володимирівна	аспірантка кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені В. Даля (м. Луганськ)
Безугла Мілена В'ячеславівна	здобувач кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені В. Даля (м. Луганськ)
Бондаренко Анжеліка Володимирівна	кандидат педагогічних наук, викладач Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»
Бондаренко Дмитро Володимирович	викладач Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»
Бурська Олена Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства та інструментальної підготовки Інституту педагогіки, психології і мистецтвознавства Вінницького державного педагогічного інституту імені М. Коцюбинського
Водяна Валентина Олександрівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
Гнатів Зоряна Ярославівна	кандидат філософських наук, доцент кафедри методики музичного виховання і диригування Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Гриб Ольга Андріївна	асистент кафедри музичного мистецтва Львівського національного університету імені Івана Франка

Гринчук Ірина Павлівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
Гринь Лілія Олександрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри акторської майстерності Запорізького національного університету, заслужений діяч мистецтв України
Довгань Оксана Зіновіївна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
Кудінова Ганна Леонідівна	аспірантка кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені В. Даля (м. Луганськ)
Лу Чен	аспірантка кафедри музичного мистецтва та хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса)
Лю Цяньцянь	кандидат педагогічних наук, лектор Аньянського педагогічного університету (Китай)
Мережко Юлія Валеріївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка
Олексюк Ольга Миколаївна	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка
Ороновська Лариса Дмитрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
Палій Наталія Віталіївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва Тернопільського національного педагогічного

університету імені Володимира Гнатюка

Платохіна
Наталія Олексіївна

доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної педагогіки Южного федерального університету (м. Ростов-на-Дону, Росія)

Попович
Наталія Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Київського університету імені Бориса Грінченка

Проців
Лілія Йосипівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Рагозіна
Вікторія Валентинівна

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ)

Ратко
Марина Валеріївна

кандидат педагогічних наук, старший викладач Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Реброва
Олена Євгенівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-інструментальної підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса)

Стельмашук
Зіновій Миколайович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва, декан факультету мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Татарінцева
Ніна Євгенівна

доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної педагогіки Южного федерального університету (м. Ростов-на-Дону, Росія)

Цідило
Ірина Ігорівна

магістр педагогічної освіти, аспірантка кафедри педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Чжоу Мін

аспірант Інституту мистецтв Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса)

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	3
<i>ОЛЕКСЮК О. М. Феномен розуміння як механізм гармонізації особистісних сфер суб'єктів музично-педагогічного процесу у вищій школі.....</i>	<i>3</i>
<i>БЕЗУГЛА М. В. Художня освіченість як компонент духовно-культурної цінності освіти.....</i>	<i>11</i>
<i>БУРСЬКА О. П. Виконавське почуття форми в контексті художнього цілого музичного твору (феноменологічні основи методики виконавської підготовки)...</i>	<i>19</i>
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....	33
<i>РЕБРОВА О. Є. Формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики та хореографії в контексті поліпарадигмальної методології....</i>	<i>33</i>
<i>ДОВГАНЬ О. З. Педагогічна технологія формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики.....</i>	<i>45</i>
<i>ЛУ ЧЕН. Исполнительские артикуляционные умения учителя музыки – пианиста в контексте полимодального подхода.....</i>	<i>56</i>
<i>ПОПОВИЧ Н. М. Компетентнісні засади формування професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики.....</i>	<i>64</i>
<i>ТАТАРИНЦЕВА Н. Е., РЕБРОВА Е. Е. Рефлексивные модели обучения как условие формирования творческой самостоятельности личности педагога.....</i>	<i>74</i>
<i>ЦІДИЛО І. І. Етно-дизайн у формуванні інформаційно-графічної культури майбутнього дизайнера.....</i>	<i>85</i>
<i>ЧЖОУ МИН. Формирование интереса к художественной культуре как задача современного гуманитарного образования.....</i>	<i>99</i>
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ.....	107
<i>ОРОНОВСЬКА Л. Д. Сучасні аспекти онтогенезу в музично-естетичному вихованні.....</i>	<i>107</i>
<i>ВОДЯНА В. О. Педагогічне керівництво художньо-творчою діяльністю учнів загальноосвітніх шкіл у виховній технології культурно-мистецьких програм.....</i>	<i>117</i>
<i>КУДІНОВА Г. Л. Мистецтво як засіб формування естетичних почуттів студентів.....</i>	<i>130</i>
<i>МЕРЕЖКО Ю. В. Педагогічні умови формування художніх смаків старшокласників у процесі вивчення вокальної спадщини українських композиторів.....</i>	<i>139</i>
ІСТОРІЯ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	151
<i>ГРИНЧУК І. П., ПАЛІЙ Н. В. Історія української музичної педагогіки в Україні: новітні підходи до методичного забезпечення курсу.....</i>	<i>151</i>
<i>ПРОЦІВ Л. Й. Історія музичної педагогіки в Україні: нові виміри пізнання.....</i>	<i>161</i>
<i>РАГОЗІНА В. В. Генеза ідеї раннього естетичного розвитку у філософсько-педагогічній думці від античності до ХІХ століття.....</i>	<i>173</i>
ВИВЧАЄМО ДОСВІД.....	184
<i>БОНДАРЕНКО А. В. Формування диригентських прийомів у майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки.....</i>	<i>184</i>

ГРИБ О. А. Основні аспекти педагогічного досвіду роботи з ансамблем бандуристів.....	192
ГРИНЬ Л. О. Вокальний голос як професійний інструмент актора музично-драматичного театру.....	199
ЛЮ ЦЯНЬЦЯНЬ. Внедрение спецкурса «Основы художественной компетентности» в профессиональную подготовку будущих учителей музыки и хореографии.....	209
СТЕЛЬМАЦУК З. М. Організація навчально-виховного процесу в умовах європейської кредитно-трансферної системи підготовки фахівців за спеціальністю «Музичне мистецтво».....	217
ТАТАРИНЦЕВА Н. Е., ПЛАТОХИНА Н. А. Приобщение ребенка дошкольного возраста к культурному наследию народа.....	228
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ.....	239
АБДУЛЬМАНОВА Л. В. Стратегия развития социокультурного мышления у педагогов, готовых к воспитанию здорового поколения.....	239
БАЗЕЛЮК О. В. Інформаційно-естетична виховна технологія як педагогічна проблема.....	251
БОНДАРЕНКО Д. В. Основні психотипи студентів – майбутніх учителів музики.....	260
ГНАТІВ З. Я. Українське мистецтво як культурна практика та форма суспільної свідомості у вимірі музичної антропології.....	270
ЗА РУБЕЖЕМ.....	277
БЕЗСМЕРТНА О. В. Вплив комплексу мистецтв на формування естетичного досвіду студентів класичних університетів Польщі (культурологічний і аксіологічний підходи).....	277
РАТКО М. В. Духовно-світоглядні константи традиційної художньо-естетичної культури Японії.....	284
АВТОРИ.....	297
ЗМІСТ.....	301